

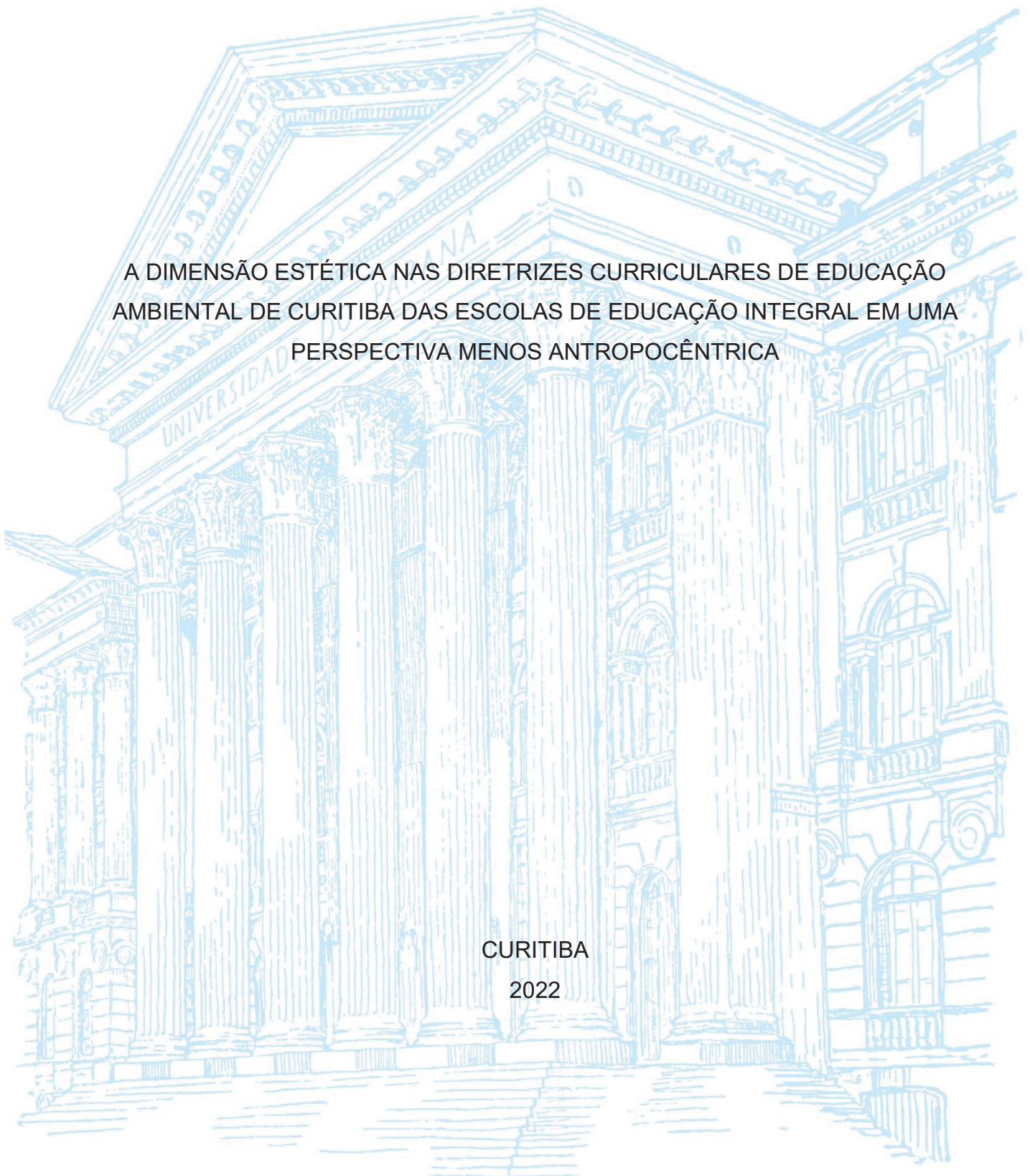
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSIMERI BECHER

A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DE CURITIBA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA
PERSPECTIVA MENOS ANTROPOCÊNTRICA

CURITIBA

2022



ROSIMERI BECHER

A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DE CURITIBA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA
PERSPECTIVA MENOS ANTROPOCÊNTRICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação no curso
de Pós-Graduação em Educação, do Setor de
Educação da Universidade Federal do Paraná.
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Processos
Formativos em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Ghislotti Iared

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Becher, Rosimeri.

A dimensão estética nas diretrizes curriculares de educação ambiental de Curitiba das escolas de educação integral em uma perspectiva menos antropocêntrica / Rosimeri Becher. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Valéria Ghislotti Iared

1. Educação escolar. 2. Educação ambiental – Curitiba (PR). 3. Fenomenologia. 4. Educação integral – Curitiba (PR). I. Iared, Valéria Ghislotti. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ROSIMERI BECHER** intitulada: **A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CURITIBA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA MENOS ANTROPOCÊNTRICA**, sob orientação da Profa. Dra. VALÉRIA GHISLOTI IARED, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra 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.

CURITIBA, 09 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

12/09/2022 16:10:16.0

VALÉRIA GHISLOTI IARED

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

12/09/2022 15:43:06.0

VANESSA MARION ANDREOLI

Avaliador Externo (UFPR/LITORAL)

Assinatura Eletrônica

12/09/2022 17:42:56.0

ARIANE DI TULLIO

Avaliador Externo (FUBá: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CRIATIVIDADE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1621

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia nove de setembro de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala Sala Virtual, Plataforma Zoom, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **ROSIMERI BECHER**, intitulada: **A DIMENSÃO ESTÉTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CURITIBA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA MENOS ANTROPOCÊNTRICA**, sob orientação da Profa. Dra. VALÉRIA GHISLOTI IARED. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: VALÉRIA GHISLOTI IARED (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), VANESSA MARION ANDREOLI (UFPR/LITORAL), ARIANE DI TULLIO (FUBá: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CRIATIVIDADE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, VALÉRIA GHISLOTI IARED, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca recomendou a publicação da dissertação.

CURITIBA, 09 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

12/09/2022 16:10:16.0

VALÉRIA GHISLOTI IARED

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

12/09/2022 15:43:06.0

VANESSA MARION ANDREOLI

Avaliador Externo (UFPR/LITORAL)

Assinatura Eletrônica

12/09/2022 17:42:56.0

ARIANE DI TULLIO

Avaliador Externo (FUBá: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CRIATIVIDADE)

Dedico este trabalho a todos (as) que acreditam na educação como transformadora da sociedade, e que, de alguma maneira, insistem em não desistir.

AGRADECIMENTOS

No momento em que concluo esta importante etapa da minha formação acadêmica, quero agradecer a todos (as) os (as) que me acompanharam ao longo desse caminho.

Agradeço a Deus (Nossa Senhora Aparecida e São José) por tê-los ao meu lado em todos os momentos, amparando e fortalecendo a minha caminhada.

À minha família: ao meu esposo Jonas, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando, principalmente nos momentos em que a vontade era desistir, as minhas filhas Rafaela e Viviane, por trilharmos e construirmos juntos o Ser família. Aos demais familiares, em especial aos meus pais Amilton e Nair (in memoriam), que foram a base de tudo, sem eles eu nada seria.

À minha estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Valéria Ghislotti Iared, que me inspira com seu profissionalismo, mas principalmente pelo olhar acurado e sábio com que orientou a construção deste trabalho, apesar de minhas dificuldades. Gratidão eterna!

Aos profissionais que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por contribuir com a minha formação acadêmica.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pelas significativas contribuições à realização da dissertação.

Agradeço, imensamente, às professoras Dr.^a Ariane Di Tullio, Dr.^a Vanessa Marion Andreoli e a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, que aceitaram tão gentilmente fazer parte da banca examinadora. Por todas as considerações, sugestões, ponderações, questionamentos e provocações.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para essa pesquisa.

Pois somos feitos de linhas. Não estamos nos referindo apenas a linhas de escrita. Linhas de escrita conjugam-se a outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou azar, linhas produtivas da variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas de escrita.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004 [1980] p.215).

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral analisar a dimensão estética nas Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental (DCMEA) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, a fim de compreender se e de que maneira perspectivas menos antropocêntricas apresentam-se neste documento norteador das escolas de educação integral da Rede Municipal de Ensino (RME). Na fundamentação teórica, as tessituras conceituais de educação ambiental, de epistemologias ecológicas e da educação da atenção foram fundamentadas em Tim Ingold; Maurice Merleau-Ponty; Nadja Hermann; Charles Brown e Ted Toadvine. A investigação traz uma abordagem de cunho qualitativo sob a perspectiva teórica da ecofenomenologia, corrente filosófica para a qual o conhecimento científico não pode ser pensado e construído sem a subjetividade de quem o produz. Considera, ainda a horizontalidade entre humanos e não humanos, a superação dos dualismos cartesianos e dos referenciais antropocêntricos. Os principais instrumentos para produção de dados foram a análise documental das DCMEA e as entrevistas semiestruturadas com os profissionais que elaboraram o documento. A metodologia da análise de dados foi Análise Textual Discursiva (ATD) para identificar as dimensões presentes nas DCMEA e nas transcrições das entrevistas. Os resultados revelam que, no corpus desse documento, há uma compreensão de formação de sujeito, abarcando a educação ambiental nas dimensões do Conhecimento, dos Valores, da Participação e das Epistemologias Ecológicas, encontrando-se presente a dimensão estética, ainda que não de forma explícita, na medida em que são ofertadas múltiplas oportunidades de construção de sentidos na educação integral e nas possibilidades de ser e estar no mundo entre humanos e mais-que-humanos, em uma relação horizontal. A partir dos resultados desta pesquisa, pôde-se inferir que o documento contempla perspectivas menos antropocêntricas e defende a superação dos dualismos cartesianos. Contudo, há lacunas concernentes à viabilização de experiências sensibilizantes do educar para a atenção, do desenvolver outras formas de interrogar a organização social, as relações culturais e seus processos históricos encarnados na vida e nas relações.

Palavras-chave: Educação Escolar. Epistemologias Ecológicas. Dimensão Estética. Formação Integral

ABSTRACT

The present dissertation has the general objective of analyzing the aesthetic dimension in the Municipal Curriculum Guidelines for Environmental Education (DCMEA) of the Municipal Department of Education (SME) of Curitiba, in order to understand if and in what way less anthropocentric perspectives are presented in this guiding document. of integral education schools of the Municipal Education Network (RME). In the theoretical foundation, the conceptual fabrics of environmental education, ecological epistemologies and care education were based on Tim Ingold; Maurice Merleau-Ponty; Nadja Hermann; Charles Brown and Ted Toadvine. The investigation brings a qualitative approach from the theoretical perspective of ecophenomenology, a philosophical current for which scientific knowledge cannot be thought and constructed without the subjectivity of those who produce it. It also considers the horizontality between humans and non-humans, the overcoming of Cartesian dualisms and anthropocentric references. The main instruments for data production were the document analysis of the DCMEA and the semi-structured interviews with the professionals who prepared the document. The data analysis methodology was Discursive Textual Analysis (DTA) to identify the dimensions present in the DCMEA and in the transcripts of the interviews. The results reveal that, in the corpus of this document, there is an understanding of subject formation, encompassing environmental education in the dimensions of Knowledge, Values, Participation and Ecological Epistemologies, with the aesthetic dimension being present, although not in a explicit, insofar as multiple opportunities for the construction of meanings are offered in integral education and in the possibilities of being and being in the world between humans and more-than-humans, in a horizontal relationship. From the results of this research, it was possible to infer that the document contemplates less anthropocentric perspectives and defends the overcoming of Cartesian dualisms. However, there are gaps concerning the feasibility of sensitizing experiences of educating for care, of developing other ways of questioning social organization, cultural relations and their historical processes embodied in life and relationships.

Keywords: School Education. Ecological Epistemologies. Aesthetic Dimension. Comprehensive Training

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CURITIBA	47
FIGURA 2 – CAPA DCMEA/2020 RME CURITIBA.....	54
FIGURA 3 – CICLO DE EXERCÍCIO PARA ELABORAÇÃO DE SENTIDOS ATD...	59
FIGURA 4 – DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	63

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	36
QUADRO 2 – INSTRUMENTO PARA CONSTITUIÇÃO DE DADOS.....	52
QUADRO 3 – ESTRUTURA DAS DCMEA/2020 SME CURITIBA	54
QUADRO 4 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	56
QUADRO 5 – CATEGORIAS DE SENTIDO E INDICADORES DESCRITIVOS.....	61
QUADRO 6 – DIMENSÃO DO CONHECIMENTO NAS DCMEA.....	72
QUADRO 7 – DIMENSÃO DO CONHECIMENTO NAS ENTREVISTAS.....	73
QUADRO 8 – DIMENSÃO DOS VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS NAS DCMEA...	75
QUADRO 9 – DIMENSÃO DOS VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS NAS ENTREVISTAS.....	77
QUADRO 10 – DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NAS DCMEA.....	81
QUADRO 11 – DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NAS ENTREVISTAS.....	82
QUADRO 12 – DIMENSÃO DAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS NAS DCMEA	86
QUADRO 13 – DIMENSÃO DAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS NAS ENTREVISTAS.....	87

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS NAS DCMEA E NAS ENTREVISTAS.....	68
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEIs - Centro de Educação Integral

CF - Constituição Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

DCMEA - Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental

EM - Escolas Municipais

ETI – Escola de Tempo Integral

IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

NRE - Núcleo Regional da Educação

PEEA – Política Estadual de Educação Ambiental

PMC - Prefeitura Municipal de Curitiba

PME - Programa Mais Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

REDE – Rede de Educadores de Porto Alegre

RME - Rede Municipal de Ensino

SCS – Setor de Ciências da Saúde

SME - Secretaria Municipal da Educação

SMMA - Secretaria Municipal do Meio Ambiente

SPVS – Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEIA – Teia de Educação Ambiental da Mata Atlântica

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	15
1.2 OBJETIVOS	21
1.2.1 Objetivo Geral	21
1.2.2 ObjetivosEspecíficos	21
1.3 JUSTIFICATIVA	21
1.4 ESTRUTURA E DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>2 REVISÃO DE LITERATURA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.1 AS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	35
2.3 MARCOS HISTÓRICOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	45
<u>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</u>	50
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	52
3.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	55
3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	57
3.3.1 Etapas da Pesquisa e Definição das Categorias	59
3.3.2 Perspectivas das Dimensões	62
<u>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.1 FREQUÊNCIA DAS DIMENSÕES ABORDADAS NAS DCMEA E ENTREVISTAS	66
4.2 ANÁLISE DA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	68
4.3 DIMENSÃO DOS VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS	73
4.4 DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO	79
4.5 DIMENSÃO EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS	84
<u>5 CONSIDERAÇÃO FINAIS</u>	89
<u>REFERÊNCIAS</u>	92
<u>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</u>	103

<u>APÊNDICE 2</u> – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	107
<u>APÊNDICE 3</u> – BUSCA DAS UNIDADES DE ANÁLISE - DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CURITIBA - DCMEA.....	108
<u>APÊNDICE 4</u> – TRANSCRIÇÃO DAS ENREVISTAS COM A EQUIPE DE ESCRITA DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - DCMEA.....	131
<u>APÊNDICE 5</u> _ BUSCA DAS UNIDADES DE ANÁLISE - ENTREVISTA COM A EQUIPE DE ESCRITA DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL - DCMEA.....	142
<u>ANEXO 1</u> – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA.....	147
<u>ANEXO 2</u> – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

“Por que reconhecemos apenas nossas fontes textuais, mas não o chão em que pisamos, os céus em constante mudança, montanhas e rios, rochas e árvores, as casas nas quais habitamos e as ferramentas que usamos, para não mencionar os inúmeros companheiros, tanto animais não humanos quanto outros seres humanos, com os quais e com quem compartilhamos nossas vidas? Eles estão constantemente nos inspirando, nos desafiando, nos dizendo coisas. Se o nosso objetivo for ler o mundo, como eu acredito que deva ser, então o propósito de textos escritos deve ser enriquecer nossa leitura para que possamos ser melhor aconselhados pelo mundo e capazes de responder ao que nos está dizendo” (INGOLD, 2015, p.12).

As palavras do antropólogo Tim Ingold¹, transcritas na epígrafe acima, nos instigam a refletir e compreender que o processo de aprender a ler o mundo demanda de nós estarmos atentos naquilo com o qual nos afetamos e deixamos afetar. Diferentemente da perspectiva cartesiana, a qual confere à razão humana a fonte do conhecimento, Ingold atribui a prioridade do conhecimento ao engajamento dos sujeitos, humanos e não humanos, no mundo.

Aprender, nesse sentido, implica no desenvolvimento de uma habilidade, uma afinação perceptiva do mundo; sendo assim, não equivale a uma educação que corresponda ao mero acúmulo de conhecimentos. Essa linha de pensamento nos incita a pensar a educação como um espaço relacional e atencional, capaz de nos tornar hábeis em responder ao que acontece, com cuidado e sensibilidade, expondo nosso corpo a aprender a ser afetado pelo mundo. Ingold afirma que só podemos conhecer o mundo, movendo-nos. Um ser que se move, conhece e descreve, deve estar atento, o que, na visão do autor, significa “estar vivo para o mundo” (Ingold, 2015, p.13).

¹ Tim Ingold é professor do Departamento de Antropologia na Universidade de Aberdeen, Escócia. Obteve seu doutorado em Cambridge, no Reino Unido, em 1976, tendo realizado pesquisa de campo entre os Skolt Saami, na Lapônia, no nordeste da Finlândia. Seus interesses de pesquisa se concentram em questões ambientais, nas relações entre humanos e animais, nas teorias da evolução e nas interfaces entre psicologia, antropologia, linguagem, tecnologia, arqueologia, arquitetura e arte. Foi editor de *Royal Anthropological Institute Journal* e é membro da Academia Britânica de Ciências. Ao longo de sua trajetória recebeu diversos prêmios, incluindo a Rives Memorial Medal do Royal Anthropological Institute. É autor dos livros *Being Alive* (2011), *Lines* (2007), *The Perception of the Environment* (2000), *Evolution and Social Life* (1986), *The Appropriation of Nature* (1986), *Hunters, Pastoralists and Ranchers* (1980) e *The Skolt Lapps Today* (1976), assim como coeditor de várias coletâneas e autor de artigos científicos.

A experiência vivida como professora e pedagoga, em escolas integrais na Rede Municipal de Ensino (RME) na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), motivou-me a pensar sobre as possibilidades de práticas educativas ambientais que pudessem colaborar para a superação do modelo cartesiano, no qual as experiências são negligenciadas em detrimento dos conhecimentos excessivamente especializados. Ingold (2015, p.21) critica esse modelo de aprendizagem quando afirma: “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si”. Assim, não é absorvendo representações mentais que nós aprendemos, mas desenvolvendo uma sintonia fina² e uma sensibilização de todo o sistema perceptivo.

Se o nosso objetivo for ler o mundo, conforme defende Ingold, então o propósito de textos escritos implicaria em enriquecer a nossa capacidade leitora para que possamos responder melhor ao que o mundo está nos dizendo. O pensamento de Ingold sugere que estamos diante de uma nova maneira de pensar o mundo. O autor busca superar fronteiras disciplinares, conduzindo diálogos com outras dimensões, pois acredita que o ser que está em movimento, conhecendo e descrevendo, está atento, e estar atento é estar vivo para (e no) mundo.

Neste sentido, torna-se importante reconhecer uma educação baseada na multiplicidade de experiências que emergem do e no processo educativo, e argumentamos que a experiência estética é um dos caminhos para a busca de uma visão emaranhada da vida:

A experiência estética, portanto, se oferece à educação ambiental no enfrentamento de dois dos seus principais desafios na contemporaneidade: transpor a extrema racionalização imposta ao ser humano pela cultura ocidental, que o condiciona ao conhecimento fragmentado e ao enrijecimento da poética e do imaginário; despertar a ética da essência, para superar o individualismo e os discursos reducionistas ancorados na moralidade condicionante (MARIN, OLIVEIRA, 2006, p. 194).

O interesse pela experiência estética me instigou a compreender como ela pode se destacar como um elemento possível para a superação do modelo cartesiano, conduzindo-me a desvelar e desenvolver um estudo mais aprofundado das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Ambiental (DCMEA) da Secretaria Municipal de

² Em sua origem, o termo sintonia fina remete ao sistema somatossensorial (neuroanatomia), referindo-se, mais especificamente, a determinadas vias sensoriais que, quando excitadas, produzem um processo pelo qual ocorre o aumento do grau de contraste do padrão sensorial percebido no córtex, permitindo o alcance da sintonia fina, que implica na ampliação da capacidade discriminativa das informações sensoriais (BALDESSIN, 2009, p. 66).

Educação de Curitiba, que norteia as práticas educativas voltadas à educação ambiental nas escolas municipais de educação integral em tempo ampliado.

Alicerçada no pensamento de Paulo Freire (1996, p.53), que afirma: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”, comecei a busca para “ir mais além” dos caminhos já trilhados, e foi assim que ingressei nos estudos por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, iniciado em 2020.

A minha opção por essa pesquisa se deu por estar num contínuo processo de formação, no qual tive a oportunidade de participar das discussões no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade - GPEACS e, com isso, pude expandir meus conhecimentos e visualizar uma outra educação ambiental.

Uma educação ambiental que busque superar a simples realização de projetos pontuais, desconectados da realidade social, com foco no preservacionismo, carregada de estereótipos e desprovida de fundamentação conceitual crítica. Uma educação ambiental pautada nas sensações, sentidos e ações que contribuem para alargar a sensibilidade e ampliar as possibilidades de interpretação e de atuação no mundo. No decorrer dessas discussões no GPEACS, surgiram as reflexões iniciais deste projeto de pesquisa.

Referente à formação acadêmica, cursei Pedagogia pelo Centro Universitário UNIBRASIL; obtive, em 2009, o título de pós-graduada em Gestão Escolar - Coordenação Pedagógica pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e pela Faculdade de Educação São Braz (ISAL) em Organização do Trabalho Pedagógico.

No âmbito profissional, desde 1993, sou professora concursada da RME de Curitiba tendo participado de concurso para mudança de área de atuação passando a ser pedagoga. No decorrer dos meus 28 (vinte e oito) anos de magistério, sendo mais de 10 (dez) anos em contato direto com a realidade das escolas de tempo ampliado do ensino integral foram constantes as indagações sobre a aprendizagem dos (as) estudantes que frequentavam a escola em tempo integral.

Assim, meu percurso profissional foi constituído tanto pela atuação docente quanto pela atuação na coordenação pedagógica em escola pública na RME de Curitiba. Nesse período pude participar, enquanto pedagoga, da elaboração de documentos norteadores e de subsídios à atuação dos(as) professores(as) e

pedagogos (as), com destaque para a participação inicial na tessitura das DCMEA da SME de Curitiba e dos Cadernos de Referenciais Pedagógicos³, com foco específico no acompanhamento e assessoramento dos espaços de mobilização e participação da comunidade estudantil, denominados Grêmios Estudantis, em onze escolas que ofertam o Ensino Fundamental – anos finais. Tais instâncias preconizam potencializar a ação estudantil protagonista em ações interdisciplinares, participativas e de incremento da cidadania, de forma a engajá-los a participar das soluções de problemas que afligem as comunidades locais e a atuar como multiplicadores dos conhecimentos desenvolvidos na escola.

Atualmente, integro a equipe do Departamento de Logística da SME de Curitiba, realizando o suporte às unidades educacionais da SME quanto à alimentação escolar, limpeza, segurança e transporte escolar.

Considero fundamental que reflitamos sobre os tempos espantosos causados pela pandemia da Covid-19 que estamos vivendo, pois estão marcando, para sempre, nossas experiências de vida. Sobretudo, reconhecemos que, ainda que espantosos, são tempos de extrema esperança. Assim, como já nos apontava o Professor Paulo Freire (2011), uma esperança não de “esperar”, da passividade de quem espera; mas sim, de “esperançar”, da ação de quem vai à luta.

Coloquemo-nos, portanto, confiantes e esperançosos frente a um mundo que tenha aproveitado esse momento de pausa e reflexão, proporcionado pela pandemia de Covid-19. Que seja possível construir muitas aprendizagens, a fim de evitar erros do passado e, principalmente, descobrir novas formas de viver, na compreensão de que nada está estabelecido para sempre e que pode ser reorganizado, revisto para os avanços possíveis e almejados. Pois, conforme aponta Morin (2014, p. 177), “tudo aquilo que não se regenera, degenera”.

Em virtude da situação de emergência em saúde pública no município de Curitiba, decorrente da situação instaurada pela pandemia da Covid-19, declarada pelo Decreto Municipal nº 421, de 16 de março de 2020, foram adotadas medidas imediatas para a prevenção da transmissão da doença, entre elas a suspensão das aulas na modalidade presencial e a implantação das aulas remotas, na modalidade

³ CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Caderno Pedagógico – Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, 2012.

não presencial, por meio da disponibilização de videoaulas gravadas por profissionais da RME de Curitiba.

As restrições a que todos foram impostos também impactou na impossibilidade de realização de eleições dos Grêmios Estudantis, ao longo de dois anos consecutivos, reverberando no necessário repensar da questão da pesquisa, inicialmente prevista, de analisar na RME de Curitiba, nas escolas de 6º ao 9º ano, as ações da educação ambiental a partir da perspectiva do desenvolvimento do protagonismo juvenil, vivenciado pelos estudantes curitibanos nos Grêmios Estudantis.

Assim, a investigação passou a ser delineada no intuito de compreender o processo de elaboração das DCMEA da SME de Curitiba e de orientação às ações de intervenção dos processos pedagógicos ambientais, a fim de analisar como a dimensão do sensível atravessa essas práticas educativas, identificando se e de que maneira a incorporação da dimensão estética favorece a relação na e com a natureza.

À medida de meu envolvimento neste estudo, tive a oportunidade de realizar leituras que me impulsionaram na busca de saberes que envidassem sentido e relação com o que eu acredito para a educação integral, para além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas que envolva as múltiplas dimensões do ser humano.

Conforme Jaqueline Moll, o que caracteriza a Educação Integral:

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (MOLL, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva da educação integral, a Educação Integral em Tempo Ampliado na RME de Curitiba revelou melhorias expressivas, no que diz respeito às reflexões sobre a ampliação da jornada escolar, não somente na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas no que diz respeito à amplitude da formação humana.

Sou movida por muitas reflexões sobre estratégias pedagógicas em educação ambiental, e a presente pesquisa me trouxe possibilidades para uma aproximação ao campo acadêmico, o que me fez perceber a necessidade de práticas pedagógicas que visem superar uma matriz pedagógica tradicional, ainda fragmentada, que reduz a educação ambiental às práticas escolares tidas como ecologicamente

conscientizadoras, mas que, quando aprofundamos o olhar, entendemos que são completamente vazias de sentido e com resultados ínfimos no que diz respeito à superação dos processos de degradação da vida e do ambiente.

Ações e discursos pragmáticos minimizam a importância de uma transformação no nosso modo de vida, nas nossas relações e no mundo que realmente queremos. Some-se a isso tudo o fato de que os(as) professores(as) atuantes na RME de Curitiba buscam, nos documentos norteadores e nas capacitações, possibilidades de rever os encaminhamentos de novas ações docentes. Isto tem exigido maiores cuidados em relação ao meio ambiente, particularmente, no que se refere às questões relativas à educação ambiental presentes nos documentos norteadores das práticas pedagógicas do município de Curitiba.

Vale ressaltarmos a preocupação demonstrada pela SME de Curitiba em atender a indicação designada pela Política Estadual de Educação Ambiental (PARANÁ, 2013), que preconiza e estimula a elaboração das Políticas Municipais de Educação Ambiental, enfatizando que os municípios na esfera de sua competência podem definir diretrizes, normas, critérios e orçamentos para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA). Assim, iniciou-se, em 2020, a criação de uma comissão para redigir as DCMEA. Representantes dos mais diversos setores da sociedade iniciaram as reflexões, discussões e análise sobre as práticas, ações, projetos e programas da educação ambiental desenvolvidos na RME.

Nas DCMEA destacam-se os objetivos voltados a promover avanços na educação ambiental de Curitiba, com foco na formação humana engajada no respeito ao meio ambiente por meio de uma práxis pedagógica que considere o contexto histórico, cultural, político, econômico, estético, ético entre outros; incentivar a formulação, execução e avaliação das ações, de forma articulada, interdisciplinar e transversal nos programas e currículos, para a compreensão integrada de meio ambiente, considerando suas complexas relações e interdependências e orientar o trabalho pedagógico com educação ambiental nos níveis de ensino e nas modalidades educativas atendidos na RME (CURITIBA, 2020).

Contudo, no contexto deste trabalho, consideramos pertinente investigar: a dimensão estética consta nas Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental (DCMEA) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba? Sob quais perspectivas? É possível identificar perspectivas menos antropocêntricas? Se e

de que forma apresentam-se nesse documento, norteador da Rede Municipal de Ensino (RME) nas escolas de educação integral? Tais indagações embasam o desenvolvimento da pesquisa empreendida neste estudo.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a dimensão estética nas Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, a fim de compreender se e de que maneira perspectivas menos antropocêntricas apresentam-se nesse documento norteador da RME.

1.2.2 Objetivos específicos

Entre os objetivos específicos, elencamos:

- Compreender o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.
- Identificar a quais dimensões (conhecimentos, valores, participação, epistemologias ecológicas) as DCMEA estão mais alinhadas.
- Analisar as contribuições das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba para a dimensão estética da educação ambiental.
- Analisar as contribuições das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba para práticas educativas menos antropocêntricas.

1.3 JUSTIFICATIVA

As questões socioambientais contemporâneas vêm se tornando cada vez mais complexas diante das relações estabelecidas entre indivíduo, sociedade e natureza. Nesse contexto, surgem novas responsabilidades para com a vida em todas as suas formas. A educação ambiental vem, ao longo dos tempos, institucionalizando-se por meio de documentos oficiais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, embora não trate especificamente da educação ambiental, prevê a elaboração dos currículos dos

sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas.

Porém, essa institucionalização não se fez acompanhar de uma mudança na educação ambiental capaz de promover avanços significativos para o seu fortalecimento. De fato, identificamos um retrocesso e um silenciamento da educação ambiental nas políticas públicas brasileiras. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) negligenciou as políticas públicas que asseguram a presença da educação ambiental nas escolas (BRASIL, 2017). Assim, verificamos que a BNCC não estabelece a educação ambiental como área de conhecimento, apenas propõe aos sistemas e redes de ensino, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar, aos currículos e às propostas pedagógicas, a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global.

Destacamos a pesquisa de Behrend, Cousin e Galiazzi (2018, p. 81) que apontou o espaço da educação ambiental na BNCC, indicando um “ocultamento da educação ambiental na BNCC”. Em sua análise, as pesquisadoras mostram que a educação ambiental na BNCC se limita às áreas das Ciências da Natureza e da Geografia, afirmando que esse fato é intencional. Entendemos que, na medida em que a educação ambiental vem sendo, sistematicamente, suprimida de documentos norteadores da educação no Brasil, acarretará, como consequência, mudanças que afetarão os rumos da educação ambiental no Brasil.

Diante desse retrocesso no âmbito das leis, apontamos a emergência de se consolidar nas escolas, cada vez mais, uma educação ambiental efetiva. Nesse sentido, é indispensável a análise das DCMEA do município de Curitiba, promovendo uma reflexão quanto às novas práticas e, permitindo que entendamos e preconizemos o valor da experiência estética na educação ambiental. Pois, segundo a nossa perspectiva, construída com base nos referenciais deste estudo, a experiência estética pode favorecer um nexo entre relações humanas e não humanas presentes ao nosso redor, reclamando atenção, cuidado e responsabilidade.

Iared e Oliveira (2017) acreditam que essas novas formas de compreensão do mundo se voltam a uma concepção ecocêntrica, na qual o ser humano não se coloca como superior aos não humanos. Elas desafiam-nos a estranhar a noção de transmissão de representações como a única e legítima forma de reconhecer processos de aprendizagem, afirmando que não devemos nos limitar ao campo do conhecimento para alcançar a compreensão, já que existir no mundo é uma

perspectiva pautada na horizontalidade da nossa experiência com os seres no planeta.

Tim Ingold também se empenha na crítica ao cognitivismo e à ideia de transmissão de representações. Segundo ele, a aprendizagem ocorre por meio do engajamento prático com o entorno, envolvendo um processo de afinação do sistema perceptivo com o ambiente, ou seja, uma “educação da atenção” (INGOLD, 2010). Com essa visão, portanto, coloca-se em perspectiva a efetividade de práticas de ensino baseadas na exposição de conceitos, temas e teorias, sem levar em conta a dimensão estética no processo de aprendizagem.

No que tange à percepção, Merleau-Ponty (2018) oferece um caminho para a superação das explicações simplistas, que tendem a reduzi-la a um processo exclusivamente mental, que se esgotaria nos limites do cérebro humano. Corpo e ambiente, mente e mundo são compreendidos pela fenomenologia no horizonte da prática, onde o sujeito, ao agir, se projeta em direção ao mundo e aos objetos. Do mesmo modo, ao projetar-se no mundo o sujeito também é constituído pelos objetos, criando, assim, um círculo virtuoso no qual sujeito e objeto se constituem mutuamente, em uma prática ao mesmo tempo criativa e estruturada.

No plano epistemológico, podemos observar tentativas de fundamentar uma virada ecológica, principalmente nas ciências humanas. Trata-se de um movimento que não tem suas raízes apenas no ecologismo, mas, também, no campo da produção de conhecimento científico. Essas contribuições são chamadas de epistemologias ecológicas (STEIL; CARVALHO, 2014), e estão empenhadas em se contrapor às dicotomias e reordenar as dualidades entre natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, no intuito de contribuir na compreensão do mundo e das relações estabelecidas entre humanos e não humanos.

Essas epistemologias ecológicas são compreendidas como

[...] uma região de debates que inclui pensadores de diversos campos do conhecimento, consonantes em alguns pontos centrais de suas obras, quais sejam: a busca da superação das dualidades cultivadas pelo pensamento moderno; a defesa de uma ontologia simétrica que considera a participação de humanos e não humanos na coprodução do mundo; a defesa de uma epistemologia relacional; e, por fim, o foco na materialidade (STEIL; CARVALHO, 2014, p.163).

O paradigma ecocêntrico preconiza a horizontalidade entre seres humanos e o mundo mais que humano, central no conceito de uma epistemologia ecológica, conforme Steil e Carvalho (2009, p. 89):

[...] bases para os humanos reverem sua posição entre os não humanos: nem separação nem assimilação, mas reconhecimento da semelhança e da diferença, ao mesmo tempo, porque todos fazemos parte de uma mesma história comum, onde nos constituímos, de forma indissociável, como humanos e não humanos como convivas do mesmo mundo global e híbrido.

O paradigma ecocêntrico aponta para a necessidade de criarmos e fortalecermos ações em prol de uma educação ambiental que priorize a tríade ética, estética e política, que contribui para uma leitura complexa e integrada do mundo e da relação natureza e sociedade, apresentada como uma proposta que entende que as “experiências no mundo e no meio ambiente estão conectadas por diferentes dimensões constitutivas relacionadas com afetividade, sensibilidade, cultura, política e vida social” (PAYNE et al., 2018, p. 93).

A dimensão estética (CARVALHO, 2006) é uma perspectiva relativa aos sentimentos e às emoções, considerada antinômica à razão e ao racionalismo pela ciência moderna. Ao focar em um ensino que preza por valores éticos e estéticos, estamos enfatizando uma educação ambiental que não desassocie a imaginação, as sensações e percepções sensoriais da razão.

Vale lembrarmos, também, que o verbete estético, na contemporaneidade, sofreu um empobrecimento no que concerne ao seu significado; contudo, o etmo grego *aisthesis* está na origem da palavra estética, remetendo ao sentido de estesia – percepção sensorial, processamento, pelo sujeito, daquilo que é estético, daquilo que pode suprimir a anestesia (*anaesthesia*, do grego) (BALDESSIN, 2009). Nas palavras da autora:

A compreensão de que a percepção sensorial se amplia quanto maior o nível da esteticidade, quanto mais o corpomente do sujeito aprende a processar o que o afeta impressiva e expressivamente, contribui para uma aprendizagem menos fragmentada, que produz não apenas a cognição automatizada e repetitiva do significado das coisas, mas que permite perceber e sensibilizar-se com a experiência do que apreendido para que possa ser significado (BALDESSIN, 2009, p. 71).

A estética abre possibilidades para a imaginação, criatividade, afetividade e indagações acerca das posturas antropocêntricas da nossa sociedade. Muitas vezes, as práticas em educação ambiental mesclam diferentes linhas/correntes epistemológicas, algumas vezes em uma escolha consciente, outras vezes por falta de um aprofundamento teórico e/ou mera reprodução de atividades já endereçadas à educação ambiental (Iared et al., 2021).

A dimensão estética na educação ambiental propicia repensar o lugar do ser humano na natureza, para além das relações com os seres vivos e estende-a a outros elementos como as rochas, o solo e a água, assim como aos próprios processos de natureza que neles ocorrem. Todas as coisas estão entrelaçadas e a ordem do sistema não é hierárquica, mas estabelecida por uma interação igualitária das linhas entrelaçadas. O ser humano não pode ser pensado como separado do ambiente, ambos estão em um processo de desenvolvimento e são produto dele. Dessa forma, Ingold (2015, p. 212) destaca que o mundo está “repleto de múltiplas formas de vida, cujos emaranhados constituem uma malha relacional, sempre enlaçando-se e desenlaçando-se” (2015, p.212).

Essa proposta já foi debatida por outros filósofos e vem sendo retomada há centenas de anos, como no caso de Rousseau, que alinha com o entendimento de que “a preservação da vida na terra depende de mudarmos nossas relações com a natureza, conosco mesmos e com os outros” (HERMANN, 2006, p.101). Essa relação “amigável” com o meio ambiente é percebida nas sociedades tradicionais (aborígenes, indígenas, africanas), em que a natureza é mãe, é uma entidade superior e, por isso, adorada e respeitada.

Como mencionado, a retomada deste tipo de posicionamento com a Terra é dada pelo ecocentrismo: “trata-se de perceber o pulsar do mundo onde vivemos e com o qual interagimos constantemente, ainda que essa vida seja constantemente apagada e silenciada em nossa cultura humanocentrada” (CARVALHO, 2014, p.73).

A educação ambiental na RME está ancorada nas legislações vigentes e levando em consideração o preconizado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades educacionais, nos Regimentos Escolares, nas ações educativo-socioambientais e nos programas de formação embasados nas DCMEA da SME de Curitiba.

Diante disto, os profissionais que atuam na RME, no município de Curitiba, buscam nesses documentos norteadores e nos processos de desenvolvimento profissional possibilidades de orientações aos encaminhamentos de suas ações docentes, as quais devem ser compreendidas e incorporadas em todas as disciplinas, segundo o viés da transversalidade e abarcando a educação ambiental em toda sua complexidade.

Essa postura dos profissionais tem exigido singular atenção para a tessitura desses documentos, de forma a contemplarem uma perspectiva ecocêntrica, que

possibilite o questionar da centralidade da mente e do humano como únicos fundamentos de compreensão da realidade. Uma perspectiva que considere os saberes que brotam das subjetividades e das experiências estéticas e afetivas que atravessam as ações na relação na e com a natureza.

Embora tenham sido identificados avanços na educação ambiental, quanto às leis, estudos e publicações, apontamos que este estudo justifica-se por seu aspecto inovador, pois, ao realizarmos consulta ao banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) constatamos a insuficiência de pesquisas que tratem, especificamente, da experiência estética na educação ambiental. Sendo assim, a pesquisa traz sua contribuição quanto à produção acadêmica relativa à temática.

Ademais, temos nos confrontado com práticas educativas ambientais que convocam ao repensar quanto à forma de se conduzir a educação ambiental no contexto escolar, percebendo, na “educação da atenção”, um grande potencial transformador e de ruptura de paradigmas arraigados em sociedades antropocêntricas. Deslocamos nossa atenção, no sentido de percebermos que estamos imersos no mundo com outros seres e, juntos, coproduzimos significados.

Como já mencionado, Ingold (2010) trata a percepção como uma atividade de todo o organismo em um ambiente, favorecendo o desenvolvimento de uma psicologia ecológica. Para o autor, não é por meio da absorção de representações mentais ou esquemáticas para organizar as sensações corporais que nós aprendemos, mas, sim, por meio de uma sintonia ou sensibilização de todo o nosso sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os demais órgãos receptores, junto com suas conexões neurais e musculares, com aspectos característicos do meio ambiente.

Nesse sentido, a educação ambiental pode propiciar espaços de aprendizagens imersos nesses fluxos e entrelaçamentos com o mundo. Isso nos possibilita indagar de que forma as práticas educativas ambientais podem se revelar para além da noção de transmissão, mas na realização de modos de ação, interação, orientação nas práticas em que os indivíduos se engajam para o fortalecimento da educação ambiental, em ações que favoreçam a relação na e com a natureza. Faz-se necessário educar para a desconstrução das relações antropocêntricas, e a educação

ambiental deve propiciar a construção de um novo modo de ser e habitar o mundo a partir de uma perspectiva ecocêntrica⁴.

1.4 ESTRUTURA E DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Na introdução deste trabalho, procedemos à apresentação da pesquisadora e da pesquisa, bem como a exposição, em linhas gerais, das motivações e justificativas para a realização desta pesquisa, além de definirmos as linhas teóricas que permearam as indagações, e, em seguida, delineamos os objetivos gerais e específicos.

Do segundo capítulo, consta o arcabouço teórico e os desdobramentos que permitiram a realização da pesquisa apresentada. Para tanto, foi necessário o apontamento de elementos que embasam esta pesquisa e conceitos necessários para as discussões do estudo sobre as abordagens da educação ambiental, incluindo-se seu processo histórico na RME, assim como os marcos históricos da educação integral e a conceptualização da experiência estética.

No terceiro capítulo, explanamos os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Apresentamos nosso *corpus de* análise e o processo de produção de dados, a escolha pelo tipo de análise bem como os roteiros que nos orientaram e as categorias construídas.

No quarto capítulo, os resultados estão descritos e discutidos, com as apreciações retiradas dos dados levantados e análise da pesquisa, em consonância com a base teórica em que nos pautamos.

O quinto e último capítulo explicita as considerações finais que emergiram desta pesquisa, suas limitações e implicações a partir da questão norteadora e dos objetivos inicialmente colocados à realização deste estudo, em que se estabelecem reflexões sobre aspectos identificados nos resultados e na literatura com o intuito de contribuir com o avanço do campo de conhecimento da educação ambiental.

⁴ Conforme Arantes (2011, p. 283): “segundo esse novo olhar para o ambiente, o mundo natural tem seu valor próprio, inalienável e intrínseco (isto é, tem um valor independente da experiência ou das preferências humanas), uma vez que ele é muito anterior ao aparecimento do homem sobre a Terra. O meio ambiente passa a ser entendido numa realidade complexa composta por seres animados e inanimados que existem e se relacionam entre si, em processo ininterrupto de interações, formando uma rede ou cadeia”.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico, apresentamos as principais referências encontradas na literatura, que subsidiam nosso referencial teórico, nossa temática e contexto de pesquisa. O tópico é dividido em três subtópicos: um primeiro, conceituando nossa corrente filosófica e os trabalhos em educação ambiental que também se enquadram nela; um segundo, que apresenta o histórico da educação ambiental na RME de Curitiba e, por fim, um subtópico específico sobre as escolas integrais de Curitiba e a educação ambiental.

2.1 AS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A ciência moderna estabeleceu uma grande lacuna entre o ser/estar no mundo e o conhecimento, de modo que o saber científico é considerado somente aquele que pode ser testado e comprovado. Na perspectiva de minimizar esses entraves, surgem as práticas relativas à educação ambiental, que envolvem elementos afetivos. No que concerne a esse processo de educação ambiental, a sensibilização se apresenta mais propícia a despertar as emoções e sensações, ligadas aos aspectos afetivo-perceptivos e sensoriais. A vivência e percepção de experiências estéticas contribuem de maneira significativa e transformadora, para a constituição dos processos formativos e reflexivos dos professores.

As epistemologias ecológicas contrapõem-se à perspectiva representacional e partem do pressuposto de que os significados, os conceitos e as abstrações que resultam do processo do conhecimento não constituem um mundo à parte em relação à matéria e às coisas. O engajamento, ou o estar no mundo no sentido experiencial, é condição para conhecê-lo, que “nosso modo de habitar o planeta não está separado do nosso modo de conhecê-lo” vêm se delimitando as chamadas epistemologias ecológicas (STEIL; CARVALHO, 2014).

Conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo, e não uma prerrogativa humana que se processaria no espaço restrito da mente como uma operação racional. Torna-se, assim, impossível dissociar a mente do corpo, a cultura da natureza, o conhecimento da experiência (STEIL; CARVALHO, 2014 p.164).

A pesquisa apresenta, como base teórica, a fundamentação sobre a concepção de percepção do antropólogo Tim Ingold e da fenomenologia de Merleau-Ponty, as quais apresentam uma visão da continuidade do sujeito no mundo, o que pode sugerir à educação ambiental a valorização das experiências dos educandos na busca de apreender como o mundo é vivenciado pela corporeidade.

Tim Ingold é um importante pensador contemporâneo, com grande reconhecimento na área da antropologia pelo caráter inovador e provocativo da sua reflexão sobre questões centrais e pressupostos basilares das ciências modernas. A partir de um questionamento radical da dicotomia entre natureza e cultura, enquanto domínios ontológicos, ele propõe um novo paradigma que denomina de antropologia ecológica. Inspirado pela fenomenologia de Merleau-Ponty e pelas etnografias de povos caçadores e coletores do círculo polar ártico, que estudou por um longo tempo, ele afirma que o conhecimento depende, fundamentalmente, da imersão dos sujeitos na tessitura dos fenômenos do mundo. Seu argumento vai no sentido de afirmar que o conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, que são adquiridas na prática e não em informações que são passadas de geração a geração.

Merleau-Ponty (2018, p.3), no prefácio à *Fenomenologia da Percepção*, afirma que “eu não sou um ‘ser vivo’ ou mesmo um ‘homem’ ou mesmo uma ‘consciência’, com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história – eu sou a fonte absoluta”. Isso ocorre, de acordo com a concepção do filósofo, na medida em que é a partir do sujeito que surge qualquer sentido concebível de ser, de modo que é possível concluir que “minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta”.

O corpo é o lugar primário de nossa interpretação do mundo. De forma a complementar o entendimento, Nóbrega (2008, p. 142) coloca que:

Para Merleau-Ponty, a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais. Esse conceito de percepção só é possível porque Merleau-Ponty rompe com a noção de corpo-objeto.

Conforme Merleau-Ponty (2018), o ser humano, ao privilegiar a razão, desaprendeu a conviver com a experiência perceptiva corporal. Na concepção do autor, o ser tem consciência do seu corpo por meio do mundo e tem a consciência desse mundo devido a seu corpo. Em outras palavras, “a experiência de minha carne como ganhar de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso do meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 21).

A fenomenologia auxilia na compreensão do fenômeno, porém se limita à perspectiva da agência humana como agente transformador no mundo. A intencionalidade é considerada exclusivamente humana por Merleau-Ponty e é reflexo de uma concepção antropocêntrica, em que o ser humano é o único com potencial de mudança no mundo.

No entanto, apesar de seus esforços, Merleau-Ponty não contemplou, em sua obra, a materialidade do mundo mais que humano, o que vem sendo feito na contemporaneidade a partir de uma abordagem ecofenomenológica.

As ideias oriundas da fenomenologia de Merleau-Ponty, somadas aos pressupostos ambientalistas, resultaram no que Charles Brown e Ted Toadvine (2003) denominaram de ecofenomenologia. Sato (2016, p.14), afirma que “os recentes estudos da ecofenomenologia têm sublinhado a importância de transcender a dimensão humana, incluindo outras formas de vida, sem a necessidade de revigorar o naturalismo desprovido de humanidade”.

O prefixo “eco” remete à inclusão do “outro” com o qual estabelece-se uma relação de constante troca, constituindo um novo panorama que se revela (IARED; OLIVEIRA, 2017).

A intencionalidade não se restringe ao ser humano, mas está presente na relação do ser humano com o mundo. O mundo mais que humano também é agente de transformação e engendra valores nessa relação com os humanos. A partir da intencionalidade e das agências não humanas, eles trazem a ecofenomenologia para a educação ambiental. A ecofenomenologia (WOOD, 2003; TOADVINE, 2004) é a construção da relação do ser humano com a natureza, permeada pelo pensamento ambiental e a fenomenologia da natureza. Sato (2016) dialoga com esse conceito, ultrapassando a dimensão humana e envolvendo outras formas de vida. A autora reforça a transcendência dessa dimensão à abertura de uma janela que aborde a

incompletude humana, pois compreende que os seres não humanos também possuem agência.

No artigo intitulado *Ecofenomenologia: uma janela ao mundo*, Sato (2016) ressalta a importância do aprofundamento epistemológico na educação ambiental, por meio do diálogo e do compartilhamento de sentidos e experiências no mundo. A fenomenologia surgiu porque as estruturas cartesianas da ciência naturalista não bastavam para compreender o pensamento da humanidade. Por isso, pode parecer um paradoxo retomar o debate da natureza no complexo tecido da fenomenologia, entretanto, é apenas mais uma janela que se abre ao mundo e que traz contribuições significativas aos educadores ambientais (SATO, 2016).

Muitas pesquisas em educação ambiental fundamentam-se na antropologia ecológica de Timothy Ingold (2010, p. 7), a qual também subsidia parte de seu pensamento em Merleau-Ponty, e critica a compreensão da educação como transmissão de conhecimento, uma vez que, segundo ele, “nosso processo de conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agente em um campo de prática”. A aprendizagem é construída pelo sujeito por meio de habilidades (práticas) que operam a partir das suas percepções.

O conhecimento consiste em habilidades adquiridas na prática, e não meramente em um acúmulo de informações. O aprendizado acontece a partir do que Ingold chama de redescoberta orientada, uma observação e cópia de ações que daria espaço a improvisos. A grande questão é considerar que o ser humano existe com o mundo e não apenas no mundo, e que para aprender é necessário observar como os outros estão conduzindo as coisas. Ingold (2010) afirma que seguir o caminho é muito mais “atencional” do que intencional, fazendo uma referência clara ao seu conceito de educação da atenção.

Neste sentido, Carvalho e Steil (2009, p. 90) pontuam que:

A aprendizagem para Ingold, portanto, está relacionada com a incorporação de uma certa capacidade da atenção de captar os sinais pelos quais humanos e não humanos se revelam uns aos outros ao habitarem e se movimentarem dentro de uma determinada paisagem.

Em trabalho publicado em 2016, Isabel Carvalho e Rita Mhule discutem sobre os limites da aprendizagem no âmbito da educação ambiental formal, e apontam, a partir de três exemplos, como a rigidez dos processos educativos de ensino e

aprendizagem encerra, muitas vezes, a experiência educacional dentro de uma “caixa”:

O ensino formal está intimamente relacionado com o aprender dentro de uma sala de aula, alunos sentados em suas classes e o professor em pé expondo o conteúdo. Contudo, aprender sem o enquadramento do espaço-tempo da escola e sua arquitetura dos espaços e dos gestos, remete ao movimento da caminhada onde ser aprendiz é estar no mundo (CARVALHO; MHULE, 2016, p. 35).

Para Ingold, o aprendizado humano não recairia sob uma simples transmissão de informações, mas uma espécie de redescoberta orientada. Para esse autor, um indivíduo não aprende e apreende as coisas da vida simplesmente por sua capacidade e competência cognitiva, mas, sim, por meio de um processo complexo do indivíduo por inteiro em um ambiente e sua experiência nele, o que permitirá o desenvolvimento de habilidades. O conhecimento não é comunicado ou transferido, mas construído quando o indivíduo segue os caminhos direcionados pelos professores-predecessores.

Quando o professor-mediador mostra ao aluno como se faz algo fazendo, este irá copiá-lo, mas não no sentido de uma transmissão automática de um conteúdo mental, mas de seguir o que as outras pessoas fazem e achar, nos movimentos delas, sua própria habilidade, seu próprio jeito. O iniciante observa, escuta e sente esses movimentos e procura igualar seus movimentos corporais àqueles de sua atenção, em uma espécie de redescobrimto dirigido:

O processo de aprendizagem por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou sentido, para poder ‘pegar o jeito’ da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’. (INGOLD, 2010, p. 21).

A pesquisa *Percepção, paisagem e educação ambiental: Uma investigação na região litorânea de Laguna - SC, Brasil*, realizada por Marcomin e Sato (2016) sobre a percepção ambiental de pescadores na região sul litorânea de Santa Catarina traz a experiência de um pescador que tem a função de “olheiro”, aquele que observa e alerta a presença de cardumes no mar. A experiência do pescador, adquirida no decorrer dos anos de prática, deu-lhe a capacidade de perceber as diferenças na cor

do mar pela presença do cardume de tainha e, para as autoras, nessa relação do pescador com a paisagem “o corpo fala e manifesta sinais, isso altera não somente a dinâmica do corpo na paisagem, mas também a percepção dessa paisagem” (MARCOMIN; SATO, 2016, p. 174).

Alguns estudos em educação ambiental têm incorporado as caminhadas enquanto o cerne da coleta e análise de dados. O artigo *(Eco) Narrativa de uma caminhada na floresta australiana*, de Valéria Ghislotti Iared (2019), apresenta uma experiência estética por meio de uma (eco) narrativa, com o intuito de oferecer uma alternativa metodológica nas pesquisas em educação ambiental que tenham por objetivo abordar as afetividades e as emoções.

Jickling (2009) considera que a aprendizagem experiencial não é negar ou abandonar os outros saberes, convencionalmente propiciados pelas ciências, mas acrescentar dimensões à aprendizagem, as quais não deveriam ser marginalizadas. Pelo contrário, o habitar o ambiente acontece no movimento, ou seja, a experiência está entrelaçada na malha de fluxos dos materiais (vento, temperatura, cores, cheiros, texturas, sons, histórias, memórias, etc.).

Para tanto, a elaboração do conhecimento, a apropriação de novos conceitos, valores e o aprofundamento dos saberes passa, também, pela sensibilidade e multissensorialidade dos nossos corpos-no-mundo. Na perspectiva ecofenomenológica, as dimensões estéticas~éticas~políticas ⁵são indissociáveis e interdependentes e as fronteiras entre as pessoas e o mundo são difusas e não podem ser delimitadas com invólucros (INGOLD, 2012). A fenomenologia de Merleau-Ponty permite um entrelaçamento entre o visível e o invisível, no qual os mundos “interno” e “externo” coemergem, enquanto, para Ingold, “as coisas *vazam*, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas” (INGOLD, 2012, p. 29).

É isso que Ingold propõe em seus conceitos e teorias sobre um mundo de coisas que vazam dos enquadramentos de um conhecer abstrato, porque estão nos fluxos da vida. É observar como essas coisas acontecem, é observar a pipa-no-ar, o peixe-na-água, “é considerar todas as coisas vivas como elas mesmas, um emaranhado” (INGOLD, 2015, p.141).

⁵ O til ~ênfatisa um posicionamento ontológico de não separar essas dimensões da existência e, para além disso, expressa um caráter dinâmico e relacional entre os conceitos, no qual, nenhum deles se sobrepõe ao outro, não sendo possível defini-los de forma direta e parcial (PAYNE et al., 2018).

Para Ingold, a metáfora da rede é significativamente diferente das linhas de suas conexões. Importam, nessa perspectiva, muito mais os fluxos e o movimento, pois “as vidas das coisas geralmente se estendem ao longo não de uma, mas de múltiplas linhas, enredadas no centro, mas deixando para trás inúmeras pontas soltas nas periferias” (INGOLD, 2012, p. 41), sendo a aprendizagem construída por meio de uma malha de práticas entrelaçadas em um mundo material e imaterial (mais que humano) carregado de significados, composto por linhas que descrevem suas histórias.

A compreensão, aqui, é que essa interação da materialidade não humana com a identidade dos sujeitos e a política nas práticas pedagógicas de educação ambiental desvela modos pelos quais esses diferentes agentes constantemente se engajam em relações significativas, e não apenas desde o universo de uma dimensão social humana.

Tomar as redes locais como malha de emaranhados de pessoas, coisas e instituições no centro do fenômeno social e material das aprendizagens remete a pensar esses encontros como lugares, que se caracterizam por possibilitar formas de aprender que se dão em um mundo mais que humano.

Em seu estudo *Formas de aprender em um mundo mais que humano*, Borges (2014) faz uma etnografia de duas redes de educação ambiental do Rio Grande do Sul – a Teia de Educação Ambiental da Mata Atlântica (TEIA) e a Rede de Educadores Ambientais de Porto Alegre (REDE) - com o objetivo de compreender como as formas de “aprender em um mundo mais que humano” presentes no contexto escolar das redes, acabam sendo agentes centrais no educar. O autor não nega que a aprendizagem é social, porém, reforça que “aprender em um mundo mais que humano nos leva ao simples deslocamento da atenção para essas presenças nas práticas de educação ambiental que acontecem entre lugares” (BORGES, 2014, p.56).

Em aproximação com as epistemologias ecológicas, Ingold (2012), no desenvolvimento de uma antropologia dos objetos, continuamente se interroga sobre as distinções e definições das coisas, e constrói um novo olhar de valorização e reconhecimento para as coisas.

Carvalho (2012) propõe a ideia de repensar e reaprender no momento em que sugere para trocarmos a nossa lente frente às relações do ser humano com a natureza, e chama a atenção e nos instiga a compreender e analisar o contexto ao redor sem estagnação. Pois, “quando usamos óculos por muito tempo, a lente acaba

fazendo parte da nossa visão” (CARVALHO, 2012). Precisamos, então, “desnaturalizar” a forma como vemos o mundo ao nosso redor para compreender uma situação que, antes, parecia intocável/fechada, mas, ao ser analisada “com outros olhos” pode ser modificada, melhorada, recriada. É preciso trocar as lentes para se observar atentamente as mudanças, pois através dessa nova postura, provavelmente, estar-se-á mais atento para compreender que a educação ambiental pode ser uma preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer.

É a partir do engajamento sensorial que o mundo mais que humano pode se revelar e despertar formas éticas e afetivas de ser e estar no mundo. Conforme Iared, Oliveira e Payne (2016) afirmam, viabilizar processos educativos mais profundos e entendimentos mais significativos do mundo da vida em que os atores realmente vivem é uma das maiores contribuições da ecofenomenologia. Esses autores ressaltam que a falta de articulação entre estética, ética e política acompanha uma falta de entendimento da sociedade e da educação em compreender e interpretar como as concepções de natureza e cultura influenciam a prática e o potencial transformador em educação ambiental.

A filósofa Nadja Hermann (2010), em seus estudos sobre a experiência estética, compreende que a subjetividade envolve todo o sujeito em sua sensibilidade e uma profunda inserção nas relações vitais como modo de produção de conhecimento. Diante disso, a pesquisadora conclui que o sujeito que educa precisa afetar-se e ser afetado para criar desvios na forma de ser o formador que carrega, em si, interpelações.

Diante do exposto, não se pode perder de vista a grande importância da sensibilização de todos para a ascensão gradual do paradigma ecocêntrico, considerando que isso não se fará a partir de conteúdos fragmentados. Nesse sentido, compreende-se que é fundamental que o município de Curitiba implante diretrizes de orientação numa perspectiva ecocêntrica.

2.2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A educação ambiental, no município de Curitiba, vem sendo constituída desde a implantação da Rede Municipal de Ensino (RME). Ao longo de sua história, a RME construiu um legado de produções voltado para o desenvolvimento da compreensão

e consolidação da educação ambiental, ressaltando aproximações conceituais entre a educação integral e a educação ambiental.

Diante desse histórico, aprofundamos nossa investigação para entendermos o percurso da estruturação da educação ambiental de Curitiba.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os marcos históricos da educação ambiental de Curitiba.

QUADRO 1 – Educação Ambiental no Município de Curitiba

ANO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA RME DE CURITIBA
1963	Criação de escolas Grupo Escolar Papa João XXIII.
1966	Grupo Escolar Isolda Schmid – atualmente Escola Municipal Herley Mehl
1967	Primeiro Plano Municipal de Educação.
1975	Segundo Plano Municipal de Educação.
1985	Primeiras escolas em tempo integral. Primeiro Currículo Básico.
1988	Constituição Federal Brasileira declara que o Poder Público tem como missão impulsionar a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988).
1991	Portaria 678 do MEC (BRASIL, 1991) – Os sistemas de ensino, em todas as instâncias, níveis e modalidades, contemplam nos seus currículos, temas, conteúdos referentes à Educação Ambiental.
	Lei Municipal nº 7.833/91 – Política de Proteção, conservação e recuperação do meio ambiente (CURITIBA, 1991a).
1994	Coleção Lições Curitibanas
1997	Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são divulgados pelo MEC (BRASIL, 1997).
1999	Lei nº 9.795/99 – Política Nacional da Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999).
2000	Alfabetização Ecológica. Diretrizes Curriculares da SME.
2006	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação para o Desenvolvimento Sustentável (CURITIBA, 2006, vol.1).
2012	Cadernos Pedagógicos da Educação Integral.
	Resolução nº 02/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012).
2013	Lei nº 17.505/2013 – Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental – (PARANÁ, 2013a).
2013	Deliberação 04/2013 Institui normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2013).
2014	Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014).
2015	Lei nº 14.681/2015 – Plano Municipal de Educação de Curitiba (CURITIBA, 2015).

2016	Currículo do Ensino Fundamental.
2017	Programa Jardins de Mel. Programa Linhas do Conhecimento.
2020	Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental. Curitiba. Secretaria Municipal da Educação (2020).

Fonte: A autora (2021).

A educação ambiental na SME é deflagrada a partir da década de 1960, numa perspectiva pedagógica higienista, a qual se desenvolvia por práticas de informação quanto à necessidade de todos adotarem condutas de higiene como prevenção da saúde pessoal e ambiental.

Em 1963, a primeira unidade escolar do município de Curitiba, “localizada na Comunidade Vila Leão, hoje bairro do Portão, o Grupo Escolar Papa João XXIII visava ministrar Educação Integral aos alunos e familiares, possibilitando uma elevação no nível de renda da população local através da implantação dos centros comunitários” (CURITIBA, 2007, p.10).

Em 1966, foi criado o Grupo Escolar Professora Isolda Schmidt (originalmente Emiliano Pernetá, atualmente Escola Municipal Herley Mehl), localizado no Núcleo Residencial Pilarzinho. Em 1967, foi criado o Centro Educacional da Vila Nossa Senhora da Luz; em seguida, em 1968, criado o Ginásio Albert Schweitzer e, em 1969, o Grupo Escolar Monteiro Lobato.

Na década de 1970, a educação ambiental foi desenvolvida em parceria com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente e utilizava os ambientes naturais para melhoria da qualidade de vida do cidadão. Nesse sentido, Leme e Silva (2010) apontam que a educação ambiental, em Curitiba, iniciou-se em meados da década de 1970, quando atividades educativas começaram a ser realizadas no Museu de História Natural do Capão da Imbuia. Contudo, essas atividades eram pontuais e específicas, centradas em eventos comemorativos e temas sobre fauna e flora.

Ou seja, em Curitiba, a educação ambiental se tornou uma preocupação antes mesmo do estabelecimento de muitas legislações. Na década de 1980, iniciou-se o processo de sistematizar a educação ambiental, motivado principalmente pelo Capítulo VI, Art. 225 § 1º da Constituição Federal que incumbe ao poder público: “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, s.p.).

Em 1989, foi criado o primeiro Programa de Gestão de Resíduos para Curitiba, que foi lançado na EM Irati, desencadeando uma proposta inovadora e ambientalmente ousada para um processo de sensibilização da população curitibana. A Secretaria Municipal do Meio Ambiente e do Abastecimento, juntamente com a SME, implantou o programa “Lixo que não é lixo”, envolvendo as escolas municipais, onde o trabalho com a educação ambiental passou a ser sistematizado com o objetivo de incentivar os educandos a respeitarem a natureza e estabelecerem uma convivência de equilíbrio com o meio ambiente.

Nesse mesmo ano, foram criados os CEIs (Centros de Educação Integral) e lançado o Plano Municipal de Educação (1989 a 1992), que trazia a proposta da implantação gradativa dos centros de Educação Integral e efetivação das escolas de tempo integral e o desenvolvimento da educação ambiental como um processo desencadeador da construção de novos conceitos e valores e da transformação das relações dos homens entre si e com a natureza.

Nessa época, foi implementado o Projeto Acantonamento no Zoo de Curitiba, e a primeira escola a participar do acantonamento foi a Escola Municipal Theodoro de Bonna. Também, foi criado o Programa de Educação Ambiental no Bosque Gutierrez e realizou-se o “Primeiro Encontro Nacional de Educação Ambiental” em Curitiba.

No ano de 1986, com a criação da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) e a implantação da Gerência de Educação Ambiental, ações e programas de Educação Ambiental, nos âmbitos formal e não formal, começaram a ser intensificados. Nesse mesmo ano, ocorreu o lançamento do Programa “Lixo que não é lixo SE-PA-RE”, incentivando a população curitibana a proceder à coleta seletiva do lixo doméstico, encaminhando para um sistema próprio de tratamento dos resíduos que poderiam ser reciclados. Atualmente, a coleta de recicláveis está sendo feita por meio de caminhões próprios que, semanalmente, recolhem o lixo reciclável em várias áreas da cidade.

Em 1989, a educação ambiental foi incluída no currículo das escolas municipais, de forma interdisciplinar, ajustando-se às situações específicas dentro de cada área do conhecimento.

Nos anos 1990, outros programas foram iniciados, como: Classificação do lixo caseiro e escolar, Câmbio Verde, Horta Escolar/Fitoterapia, visitas orientadas em bosques e parques, acantonamentos, capacitação de professores (as) em educação ambiental, plantio comunitário, sempre enfatizando a dimensão ambiental da

educação desses programas, não como atividades pontuais, porém práticas pedagógicas articuladas aos conteúdos curriculares. Nesse mesmo período, começaram a funcionar os Centros de Educação Integral (CEIs), ampliando as oportunidades de aquisição de conhecimento e de aprendizagem de habilidades, atitudes e valores. A proposta pedagógica para essas escolas, além de contemplar o trabalho com as áreas do conhecimento como expresso no Currículo Básico da SME, também já previa o trabalho com a cultura das mídias, cultura literária e educação ambiental.

Durante a década de 1990, surgiu, também, o grupo de teatro “Família Folha”, com apresentações nas unidades escolares e eventos da Prefeitura Municipal de Curitiba, incentivando a separação correta dos resíduos pelos (as) estudantes e, conseqüentemente, pelas famílias. Foi desenvolvido, por meio de convênios com as Instituições de Ensino Superior, o Projeto Fazendo Escola, por meio do qual as escolas, têm sido incentivadas a desenvolverem temas relacionados à educação ambiental.

Com a criação da Lei Orgânica do Município Lei nº 7600, de 09 de janeiro de 1991 (CURITIBA, 1991b), a educação ambiental em Curitiba começou a ser desenvolvida na educação formal e não formal, pois o documento aponta, em seu art. 190, o dever do município em promover a Educação Ambiental. Ainda em 1991, a publicação da Política Municipal do Meio Ambiente, através da Lei nº7833/91, veio consubstanciar a educação ambiental ao indicar que ela seja promovida por vários segmentos:

- I - Na Rede Municipal de Ensino, em todas as áreas do conhecimento e no decorrer de todo processo educativo, em conformidade com os currículos e programas elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, em articulação com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente;
- II - Para os outros segmentos da sociedade, em especial àqueles que possam atuar como agentes multiplicadores, através dos meios de comunicação e por meio de atividades desenvolvidas por órgãos e entidades do Município;
- III - Junto às entidades e Associações Ambientalistas, por meio de atividades de orientação técnica; IV - Por meio de instituições específicas existentes ou que venham a ser criadas com este objetivo (CURITIBA, 1991a, s.p.).

É importante destacamos aqui, a contribuição significativa desse documento no que se refere à educação escolar, pois ao indicar que a educação ambiental seja promovida na RME de Curitiba, o documento fortaleceu a necessidade de sua presença nas escolas municipais.

Outro aspecto significativo desse documento é a articulação entre a Secretaria da Educação e Secretaria do Meio Ambiente no que se refere à elaboração dos currículos e programas educativos voltados à educação ambiental, o que possibilitou, em 1992, o lançamento da coleção de livros didáticos de 1ª à 4ª série intitulada *Lições Curitibanas*, composta por dez volumes, contemplando todas as áreas do conhecimento, elaborada pela PMC, ressaltando que seus conteúdos foram apresentados de forma interdisciplinar e com forte perspectiva ambiental.

Na mesma época, a SME implantou Centros de Educação Integral com espaços que possibilitam a discussão de questões relacionadas à educação ambiental, de forma interdisciplinar.

A SME de Curitiba, em 1999, dando prosseguimento à missão de constituir-se num elo ativo do desenvolvimento e assegurando educação de qualidade para o exercício da cidadania, lançou o documento Diretrizes Curriculares ainda em discussão. Foram instituídos três princípios que norteiam a construção das propostas curriculares das escolas da RME: Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação pela Filosofia e Gestão Democrática do Processo Pedagógico. Esse documento trata a questão ecológica de forma abrangente e reforça o trabalho com a educação ambiental voltada para o desenvolvimento sustentável, ressaltando que as soluções dependem de atitudes de cooperação e solidariedade, de uma tomada de consciência da importância da ação individual para o bem coletivo e da ação local para o resultado global.

Durante o ano de 2000, ocorreu a criação das primeiras diretrizes curriculares, que apontavam a ecologia como forma de pensar as questões socioambientais, visando promover uma educação voltada para a qualidade de vida, demonstrando que a sociedade tem papel ativo e responsável na permanente construção do espaço em que se insere. Nelas, o princípio da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” é suporte ao trabalho com educação ambiental. O Programa de Alfabetização Ecológica, lançado naquele mesmo ano pela SME, possibilitou um novo impulso para a educação ambiental.

A RME de Curitiba aderiu ao Programa Mais Educação, em 2012, ano em que foi publicado o Caderno Pedagógico de Educação Integral da Rede Municipal de Curitiba, documento norteador para os professores, que evidencia a ampliação do tempo de permanência na escola, propondo a “realização de práticas educativas que

possam favorecer sua permanência, sua aprendizagem, bem como desenvolver as competências inerentes ao exercício da cidadania” (CURITIBA, 2012, p. 9).

Assim, na perspectiva do respeito à diversidade, no uso responsável das tecnologias e na educação ambiental propriamente dita, no Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2016), os temas integradores são: Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e Tecnologias Digitais, entendendo-se que:

(...) a educação em direitos humanos assume dimensões específicas no favorecimento da emancipação de sujeitos sociais historicamente excluídos, no reconhecimento do(a) educando(a) como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade plural e igualitária.

(...) Educação Ambiental é um processo educativo, contínuo e permanente, que propicia, em nível individual e coletivo, uma compreensão crítica das relações entre os diferentes sujeitos e o meio, permitindo ações conscientes e participativas, fundamentadas em valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum de todos(as), de forma a construir uma sociedade sustentável.

(...) a fim de que possamos ter as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs como aliadas ao processo de ensino-aprendizagem, sabendo explorar tais recursos em suas potencialidades e ao mesmo tempo proporcionando aos(às) educandos(as) um ensino diferenciado, de qualidade e em consonância com a sociedade e cultura atuais. (CURITIBA, 2016, p. 35, 38 e 42).

A Lei Municipal 7.833 de 19/12/91 estabelece:

Art. 43 – A Educação Ambiental é considerada um instrumento indispensável para a consecução dos objetivos de preservação e conservação ambiental, estabelecidos na presente lei.

Art. 44 - O município criará condições que garantam a implantação de programas de Educação Ambiental, assegurando, caráter interinstitucional das ações desenvolvidas.

Art. 45- A Educação Ambiental será promovida:

I- Na Rede Municipal de Ensino em todas as áreas do conhecimento e no decorrer de todo o processo educativo em conformidade com os currículos e programas elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, em articulação com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (CURITIBA, 1991a, s.p.).

Justamente no ano de 1991, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), promulgou a Portaria MEC nº 678/91, “estabelecendo que a Educação Ambiental deve estar contemplada no currículo escolar em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1991). Ou seja, observamos que a Lei Municipal 7.833 estava alinhada as previsões legislativas nacionais.

Em 1994, a proposta pedagógica de educação ambiental para os Centros de Educação Integral (CEIs), trouxe uma nova visão para o trabalho na Rede Municipal de Ensino. A estrutura pedagógica dos CEIs, embora organizada em espaço específico, não se constitui numa disciplina isolada, nem como o único espaço da escola comprometido com a questão ambiental.

Em 1997, a Secretaria Municipal do Meio Ambiente lançou o Programa Olho D'Água, tangenciando a educação ambiental através de uma metodologia de monitoramento da qualidade da água por meio de trezentos pontos de análise. No contexto do programa; além disso, na prática, ocorria a coleta de água para análise físico-química em aulas de campo. O Programa utilizava um kit de amostragem e manual, valendo-se, também de uma unidade móvel de educação ambiental (ônibus equipado para ir às unidades), e realizaram plantios nas margens dos rios e acompanhamento de limpeza nas margens, juntamente com a população e estudantes, realizado após um processo reflexivo.

No final da década de 1990, iniciaram-se as discussões para a construção das Diretrizes Curriculares da SME, que foram implantadas em 2006, e que contemplam os princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A partir do ano de 2006, o tema biodiversidade passou a ser evidenciado nas unidades, por meio da Miniconferência sobre Biodiversidade, que passou a ser realizada, anualmente, a partir da 8ª Conferência das Partes da Diversidade Biológica, sediada em Curitiba. No mesmo ano, foi relançado o Programa de Gestão de Resíduos SE-PA-RE, com novos personagens para fortalecer o tema da separação de resíduos e estimular a população através desse viés da educação ambiental.

Em 2012, foi publicado o primeiro Caderno Pedagógico da Educação Integral como material de apoio e orientação para o desenvolvimento das práticas de educação ambiental. No ano seguinte, foi criado o Programa Sustentabilidade mais Tempo de Vida, com o objetivo de avançar e fortalecer a trajetória constitutiva da educação ambiental na RME de Curitiba. E em 2015, foi lançado o Plano Municipal de Educação de Curitiba (PME), em cumprimento ao disposto nas Leis Federais nº 9.394, Lei nº 13.005 e Lei nº 14.681 (BRASIL, 1996, 2014, 2015).

A Lei nº 14.681 estabelece:

Meta 26 – Promover a Educação Ambiental no município de Curitiba como componente essencial e permanente da Educação Nacional devendo estar

presente, de forma articulada e prática, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Tendo como estratégia:
 26.1 – Garantir formação continuada, qualificada para os profissionais que atuarem em todos os níveis e modalidades da educação considerando como base as três dimensões da Educação Ambiental, o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular.

26.2 – Criar políticas e programas que promovam a educação ambiental sustentável, bem como, incentivar a adesão e a participação em programas federais e estaduais. (BASIL, 2015, p.23).

Em 2016, a educação ambiental passa a compor o currículo como tema integrador e está presente como práticas de educação ambiental na ampliação da jornada escolar (Educação em Tempo Integral). Na sequência, em 2017, a SME oferta o curso de formação de docentes em educação ambiental, em parceria com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), Secretaria de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental (SPVS), e SME, sobre o projeto de conservação da biodiversidade no ambiente urbano e o projeto Olho D'Água.

No ano de 2020, foram publicadas as DCMEA pela SME (CURITIBA, 2020), fruto de um processo coletivo iniciado em 2017, construídas com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico com a educação ambiental no ensino formal da RME com especificidades para os diferentes níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e modalidades educativas (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) das Unidades Educacionais (Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, escolas, Unidades de Educação Integral - CEIs, Escolas nas Modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos-EJA). Além disso, esse processo de construção “incentiva o olhar crítico e propositivo da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação de ações, de forma articulada, interdisciplinar e transversal nos programas e currículos” (CURITIBA, 2020, p. 13).

2.3 MARCOS HISTÓRICOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Na RME de Curitiba, a educação integral tem seu marco inicial no ano de 1965 quando, através do decreto Municipal nº 907, o grupo escolar Papa João XXIII é transformado em centro experimental ofertando atividades extraclasse (CURITIBA, 2007).

No período de 1986 a 1989, foi implantada a Escola de Tempo Integral (ETI), considerando-se, para sua instalação, critérios de vulnerabilidade social, reprovação

e evasão escolar. Entre 1989 e 1992, foi criado o Centro de Educação Integral (CEI), com a implantação do espaço físico e estruturação do trabalho pedagógico, a partir da organização dos conteúdos do currículo básico e a ampliação de vivências de diversas linguagens culturais (corporal, artística, educação ambiental, informática e mídia).

Em 2003, com a extinção da Secretaria Municipal da Criança, alguns dos seus programas foram incorporados à SME. Em junho de 2004, o Decreto nº 421, publicado pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), dispôs sobre a extinção das unidades do Projeto PIÁ – Programa de Integração da Infância e Adolescência, determinando que cada uma das estruturas físicas fosse vinculada, administrativa e pedagogicamente, a uma escola municipal, alterando a nomenclatura para Programa de Educação Integral Alternativo. (CURITIBA, 2004, p.).

Atualmente, a RME de Curitiba orienta suas unidades escolares com oferta de tempo integral, a partir de uma proposta educativa com base na organização curricular, por meio do desenvolvimento de práticas educativas (Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas do Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologia).

No âmbito nacional, a educação integral vem sendo implantada historicamente, por meio de diferentes propostas educativas de grande riqueza, ainda que de forma pontual e esporádica. Em Curitiba, a RME oferta a Educação Integral em tempo ampliado⁶, priorizando o desenvolvimento de Práticas Educativas, com o objetivo de qualificar as estratégias que estão relacionadas ao experimentar, testar, manipular e construir, como possibilidade de interação entre sujeitos, espaços, tempos e recursos materiais, para ressignificar os conhecimentos escolares (CURITIBA, 2019).

A Educação em Tempo Ampliado, na RME, visa garantir o direito à educação e qualificar as possibilidades de aprendizagem, não somente na ampliação do tempo de permanência dos (as) estudantes na escola, mas, no que diz respeito à amplitude da formação humana, na perspectiva da educação integral.

A ampliação do tempo de permanência do (a) estudante na escola tem como perspectiva a promoção de oportunidades educacionais, o enfrentamento das

⁶ A partir de 2019, o Departamento de Ensino Fundamental, por meio da Gerência de Educação Integral, substituiu o termo Educação em tempo integral por Educação Integral em tempo ampliado.

desigualdades, a relação com diferentes espaços da cidade, com seus agentes e espaços educativos.

Oferecer uma Educação Integral em Tempo Ampliado é promover, em seus tempos, práticas emancipadoras, que não se limitem apenas aos conteúdos escolares da mesma forma, ou seja, com as mesmas atividades em mais tempo. Isso implica mudanças significativas nas relações entre os (as) estudantes sob a perspectiva do que se aprende, de como se aprende e nos tempos e espaços que mediatizam esses processos.

De acordo com Moll et al. (2012, p. 28-29):

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar.

Assim, a educação integral não se resume, apenas, à ampliação do tempo, em que o trabalho dos turnos é replicado ou tem foco assistencialista, mas define uma nova forma de organizar o currículo, integrando diferentes campos do conhecimento, dimensões formadoras do ser humano, transformando a escola num contexto atrativo e superando possíveis ideias de hiperescolarização. Nessa perspectiva, ressaltamos a função da educação pública em tempo integral na efetiva melhoria da qualidade da aprendizagem, garantindo-a enquanto direito público e subjetivo determinado constitucionalmente, tendo a escola como seu local de materialização.

Considerando o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), a SME atende, atualmente, 100 Escolas Integrais em Tempo Ampliado; sendo essas organizadas da seguinte forma: 37 Centros de Educação Integral (CEIs), 25 Escolas com Unidades de Educação Integral (UEIs), 38 Escolas com oferta de Educação Integral, sendo que três delas ofertam somente turmas de Educação Infantil em Tempo Ampliado. (Departamento de Ensino Fundamental/SME, 2021).

Na RME de Curitiba, a oferta de Educação Integral em tempo ampliado apresenta características peculiares de funcionamento em Centros de Educação Integral (CEIs), que se caracterizam pela estrutura de prédios em três pisos, podendo ofertar turmas aos (às) estudantes em tempo ampliado. Já, as escolas com Unidades de Educação Integral (UEIs) estão situadas em outros endereços, fora de suas

escolas de origem. E as escolas com oferta de Educação Integral em Tempo Ampliado contemplam algumas turmas integrais para estudantes.

A Figura 01 mostra a distribuição das unidades educacionais por Núcleo Regional da Educação (NRE) que ofertam a Educação Integral em tempo ampliado em 2020.

FIGURA 1 – Localização das Escolas de Educação Integral em Curitiba



Fonte: IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba.

Na Educação Integral, as Práticas Educativas são ofertadas em oficinas que aprofundam saberes e contribuem para a qualificação do tempo. O (a) professor (a) pode explorar, contextualizar e relacionar os conteúdos específicos dos diversos componentes curriculares numa perspectiva interdisciplinar.

As escolas da RME assumem:

[...] que é sua função aprofundar os saberes e conhecimentos, o protagonismo do estudante, oportunizando seu desenvolvimento global. No tempo de nove horas, há necessidade de oportunizar aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em todas as suas dimensões, por meio de práticas emancipadoras que valorizem a ludicidade, a oralidade, a cultura, a diversidade, os saberes científicos, as relações interpessoais, entre outras, ampliando os territórios da escola para além do seu muro, trazendo múltiplas oportunidades de experienciar o currículo escolar em uma cidade educadora (CURITIBA, 2020, p. 34).

A Educação Integral é tema de inúmeros estudos que trazem a educação a partir de várias perspectivas e em muitas localidades, mas centralizamos o enfoque na Rede de Ensino do município de Curitiba, por tratar-se do nosso espaço geográfico de investigação.

Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos alguns que contribuíram para a discussão da escola de tempo integral dentro do município de Curitiba. É pertinente que salientemos que, nosso objetivo ao adotarmos os estudos já desenvolvidos, com foco no tema que estamos abordando, implica em observar realidades semelhantes e/ou distintas que possam vir a somar com os questionamentos e análises apresentadas no decorrer desta pesquisa e dialogar com as DCMEA.

A pesquisadora Rozane de Fátima Zaionz da Rocha, em sua pesquisa *Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças* (2012), estabeleceu um comparativo sobre o rendimento escolar das crianças que ficam nas escolas de tempo integral em relação às crianças que ficam em tempo regular, no município de Curitiba. A conclusão de seu estudo apresenta importantes elementos para refletirmos sobre as deficiências da escola em tempo integral. Os resultados constataram a falta de um currículo específico para atendimento aos educandos do tempo integral, discordâncias teóricas entre o Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Municipais, bem como encaminhamentos metodológicos semelhantes tanto para as crianças do tempo integral quanto do tempo parcial. Dessa forma, a autora considera que a educação integral possibilita diferentes oportunidades

de aprendizagens, mas que não situa o (a) estudante em sua condição multidimensional e que apenas sua dimensão cognitiva é valorizada (ROCHA, 2012).

Pensar na educação integral dos (as) estudantes é buscar a valorização do processo educativo, oportunizando saberes, fazeres, valores, atitudes que considerem interesses e possibilidades de interpretação e atuação no mundo.

Em sua pesquisa, intitulada *Avaliação dos recursos de educação ambiental nos espaços e escolas municipais de Curitiba*, Alessandra Aparecida Pereira Chaves (2011), investigou e desenvolveu instrumentos e estratégias no sentido de tornar as ações de educação ambiental mais efetivas e significativas nas escolas, especialmente, do 6º ao 9º ano da RME de Curitiba. A pesquisadora propôs o uso dos espaços de extensão da escola no desenvolvimento de atividades educativas, para além da educação ambiental do município, e concluiu que ampliar espaços fora das paredes da escola é trazer os saberes que brotam das subjetividades e das experiências estéticas e afetivas que atravessam essas ações, de forma que favoreçam a relação na e com a natureza (CHAVES, 2011).

A dissertação de mestrado *Educação Ambiental: Análise de uma proposta interinstitucional de Formação Continuada de Professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR*, da pesquisadora Andréa Macedônio Carvalho, traz a temática ambiental, em virtude das problemáticas socioambientais e que a educação ambiental se tornou um caminho fundamental para construção de alternativas para responder questões socioambientais. O objetivo desse trabalho foi o de compreender e correlacionar as interpretações construídas por professoras e formadoras sobre a experiência vivenciada em um processo de formação continuada em educação ambiental. Conclui-se que a formação de professores em educação ambiental também se baseia na construção de uma identidade de educador ambiental, que é produto de histórias pessoais e de experiências (CARVALHO, 2019).

A dissertação intitulada *Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Curitiba/PR* da pesquisadora Tatiane Lima Ho, aborda a educação ambiental nas escolas municipais de Curitiba que se desenvolve, preponderantemente, no ensino integral em relação ao ensino regular, uma vez que consta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Integral para Curitiba, a prática de educação ambiental. Conforme a pesquisadora, seria necessária uma melhor qualificação dos professores para entender as questões ambientais e, se possível, a contratação de um profissional com formação específica para ministrar esse conteúdo (HO, 2018).

Após identificamos os resultados desses trabalhos científicos centrados na educação integral em tempo ampliado no município de Curitiba, ressaltamos que na RME, a ampliação do tempo de permanência dos (as) estudantes na escola já é uma realidade e dessas experiências podemos concluir que ampliar tempos e espaços podem favorecer o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões. Assim, conhecimentos adquiridos por meio da experiência e do engajamento do sujeito no mundo vêm sendo incorporados como formas legítimas de apreensão da realidade.

Retornando às asserções de Ingold (2015), que alicerçam a nossa pesquisa, concordamos que as coisas são vivas, e a vida é um ambiente inerente à circulação de materiais que continuamente dão forma às coisas assim como à sua dissolução, e não são animadas por uma agência atribuída por um humano. O ser vivo, como um ser perceptivelmente engajado, se movimenta afetando e sendo afetado pelo mundo que também está em pleno movimento, e este movimento entrelaçado a outros movimentos geram narrativas, sentidos e marcas de suas trajetórias.

Nesse sentido, acatamos, neste trabalho, que a educação ambiental por meio da experiência estética é uma das formas de propiciar a aprendizagem para além dos muros da escola, onde predomine a “dimensão sensível, sensorial, afetiva e perceptual da experiência humana, sempre situada em continuidade com o ambiente” (PAYNE et al., 2018, p. 100). A Educação Integral em Tempo Ampliado pode ser o ambiente facilitador da correspondência dos (as) estudantes com as experiências de imersão na natureza que favoreçam a construção de um novo tipo de relação entre humanos e não humanos, uma relação de horizontalidade e pertencimento, pautada numa ética do respeito.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de responder ao problema proposto para este estudo e para atender aos objetivos estabelecidos, optamos por uma investigação qualitativa. Lüdke e André (1986, p.1) explicitam que, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Como defendido por Pérez (2012, p. 140), a pesquisa qualitativa contempla a qualidade e a estruturação do processo analisado, considerando seus significados, os

quais “não podem ser examinados simplesmente em termos de quantidade, volume ou frequência”. Desse modo:

Na pesquisa qualitativa, concebemos a realidade estudada como uma construção social e subjetiva, reconhecendo que nossas ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores que influenciam nosso trabalho de campo, a coleta dos dados e as próprias análises, e isso constitui uma marca fundamental que diferencia a abordagem qualitativa da abordagem quantitativa, que enfatiza a mediação de fatos e o estabelecimento de relações causais de variáveis, justificando uma “aparente imparcialidade” que garante a obtenção de um resultado “verdadeiro” (PÉREZ, 2012, p. 139).

No que concerne a esta pesquisa, anterior ao processo de obtenção de dados propriamente dito, seguimos trâmites éticos necessários para aprovação da realização do estudo, realizados junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná - SCS/UFPR e junto à Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS, cujo parecer favorável tramitou sob número 4.985.579 (Anexo 1). Ainda, como pré-requisito a essa aprovação, buscamos a autorização junto ao Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação (Anexo 2), ao qual foi apresentada a proposta e aprovada sem restrições. Destacamos que, para a obtenção desse parecer favorável, foram necessários aproximadamente seis meses, transcorridos de abril a setembro de 2021.

Na sequência, definimos os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos metodológicos. Assim, pontuamos que esta investigação se instala no campo dos estudos qualitativos, o qual permite ao pesquisador utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 243), “os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental”.

Desse modo, na presente pesquisa adotamos, para a constituição de dados, os seguintes elementos: 1) análise documental e 2) entrevistas semiestruturadas (Quadro 2).

QUADRO 2 – Instrumentos para Constituição de Dados

Instrumento 1	Análise documental: identificação de informações mediante leitura crítica e análise do documento DCMEA
Instrumento 2	Entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica da SME que atuaram na escrita das DCMEA

Fonte: a autora (2021)

Nos próximos tópicos, detalhamos as técnicas escolhidas para produção e análise de dados; também, cada uma das etapas empreendidas na metodologia para a obtenção dos resultados do estudo.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental consiste numa técnica de abordagem de dados qualitativos, que possibilita a identificação de informações em documentos. Assim, a análise documental utiliza o documento como objeto de estudo, identificando-se no referido documento pontos-chaves para análise, a partir dos objetivos de pesquisa.

Destarte, o conceito de documento escrito, conforme Cellard (2008):

[...] constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Entendemos que o documento é uma fonte de informações estável e rica, que persiste por um longo tempo e de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986).

No caso desta pesquisa, a análise documental está centrada nas DCMEA, tendo como propósito compreender as possibilidades de articulação das dimensões dos conhecimentos, dos valores éticos, estéticos, políticos e das epistemologias ecológicas nas orientações das propostas em educação ambiental, no intuito de contribuir para a análise da questão de pesquisa em foco.

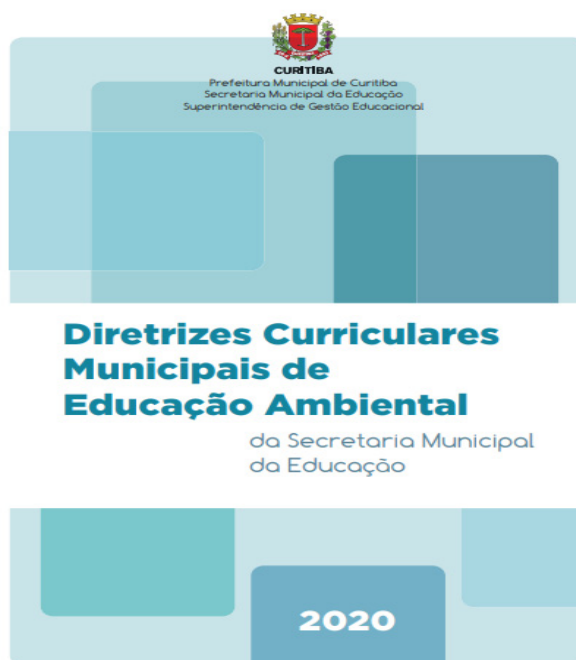
Para Ludke e André (1986), o pesquisador pode fundamentar afirmações e declarações a partir das evidências retiradas dos documentos, os quais representam fonte de informação contextualizada, fornecendo informações sobre o mesmo. Nesse sentido, a análise documental acaba se constituindo em importante técnica de abordagem de dados qualitativos. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) à medida que o pesquisador utiliza o documento como objeto de estudo, a partir dos objetivos da pesquisa, vai seguindo etapas metodológicas e analíticas apropriadas, permitindo-se extrair e organizar informações que serão categorizadas e analisadas, bem como elaboradas suas sínteses.

Outro importante aspecto diz sobre a escolha dos documentos a serem analisados, a qual, para Kripka, Scheller e Bonotto (2015) não pode ocorrer de forma aleatória. Para esses (as) autores (as), a seleção dos documentos depende do problema que esteja demandando uma resposta, ou seja, “se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses formulados pelo pesquisador” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Inicialmente, procedemos à leitura integral e acurada do documento DCMEA, ao longo de cinco meses (abril a setembro/2021), realizamos, ainda, inúmeras releituras, como forma de aproximação e reflexão de seu contexto, permitindo abarcá-lo na totalidade de sua tessitura. À medida da realização dessas inúmeras releituras, a cada capítulo, sempre que constatávamos excertos e fragmentos que suscitavam destaque afeto à intencionalidade da pesquisa, esses dados eram sublinhados, negritados e circulados, constando anotações-chave de evidências de diferentes âmbitos na margem e/ou rodapé das páginas. Essa ação de pré-codificação é sugerida por Saldaña (2016), e deve ser realizada antes da análise propriamente dita, como uma forma de aproximação ao contexto apresentado no documento.

A Figura 2 mostra a capa do documento:

FIGURA 2 – Capa DCMEA/2020 RME Curitiba



Fonte: Portal Cidade do Conhecimento⁷ (2021)

⁷ Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8417>. Acesso em: 14/09/2021.

Esse documento está estruturado em quatro capítulos, conforme demonstrado no Quadro 3.

QUADRO 3 - Estrutura das DCMEA/2020 SME Curitiba

Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação	
Capítulo I	1. MARCOS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CENÁRIOS INTERNACIONAL E NACIONAL
Capítulo II	2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 2.1 Marcos referenciais: contexto histórico, cultural, sociopolítico e legal 2.2 Contexto atual da educação ambiental na educação de Curitiba 2.3 Pressupostos teórico-conceituais da educação ambiental para o município de Curitiba 2.4 Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba 2.5 Princípios da educação ambiental 2.6 Objetivos da educação ambiental
Capítulo III	3.DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 3.1Orientações gerais 3.2 A educação ambiental no ensino formal da RME
Capítulo IV	4.POSSIBILIDADES INTERSETORIAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURITIBA

Fonte: a autora, grifos nossos (2020)

3.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada que, de acordo com Gil (2002), consiste em elaborar um roteiro de questões previamente definidas pelo entrevistador (pesquisador).

Lüdke e André (1986) esclarecem que é importante realizar uma introdução à entrevista, que explique seus objetivos e natureza do trabalho, a justificativa do recrutamento do participante, assegurando sigilo das respostas e a disponibilidade do entrevistador para esclarecimentos que se fizerem necessários. Ademais, é recomendado um clima amigável entre pesquisador e participante durante todas as fases (recrutamento e desenvolvimento da entrevista).

De acordo com as autoras, a entrevista possibilita a interação verbal e uma influência recíproca entre entrevistador e entrevistado

[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39).

Além das respostas, Lüdke e André (1986) chamam a atenção para outros aspectos que devem ser observados durante a entrevista, como: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, entre outros. As autoras afirmam que, à medida em que se estabelece um clima de estímulo e aceitação recíproca, as informações fluem naturalmente.

Estabelecemos como critério para escolha dos profissionais entrevistados que tivessem integrado e participado das discussões, estudos e de todas as etapas da tessitura das DCMEA, no período de 2017 a 2020, no qual se constituiu a elaboração do documento, incluindo-se participação nos diálogos reflexivos e de consultoria epistemológica ocorrida no processo.

Realizamos as entrevistas no primeiro trimestre de 2022, durante o período de trabalho dos profissionais entrevistados. Não houve um espaço reservado para que pudéssemos realizar a entrevista de maneira mais restrita, ficando expostas às interferências externas e interrupções no processo de recolha das falas.

Cabe ressaltar que houve dificuldade de agendar as entrevistas, devido à morosidade na aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Depois de gravadas e transcritas, analisamos as entrevistas por meio da ATD, segundo orientação de Moraes e Galiuzzi (2016). Esse trabalho exigiu horas de foco e atenção, para que pudéssemos superar as dificuldades e “distinguir as informações menos importantes daquelas realmente centrais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.37).

Os sujeitos da pesquisa foram quatro profissionais da equipe de redação, envolvidos na elaboração das DCMEA da SME de Curitiba, aqui denominados (as) de E1, E2, E3 e E4, como forma de preservar suas identidades.

As questões da entrevista seguiram um roteiro flexível (Apêndice 1), permitindo adaptações e enriquecimentos, quando necessário, a fim de verificarmos, a partir da perspectiva desses profissionais, o processo de elaboração da escrita do documento, bem como as reflexões acerca do tema, a partir de seus conhecimentos, de suas contribuições para o documento.

No conjunto das falas de todas as narrativas dos profissionais entrevistados na pesquisa, destacamos que, simultaneamente aos relatos sobre nosso tema de estudo, essas vozes revelaram, também, as trajetórias de vidas desses sujeitos, bem como a constituição de suas formações acadêmicas. Indicamos, então, que ficaram registrados os perfis profissionais desses participantes.

O Quadro 4 sintetiza as informações relativas aos perfis dos sujeitos da pesquisa, contendo alguns aspectos de suas trajetórias acadêmicas, formativas e profissionais.

QUADRO 4 – Perfil dos Participantes Entrevistados

ENTREVISTADA	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA RME	TEMPO DE ATUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
E1	46 anos	Pedagogia	Não possui	26 anos	Não possui
E2	44 anos	Geografia	Mestrado em Educação	20 anos	14 anos e atua como técnica da área de Geografia no Departamento de Ensino Fundamental.
E3	42 anos	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação	19 anos	10 anos e atua no Núcleo de Educação Ambiental
E4	43 anos	Ciências Biológicas	Mestrado em Educação e Doutorado em Educação (em curso)	22 anos	11 anos e atua como técnica da área de Ciências no Departamento de Ensino Fundamental

Fonte: dados organizados pela autora (2022)

Atendendo às prescrições éticas, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), que foi assinado por todos(as) os(as) participantes, depois de realizadas as devidas explicações sobre os objetivos e procedimentos de pesquisa. Creswell (2010) defende que os(as) pesquisadores(as), como princípio ético, devem proteger os participantes da pesquisa, bem como desenvolver uma relação de confiança, a fim de promover “a integridade da pesquisa, proteger-se de conduta inadequada e impropriedades que possam refletir em suas organizações ou instituições, e enfrentar problemas novos e desafiadores” (CRESWELL, 2010, p. 116).

Ressaltamos, no termo de consentimento, conforme recomenda Creswell (2010), os seguintes aspectos: identificação da pesquisadora, da instituição, motivo da escolha dos participantes e a autorização institucional, propósito, benefícios da pesquisa, riscos, garantia de confidencialidade, possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer momento e nomes dos responsáveis pela pesquisa caso surgissem problemas ou dúvidas.

3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Moraes e Galiuzzi (2016) apresentam a Análise Textual Discursiva (ATD) como uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, de característica exploratória, realizada no intuito de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Os autores enfatizam que esse processo de construção de compreensão, que se propõe a descrever e interpretar sentidos e significados, num processo auto-organizado, é constituído de um ciclo de análises, a partir de um exercício de produzir e expressar sentidos num conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse *corpus* é representativo das informações de uma pesquisa, permitindo delinear a construção de compreensões que emergem tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador.

Valério (2021) argumenta que a utilização da ATD atende a práticas de pesquisa que buscam detalhar, aprofundar e compreender fenômenos de natureza social e humana, a partir de abordagens polissêmicas, multifatoriais, contingenciais e históricas. Outra importante questão vinculada à ATD e indicada por esse autor, trata sobre não se pensar em dados a priori, ou no fenômeno observável per si, senão como resultado implicado do olhar analítico e interessado. Segundo ele, também não se deve estabelecer hipóteses a serem testadas, corroboradas ou refutadas, mas, sim, teorizações a serem aprofundadas, cotejadas e escrutinadas.

Na ATD, não há sujeitos de pesquisa, senão vozes participantes e protagonistas. Não se busca generalização, senão a viabilidade vicária. E não se pressupõe aplicabilidade, senão, o debate das implicações da pesquisa e suas repercussões. Na ATD, a validade externa não se estabelece pela reprodutibilidade do fenômeno (algo impossível, aliás), mas no compartilhamento heurístico e na legitimidade intersubjetiva (VALÉRIO, 2021; p. 302).

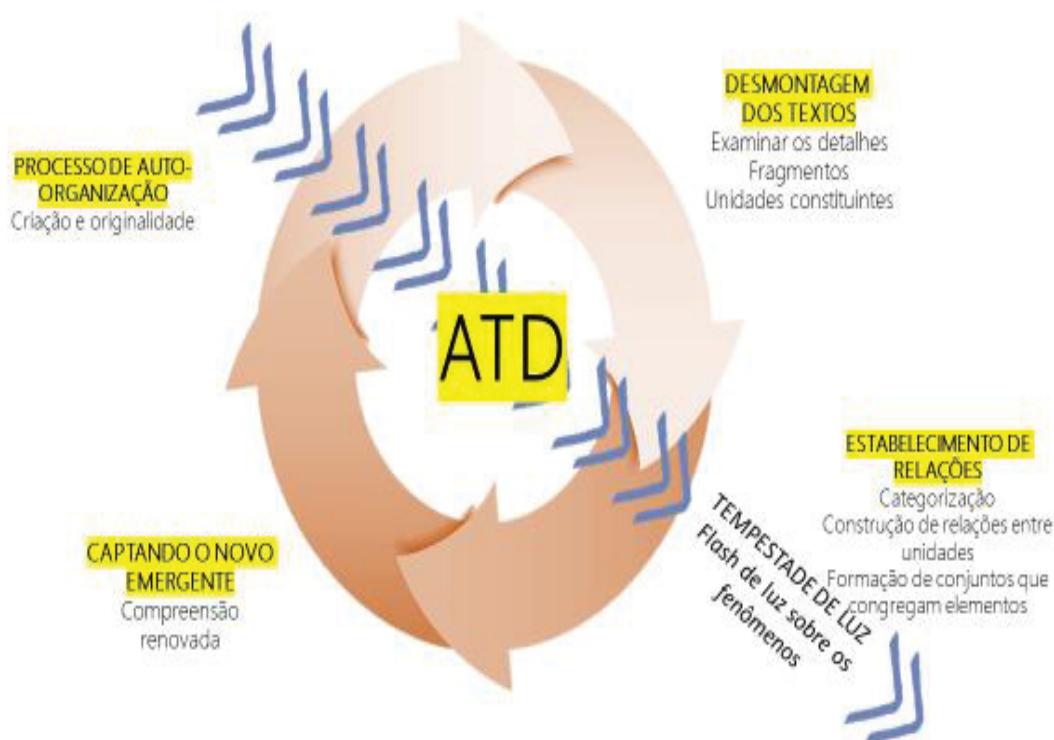
Nesta pesquisa, pautamos nossos estudos na fenomenologia, que, segundo Valério (2021), é condizente com os princípios da ATD, pois prescinde de “uma abordagem teórico-metodológica que sugere que a realidade é o que se mostra à consciência do sujeito” (VALÉRIO, 2021, p. 304).

A ATD permite, a partir de seu ciclo investigativo, que ocorra a reconstrução de conhecimentos existentes sobre o tema investigado, indo para além do levantamento e testagem de hipóteses, mas, buscando uma abordagem direta dos fenômenos, valorizando a subjetividade dos sujeitos envolvidos a partir da linguagem expressa nas informações coletadas, gerando um novo emergente discursivo.

A técnica da ATD é desenvolvida por etapas, sendo que a fase inicial pode estar marcada mesmo antes do momento da análise, quando o pesquisador ainda está na fase constitutiva dos dados, por meio da impregnação com os dados a serem analisados, no sentido de possibilitar as emergências de novas compreensões em relação aos fenômenos estudados (MORAES, 2003).

Numa sequência recursiva composta de três componentes, torna-se possível fragmentar o texto para definir e identificar as unidades de análise, organizando-as em categorias definidas à priori e, assim, descrever e interpretar o texto, originando os metatextos. Esse ciclo que caracteriza a ATD para elaboração de sentidos, encontra-se representado na Figura 3.

Figura 3 - Ciclo de exercício para elaboração de sentidos ATD



Fonte: as autoras com base em Moraes e Galiazzi (2016, p. 41)

Nesta investigação, adotamos atitude fenomenológica, tendo iniciado pela descrição do fenômeno, sem investigá-lo a partir de suposições teóricas prévias, reconhecendo que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes, exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Conforme preconizado pela ATD, realizamos análise e interpretação dos diferentes materiais obtidos durante a pesquisa, no intuito de compreender, de maneira mais profunda, as informações contidas no objeto de estudo. Ao iniciarmos a análise dos documentos, empregamos o primeiro elemento da ATD, apresentado por Moraes e Galiuzzi (2016), a desmontagem dos documentos, ou seja, realizamos o processo de unitarização do *corpus* de análise - Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental de Curitiba e das transcrições das entrevistas realizadas. Para essa unitarização do *corpus* de análise, fizemos leituras rigorosas e aprofundadas dos documentos, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los, no sentido de atingir uma compreensão mais completa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

As unidades de análise foram agrupadas por semelhança, dando origem à categorização. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 197), esse é “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes”.

O processo de categorização permitiu-nos reunir elementos semelhantes, que geraram categorias de análise, que foram nomeadas e definidas em quatro categorias: Dimensão do conhecimento; Dimensão dos valores; Dimensão da participação; Dimensão das epistemologias ecológicas. Descrevemos cada uma dessas categorias, com mais profundidade, no próximo tópico.

Posteriormente, as categorias foram analisadas em relação aos postulados dos autores que fundamentam a pesquisa, produzindo metatextos que, para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 89), “encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados”.

Passemos, então, às etapas da pesquisa.

3.3.1 Etapas da Pesquisa e Definição das Categorias

A *primeira etapa* consistiu na definição do *corpus* de análise a partir do documento DCMEA; realizamos a desmontagem do documento, coletando e identificando fragmentos que apresentavam o tema de estudo, ou seja, num movimento inicial de desconstrução, de identificação e desmembramento de unidades elementares (MORAES; GALIAZZI, 2006). Essa etapa configurou-se num intenso processo de leitura, releitura e análise do documento, fragmentando-o no sentido de

obter unidades constituintes, que trouxessem informações que interessavam ao fenômeno estudado e objetivos propostos (Apêndice 3). Adotamos o mesmo processo nas transcrições das entrevistas (Apêndice 4), com o objetivo de atingir uma compreensão mais completa do fenômeno e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

Para proceder essa seleção das unidades de análise, a priori, elaboramos um quadro de categorias (Apêndice 3) sobre as quais desejávamos obter informações, embasado em dimensões da educação ambiental definidas em Carvalho (1996, 2006). Seleccionadas as unidades de análise, que se referiam diretamente, ou poderiam estar se referindo à relação entre o ser humano e natureza, ou, ainda, que contemplassem características e questões ambientais incorporadas às dimensões do conhecimento, dos valores estéticos e éticos, e à participação política, presentes nas tessituras das DCMEA. Abordamos esse tema, com mais especificidade, na seção seguinte.

Esses fragmentos das DCMEA e das entrevistas, após identificá-los e desmembrá-los em unidades de análise, os classificamos de acordo com as categorias previamente estabelecidas, abordadas na próxima etapa.

A *segunda etapa* implicou no estabelecer de relações entre as unidades de análise constituídas na etapa anterior. Foi possível à pesquisadora realizar agrupamento de elementos, ideias e expressões semelhantes.

Nessa segunda etapa, o processo de organização das unidades de análise, apoiado pelo processo de categorização inicial elaborado a priori, que possibilitou compreensões iniciais das unidades de significado, encaminhou-se para um processo de compreensões ampliadas, visando a possibilidade de comunicação de novos entendimentos, os quais, posteriormente, contribuíram para a tessitura de um metatexto de análise. Assim, essa etapa foi fundamental para que compreendêssemos como esses elementos unitários tornaram-se uma formação conjunta mais complexa, tornando-se categorias de sentido a partir dos postulados dos autores que fundamentaram a presente pesquisa, Carvalho (1996, 2006), Marpica (2008), Carvalho e Steil (2009, 2013, 2014).

Os indicadores descritivos, apresentados no Quadro 5, nos serviram de subsídios para combinar e classificar as categorias de sentido.

Categorias de sentido	Indicadores descritivos
Dimensão de conhecimento	Diálogo dos saberes - científico e popular (CARVALHO, 2005) Construção de novos padrões de relação com o meio natural (KRASILCHIK, 1986; MANZOCHI, 1994; GIORDAN; SOUCHON, 1995; DÍAZ, 1995; BRANDÃO, 1995) Considerar toda a complexidade cultural, histórica e política da qual os sujeitos fazem parte (CARVALHO, 2006) Conhecimento como forma de domínio e controle sobre o mundo (LEFF, 2002) Evitar perspectiva fatalista (BORNHEIN, 1985) Evitar reducionismo biológico (GONÇALVES, 1989) Evitar análise a-histórica (REIGOTA, 1995) Evitar visão fragmentada (LEFF, 2002) Articular conhecimento aos aspectos éticos e políticos (MARPICA, 2008) (CARVALHO, 2006)
Dimensão de valores estéticos e éticos	Desenvolver novas sensibilidades Percepção de outros seres vivos, outras culturas, opiniões e formas de estar no mundo. Reflexão sobre estar no mundo e de se relacionar com ele e com outras formas de vida Experiências estéticas como forma de conduzir o mundo para dentro pela inspiração e encantamento através dos sentidos (tato, odor, sabor, visão, audição) Novo olhar investigativo, sensível e crítico Experiência estética com a natureza Elementos estéticos na sensibilidade ambiental (CARVALHO, 2015)
Dimensão da participação	Colaboração e cooperação (RODRIGUES, 2001) Indivíduo coletivo (SEVERINO, 2001) Perceber-se no coletivo (CURY, 1985; SEVERINO, 2001) Cidadania participativa, pertinência da legislação relacionada ao conteúdo ambiental, parceria e responsabilidade entre pessoas e instituições, educação como fomento ao diálogo e participação (MARPICA, 2008)
Dimensão das epistemologias ecológicas	Novos horizontes de compreensão diferentes dos ordenados pelas dualidades modernas e pela externalidade de um sujeito cognoscente humano fora do mundo, da natureza e independente de seus objetos de conhecimento (CARVALHO; STEIL, 2013) Percepção da realidade, vínculos com o mundo e consigo mesmos (CARVALHO; STEIL, 2009) Percepção reflexiva e disjuntiva do ambiente pelos sujeitos humanos (CARVALHO; STEIL, 2009)

Fonte: a autora (2022)

A *terceira etapa* consistiu no processamento e comunicação das compreensões atingidas pela pesquisadora a partir das unidades de análise representadas pelas categorias e do objetivo pretendido na presente pesquisa. Assim, descrevendo-se e interpretando-se, por meio de *metatextos*, os sentidos do conjunto de textos analisados, em cada categoria, buscamos expressar e representar os fenômenos numa discussão analítica, resultante do olhar da pesquisadora, produzindo-se, assim, uma nova compreensão e tessitura entre resultados de análise e aportes teóricos utilizados.

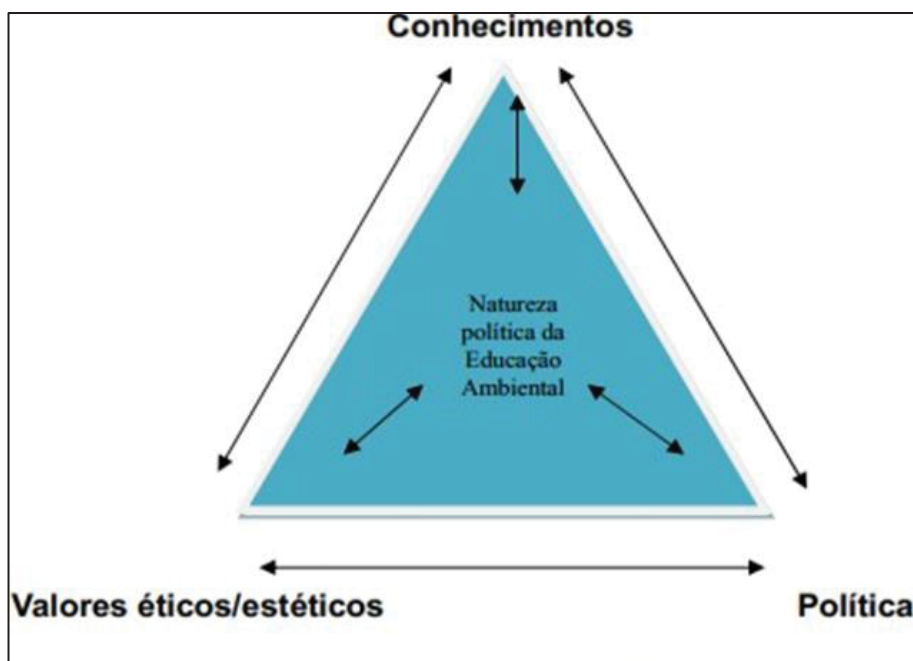
Por fim, realizamos uma *quarta etapa*, que representou o processo de análise do todo, uma auto-organização que emergiu dos ciclos de análise, culminando na produção de discussões que contribuem para o avanço do campo de pesquisa da educação ambiental.

Quanto às categorias, há que se ressaltar que identificamos complementaridade ou cruzamento entre elas, as quais não eram excludentes entre si, restando que uma mesma unidade de análise pôde ser enquadrada em mais de uma categoria.

3.3.2 Perspectiva das Dimensões

Aqui, torna-se imprescindível apresentarmos a educação ambiental contextualizada nas três dimensões propostas por Carvalho (2006), conforme Figura 4.

FIGURA 4 - Dimensões Da Educação Ambiental



Fonte: diagrama adaptado de Carvalho (2006)

O diagrama representado na Figura 4 procura sistematizar a condição de complementaridade e de reciprocidade entre as principais dimensões a serem consideradas como possíveis orientações tanto para a construção como para o desenvolvimento de investigações em educação ambiental. Ademais, não há

possibilidade de que tais dimensões sejam tratadas de forma isolada ou de que uma delas seja enfatizada em detrimento de outras.

Optamos pelo acréscimo da epistemologia ecológica como dimensão, para investigar se as DCMEA e suas elaborações fazem menção explícita a uma perspectiva mais horizontal entre humanos e mundo mais que humano. Como o objetivo da pesquisa enfatiza essa intencionalidade, o acréscimo dessa dimensão se faz necessário, porque estende as três dimensões pela menção clara à perspectiva menos antropocêntrica.

Assim, entendendo que, nas ações e reflexões em educação ambiental é importante considerar algumas dimensões fundamentais da existência humana, quais sejam: a dimensão dos conhecimentos, a dimensão axiológica, que abarca as questões valorativas éticas e estéticas, e a dimensão da participação política, lembrando que, segundo Marin (2008, p. 52), “desta maneira, sustenta-se a possibilidade de intencionar as ações educativas voltadas ao ambiente, visando abarcar todas as partes inerentes ao todo da questão”.

Essa proposição em educação ambiental se constitui em uma das diferentes possibilidades para se estabelecer caminhos ou análises de práticas e investigações nesse campo de educação (OLIVEIRA; CARVALHO, 2011).

A *dimensão dos conhecimentos* está intimamente relacionada com a aquisição da linguagem e de outras expressões de nosso conhecimento sobre o mundo, de nossas representações sobre o mundo que nos cerca, em relação aos aspectos da natureza e da cultura, associada às habilidades que adquirimos, tornam-se fundamentais no processo de “reprodução das condições próprias de existência e de participação enquanto membro da sociedade” (RODRIGUES, 2001, p. 246).

Dentre as muitas implicações da concepção de conhecimento na educação ambiental, a centralidade das reflexões necessita da compreensão de que o próprio conceito de natureza resulta de uma construção histórica e, portanto, social.

Nessa tentativa de considerarmos nos trabalhos em educação ambiental os diferentes conhecimentos científicos relacionados com o mundo natural e com o mundo da cultura, faz-se necessário considerar o próprio processo de produção do conhecimento científico como produto da prática humana. A prática educativa não pode se limitar à consideração dos diferentes conhecimentos científicos e filosóficos sobre o mundo da natureza e o mundo da cultura historicamente acumulados (CARVALHO, 2006, p.14).

Há de se dimensionar possibilidades e limites do conhecimento científico, considerando-se que estão revestidos de caráter político e ético, compreendendo-se

como urgente que o processo educativo acate, como sua finalidade, a formação do sujeito ético e do sujeito político.

De acordo com Marin (2006), a necessidade de apropriação estética, seja de um texto, de uma paisagem, do mundo em movimento, é uma importante dimensão do ser humano. Estimular qualquer indivíduo – e, muito mais os indivíduos em processo de formação, como os (as) estudantes – a perceber essa necessidade pode implicar, ao mesmo tempo, no despertar da eticidade, pois, como aprendemos com Payne et al. (2018) não podemos dissociar as dimensões estéticas~éticas~políticas, que, entendemos, se referem à capacidade humana de transcender o olhar imediatista, superficial, sobre as coisas que compõem o mundo.

Sena e Bonotto (2012, p. 185) nos conduzem a aprofundar essa perspectiva, quando afirmam que “tais reflexões nos encaminham para pensar sobre as possibilidades e limites da participação da escola no processo de construção de uma nova visão de mundo”.

A dimensão dos valores éticos e estéticos abrange as relações entre seres humanos, sociedade e natureza, em uma perspectiva mais contemporânea, a ética passa a ser vista numa ênfase da historicidade humana, em superação ao posicionamento essencialista e naturalista, segundo Carvalho (2006). Ao que complementa Rodrigues (2001):

A formação do sujeito ético se concretiza pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade (RODRIGUES, 2001, p. 246).

As dimensões éticas e estéticas, em Carvalho e Mhule (2016), são propostas por meio de uma educação ambiental “fora da caixa”, pautada na educação da atenção de Ingold (2010). As pesquisadoras relatam algumas situações de práticas educacionais que ignoram a experiência estética como um dos pilares do processo cognitivo, e esse rebaixamento pode indicar uma lacuna nas capacidades reflexivas, criativas e afetivas, competências necessárias para a educação de sujeitos autônomos e críticos.

O reconhecimento da relação entre humanos e mais-que-humanos, numa perspectiva de educação ambiental estética, é compreendida como potente em Santos e Bittencourt (2021), na medida em que experiências individuais e vivências sensíveis ressignifiquem o pensar, o sentir, o agir e o respeitar a si mesmo, ao outro, e às demais espécies.

A proposição de que a educação constitua novos valores pela via da experiência estética encontra amparo em Marin e Oliveira (2005, p. 209):

A educação precisa reconsiderar a via poética de apreensão do mundo e a criatividade na construção dos espaços habitados. Para tanto, precisa adotar a educação estética como elemento fundamental. A educação ambiental, nesse contexto, é mais que o ensinamento de comportamentos adequados e de conteúdos científicos. Ela comunga com a educação estética a urgência de despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão de suas dimensões não-conceituais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo.

Esse novo olhar para o mundo propõe, igualmente, uma nova relação entre sociedade e natureza, mais perceptiva e mais sensorial. Justamente nesse contexto, a educação ambiental chama a atenção para a importância de valorizar as emoções, as percepções, o olhar e a escuta sensível. Os estudos de Merleau-Ponty facilitam a compreensão desse processo, por isso influenciaram um movimento contemporâneo concebido como virada corporal, que vem questionando as tradicionais teorias cognitivas e as dicotomias presentes nelas, opondo natureza e cultura, corpo e mente, humano e não humano. A virada corporal prevê uma outra possibilidade, expressa da seguinte forma: natureza~cultura, corpo~mente, humano~não humano.

Conforme explanam Iared, Oliveira e Reid (2016, p. 7, tradução própria) há uma vertente da educação ambiental que objetiva incorporar, nos processos educacionais, uma experiência estética que permita “uma resposta afetiva ao mundo”, um “engajar-se com~no mundo, tendo como origem as práticas corporais”, e que despertem a sensibilidade.

A *dimensão da participação* da educação se evidencia à medida que se estabeleça um compromisso, uma prática social que construa relações, tanto entre as sociedades e a natureza, como entre os diferentes seres humanos que valorizem a vida e que, por isso, se tornam humanizadoras (CARVALHO, 2011).

Destarte, esse autor traz uma importante reflexão quando afirma que não basta, apenas, reconhecermos um processo como político para que se concretize. É necessário imprimir características pedagógicas que assumam a dimensão política em suas práticas.

As *epistemologias ecológicas*, propostas por Steil e Carvalho (2014, p.164), abrangem “autores de diversas origens disciplinares e diferentes opções teóricas, cujo ponto em comum é o esforço para a superação de dualidades modernas, tais como natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, artifício e natureza, sujeito e

objeto”. Por causa dessa diversidade, trata-se de um conceito que está, necessariamente, no plural. As epistemologias ecológicas podem se expressar em diferentes disciplinas ou mesmo em um campo interdisciplinar.

Portanto, quando nos referimos à expressão epistemologias ecológicas estamos reunindo teorias e reflexões epistêmicas que não se deixam reduzir ou unificar em um movimento coletivo deliberadamente organizado, mas apresentam certa convergência, na medida em que assumem referências ecológicas na estruturação de seus modos de conhecer (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 168)

Em consonância com o movimento conhecido como virada ontológica, as epistemologias ecológicas enfatizam uma simetria nas relações entre humanos e não humanos em seu ambiente. Nesse caminho, criticam as perspectivas representacionistas, abandonando um mundo de abstrações apartado da matéria para compreender o processo de construção de conhecimento como um engajamento do corpo no mundo: “conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo” (CARVALHO, STEIL, 2014).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os dados produzidos a partir das unidades de análise representadas nas diferentes categorias, expressadas tanto nas DCMEA quanto nas entrevistas realizadas, descrevendo-as e interpretando-as numa tessitura de análise constituída a partir da compreensão da pesquisadora em diálogo com o referencial teórico que embasou este estudo. Reiteramos o que indicam Oliveira e Carvalho (2011) que a busca pelos significados e sentidos se caracteriza por uma significação e ressignificação dos símbolos expressos nos textos investigados, na relação com o sujeito pesquisador.

4.1 FREQUÊNCIA DAS DIMENSÕES ABORDADAS NAS DCMEA E ENTREVISTAS

No intenso processo de leitura e análise do documento DCMEA, os excertos compuseram as unidades de análise, os quais foram sendo correlacionados com as categorias já estipuladas, como se pode verificar na íntegra no Apêndice 3.

Da mesma maneira, as entrevistas transcritas passaram por um processo de unitarização e categorização, apresentado no Apêndice 4. A Tabela 1 demonstra a frequência das categorias identificadas nas DCMEA e nas transcrições das entrevistas. É importante ressaltar que uma mesma unidade de análise pode se enquadrar em mais de uma categoria.

TABELA 1 - Frequência das Categorias Identificadas nas DCMEA e nas Entrevistas

Classificação das unidades de análise	Categorias	Quantidades DCMEA	Quantidades ENTREVISTAS	TOTAL
DCMEA E AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	Dimensão do Conhecimento	18	10	28
	Dimensão dos Valores	39	10	49
	Dimensão da Participação	60	12	72
	Dimensão Epistemologias Ecológicas	25	10	35
	Sem possibilidade de classificação ⁸	17	00	17

FONTE: a autora (2022)

A dimensão que recebeu o maior número de apontamentos foi a dimensão da participação e a dimensão com menor número de apontamentos foi a dimensão do conhecimento. Historicamente, o campo da educação ambiental se preocupou com a demasiada ênfase aos conhecimentos nos processos educativos. Aspectos vinculados ao conhecimento científico eram evidenciados, apresentados com enfoque na abordagem conceitual, sem que houvesse uma abordagem integradora das interações entre seus componentes e da complexidade em educação ambiental nas suas correlações.

É possível inferir, a partir desses dados, que há um vislumbre de deslocamento de uma educação ambiental focada na dimensão de conhecimentos para uma educação ambiental que preconiza a mobilização e o diálogo.

⁸ Unidade de análise sem classificação, cujo registro não possibilitou enquadrar em nenhuma categoria.

No tocante à dimensão da participação, abordada de maneira significativa nas DCMEA, denota-se um compromisso com a prática social constituindo relações entre a sociedade e a natureza, que não se concretiza sem a responsabilização e a participação efetiva dos seres humanos nos processos de transformação das relações sociais, a partir de prática intencional, como afirma Carvalho (2006). No documento, torna-se evidente o exercício da cidadania relacionada à relevância de uma sociedade organizada em um coletivo que reflita, construa e reivindique, enfim, possibilitando uma efetiva atuação política.

Na continuidade, discutimos essas dimensões procurando identificar se há abertura para dimensão sensível em uma perspectiva de simetria entre humanos e não humanos, como já explicitado no nosso referencial teórico.

Acreditamos que essa perspectiva pode e deve transpassar todas as dimensões, portanto, não focamos a discussão apenas em uma delas.

4.2 ANÁLISE DA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Em relação à dimensão do conhecimento, esta emergiu na análise realizada, apresentando-se não apenas limitada à detecção de expressões conceituais enquanto produto do conhecimento científico, mas, numa compreensão que remete a Carvalho (2006), apresentando-se para além da mera inserção de conhecimentos científicos, os quais devem ser abordados valorizando-se os fenômenos, as interações entre seus componentes percebendo a complexidade da educação ambiental e suas correlações.

Marpica (2008), em seus estudos de investigação com livros didáticos, estabeleceu um roteiro contendo parâmetros de análise para cada uma das três dimensões relacionadas às questões ambientais definidas por Carvalho (1996, 2006), os quais contribuíram para que percebêssemos como essas dimensões estavam sendo trabalhadas nesses materiais.

No tocante à dimensão do conhecimento, os parâmetros de Marpica (2008) se concentram nos seguintes aspectos: presença e abordagem de temas ambientais, interdisciplinaridade na produção e sistematização do conhecimento escolar, papel do conhecimento local nas discussões ambientais, abordagem dos processos em torno do tema ambiental, contextualizações históricas, sociais e econômicas do tema ambiental, relação da ciência e tecnologia com o tema ambiental e consideração da diversidade cultural e natural do país.

Assim, em face desses elementos e suas implicações para os processos educativos, podemos afirmar que, na forma como essa dimensão vem sendo proposta nas DCMEA, o foco não está centrado apenas em uma abordagem informativa, ainda que preconize tais conhecimentos das questões ambientais. Essas aparentam ser tratadas mediante uma articulação dos conhecimentos historicamente construídos abarcando aspectos de ordem política, econômica e social.

Iared e Oliveira (2017) desafiam-nos a estranhar a noção de transmissão de representações como a única e legítima forma de reconhecer processos de aprendizagem, afirmando que não devemos nos limitar ao campo do conhecimento para alcançar a compreensão, já que existir no mundo é uma perspectiva pautada na horizontalidade da nossa experiência com os seres no planeta.

A questão configurada acima, sobre novas formas de compreensão do mundo, foi também identificada em alguns apontamentos das entrevistadas⁹:

[...] educação ambiental para além do ensino tradicional, da simples transmissão do conhecimento, deixando o estudante de ser um ser passivo, recebedor de informações e que incluísse novo olhar e relação com outros seres humanos e com a natureza (E1).

Buscou-se sempre garantir uma abordagem socioambiental mais complexa, menos conteudista, menos abstrata, menos fragmentada tanto do que seja conhecimento, indivíduo e natureza, tornando a aprendizagem mais significativa (E2).

Nesse sentido, as DCMEA contribuem sobremaneira para o avanço da educação ambiental de Curitiba, além de promover uma formação humana integral que consolida e que considera o ser humano como integrante do meio ambiente. Participar da escrita das DCMEAS possibilitou repensar práticas e buscar consolidar uma educação ambiental crítica e transformadora, superando uma visão conteudista e utilitarista da natureza (E3).

Nesses apontamentos, o conhecimento é concebido em perspectiva à efetividade de práticas de ensino baseadas na exposição e vivência de conceitos, temas e teorias.

Coadunamos, assim, com os estudos de Marpica (2008), que identificou que essa preocupação em valorizar a problematização da realidade, contextualizando social e historicamente os objetos de estudo e saberes, atua para a formação de sujeitos autônomos, organizados coletivamente na superação de problemas ambientais. Essa postura apresentada nas DCMEA e nas entrevistas preconiza

⁹ Por questões de uniformidade gráfica, na inserção das falas dos (as) sujeitos da pesquisa vamos obedecer a formatação recomendada pela ABNT para as citações com mais de três linhas.

processos envolvidos nas questões ambientais de forma indissociável em sua totalidade e incorpora diferentes formas de produzir saberes.

Consideramos, contudo, que poderiam ter sido ainda mais explicitadas nas DCMEA, as necessárias orientações e elucidações quanto à forma com que as práticas educativas ambientais poderiam se revelar para além da noção de transmissão, mas na realização de modos de ação, interação, orientação nas práticas em que os indivíduos se engajam para o fortalecimento da educação ambiental em ações que favoreçam a relação na e com a natureza.

Nesse sentido, também a pesquisadora Iared (2015) reforça a necessidade de pensar atividades de educação ambiental que permitam vivências não estruturadas, em espaços e momentos informais, que possibilitem a convivência com o outro e o diálogo com as mais diversas pessoas.

Nos estudos de Ingold (2012, 2014), ele argumenta incisivamente que o conhecimento é indissociável das práticas e das relações das pessoas com o ambiente no qual humanos e não humanos compõem uma única paisagem, correspondendo e misturando-se ao se movimentar nos lugares onde seus respectivos caminhos se cruzam.

Ao indicar que a produção e a transmissão do conhecimento sejam indissociáveis do engajamento dos sujeitos no mundo e da sua ação criativa no presente, demonstra-nos a necessidade de que sejam realizados processos que ajudem os estudantes a reconhecerem suas necessidades, não se dissociando da natureza e de um sentido de pertencimento a ela. Faz-se necessária a criação de rotinas e práticas que estabeleçam processos de sintonia fina e correspondência com a natureza (INGOLD, 2010). Ao criticar o cognitivismo e a ideia de transmissão de representações, esse autor discute que a aprendizagem ocorre por meio do engajamento prático com o entorno, envolvendo um processo de afinação do sistema perceptivo com o ambiente, ou seja, uma “educação da atenção” (INGOLD, 2010).

Destacamos um preocupante apontamento trazido no próprio documento das DCMEA. Segundo esse apontamento, são identificadas abordagens nas ações de educação ambiental realizadas nas unidades educacionais, que ainda expressam um entendimento naturalista de meio ambiente. Segundo Marpica (2008), essas perspectivas denotam ênfase na proteção ao mundo natural e indicam um distanciamento entre ser humano e natureza a fim de preservá-la. Ou seja, há ainda na RME um enfoque no qual paira certo romantismo em torno da natureza e a

dicotomia entre ser humano e natureza. Para Kogeyama (2017), esse enfoque indica uma compreensão vinculada ao conceito de desenvolvimento sustentável, que percebe a natureza podendo ser utilizada, beneficiando os seres humanos.

Destacamos que se trata de aspectos que suscitam um necessário avanço na práxis cotidiana dos profissionais da RME, que dependem de estudos e aprofundamento da educação ambiental em sua complexidade, em seus componentes e processos naturais, com fatores intrinsecamente associados e entrecruzados, como se pode observar nos excertos apontados no Quadro 6.

QUADRO 6 – Dimensão do Conhecimento nas DCMEA

TÍTULO/ASSUNTO	UNIDADE DE ANÁLISE
Ações de educação ambiental nas unidades educacionais	As unidades educacionais valorizam ações educativas nos ambientes ao ar livre (hortas, jardins e pomares), porém expressam um entendimento naturalista de meio ambiente e uma concepção de educação ambiental ainda na perspectiva conservacionista (p. 36).
Fórum Curitibano de Educação Ambiental da RME de Curitiba	[...]trabalhos apresentados preocupam-se em sensibilizar as crianças e estudantes quanto aos problemas socioambientais encontrados na unidade, sem, no entanto, aprofundar-se quanto às causas relacionadas ao modo de vida dos seres humanos, mantendo um entendimento naturalista de meio ambiente, na perspectiva de cuidado com o planeta e os seres vivos (p.43).

Fonte: a autora (2022)

Também, as entrevistas denotaram uma compreensão de que muitos conceitos solidificados se originaram de uma ciência baseada na determinação e classificação pela lógica dicotômica de compreensão dos fenômenos. As entrevistadas, assim como Carvalho (2004), indicam ser necessário que se compreendam os conflitos que atravessam as múltiplas práticas ambientais para poder se sustentar uma ética ambiental. Afinal, segundo uma entrevistada (E4), “a vida se dá além das questões da técnica, da operacionalização do cotidiano”.

Embora essas recomendações devam se consolidar na prática da educação ambiental, Boff (2009) argumenta que ainda tentamos entender a natureza pela mesma via separatista e fragmentária.

No Quadro 7 destacamos alguns excertos que trouxeram tal compreensão:

QUADRO 7 – Dimensão do Conhecimento nas Entrevistas

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
-------------------------------	--------------------------

E1	“[...] pretendíamos contribuir para a sustentabilidade.” “Educação ambiental para além do ensino tradicional, da simples transmissão do conhecimento, deixando o estudante de ser um ser passivo, receptor de informações e que incluísse novo olhar e relação com outros seres humanos e com a natureza.” “Conhecimento desenvolvido com envolvimento emocional sabe, com o compromisso e a procura de soluções para os problemas socioambientais, pensado e realizado com sensibilidade, integralmente como sujeito, atento ao mundo e aos seres que o cerca.” “... uma prática ambiental que supere uma lógica dicotômica, que permita uma compreensão articulada da EA em sua complexa relação”. “Acreditamos profundamente que este documento possa ser um avanço em termos de política pública que garanta a inserção da educação ambiental no currículo reconstruindo a conexão entre o homem e a natureza pautada na emoção e envolvendo sempre a experiência estética e ética com a natureza.”
E2	“[...] a escrita desse documento representa um marco para a educação ambiental do município e o nosso desejo e que de fato ele contribua para a práxis docente e possibilite práticas docentes realmente transformadoras em nosso município. ” “Buscou-se sempre garantir uma abordagem socioambiental mais complexa, menos conteudista, abstrata, menos fragmentada tanto do que seja conhecimento, indivíduo e natureza, tornando a aprendizagem mais significativa. ”
E3	“Nesse sentido as DCMEA contribuem sobremaneira para o avanço da educação ambiental de Curitiba, além de promover uma formação humana integral que consolida e que considera o ser humano como integrante do meio ambiente. Participar da escrita das DCMEAS possibilitou repensar práticas e buscar consolidar uma educação ambiental crítica e transformadora, superando a visão conteudista e utilitarista da natureza. ”
E4	“[...] considero fundante, ao construir uma diretriz de Educação Ambiental, a análise profunda e atenta aos conceitos-pressupostos referenciais como: Sustentabilidade Socioambiental, Educação Socioambiental, Meio Ambiente, Problema, Problemática e Questão Ambiental, entre outros que surgem no processo de produção documental. ” “A vida se dá além das questões da técnica, da operacionalização do cotidiano”.

Fonte: a autora (2022)

Historicamente, muitas práticas de educação ambiental apresentavam-se de forma conteudista, com ênfase em informação acerca de questões biológicas e ecológicas. Todavia, podemos afirmar que a dimensão do conhecimento foi a menos representada nas DCMEA, indicando, contudo, a necessidade de realçar esse aspecto com a busca de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem fundamentar e orientar um trabalho aprofundado de educação ambiental.

De modo geral, observamos que esse documento reconhece a importância de propostas pedagógicas em uma perspectiva interdisciplinar para o tratamento das questões ambientais. Para Carvalho (2011), esse tratamento deve permitir a coordenação e a cooperação entre os conhecimentos das diferentes disciplinas. Essa prática pedagógica pode ajudar professores, crianças e estudantes a reconhecerem a importância das diferentes formas de conhecimento no enfrentamento de situações que estejam ligadas à temática ambiental.

4.3 DIMENSÃO DOS VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS

Nessa dimensão, segundo os parâmetros elaborados por Marpica (2008), numa perspectiva crítica, os seguintes aspectos devem ser considerados: o papel da natureza na sociedade e a interação ser humano-natureza, abordagem dos conflitos relativos à temática ambiental, discussão das diferenças no acesso a elementos da natureza e na distribuição dos riscos ambientais, papel da solidariedade e competitividade, modo de apresentação do ponto de vista, abordagem da experiência estética com a natureza, uso de elementos estéticos que despertem a sensibilidade em relação à questão ambiental.

Tais aspectos foram considerados na análise dos excertos das DCMEA e entrevistas, permitindo compreender a presença de intencionalidade para a formação de valores éticos e estéticos. Depreende-se um exercitar da sensibilidade em relação às questões de degradação ambiental, respeito para com a natureza, solidariedade com outras formas de vida, dentre outros.

Como exemplo, destacamos o excerto abaixo, extraído das DCMEA nas especificidades da educação infantil, que afirma:

Crianças sensíveis, incentivadas a pensar o mundo para além dos parâmetros estabelecidos pela sociedade, podem desenvolver sua capacidade de criar e imaginar outro mundo possível, regido por novos valores e relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza (DCMEA, 2020, p. 67).

Os apontamentos expressam uma necessária preocupação envolvendo o trabalho com conceitos-pressupostos referenciais relacionados à temática ambiental, os quais são orientados, nas DCMEA, a serem desenvolvidos com os estudantes pautados na ética e estética a fim de desenvolverem novas posturas em relação à natureza.

Diversos outros apontamentos expressam essa compreensão de que seja desenvolvida uma percepção sensível nos sujeitos educandos em relação ao mundo em que vivem. Uma sensibilização que, a princípio, não ocorra a partir do trabalho com conteúdos fragmentados, mas, conforme preconizado por Hermann (2010), que se constitua na possibilidade de o sujeito afetar-se e ser afetado para criar desvios na forma de ser.

Dentre esses apontamentos, se insinua o preconizar de uma experiência estética pela vivência da emoção, pela via da percepção integral humana plena, não apenas cognitiva e inteligível, mas, incentivando, que o processo ensino aprendizagem aconteça de forma ampla. Assim, não estamos escrevendo sobre um processo centrado apenas no sensível, excluindo o racional, ou vice-versa. Mas, da possibilidade de instauração de uma experiência estética que crie e/ou seja mediadora de compreensões de mundo, de aprender, de pensar, olhar e agir. Conforme apontado por Herman, “o estético não resulta da cognição, mas [...] envolve todos os sentidos do sujeito, que competem entre si e forçam o sujeito a lidar com as novas possibilidades geradas na experiência” (HERMANN, 2005, p. 31).

No Quadro 8 apresentamos alguns excertos vinculados aos aspectos apontados:

QUADRO 8 – Dimensão dos Valores Éticos e Estéticos Nas DCMEA

TÍTULO/ASSUNTO	UNIDADE DE ANÁLISE
Especificidades na Educação Infantil	De acordo com esta proposta curricular, o processo de desenvolvimento da cidadania socioambiental, imprescindível à construção de um mundo melhor, pauta-se na perspectiva axiológica que prioriza valores como “respeito, responsabilidade, cuidado, tolerância, alteridade, cooperação e solidariedade (p. 57).
Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades	Ao suscitar os problemas ambientais, as equipes apontaram que a Educação Ambiental apresenta alternativas para a proteção da natureza e para o repensar de hábitos e atitudes. Entre outros problemas ambientais, foram citados o desperdício da água potável, necessidade de alimentação saudável, degradação da natureza, consumismo e desmatamento (p.41).
Especificidades no Ensino Fundamental	Os estudantes participam de ações extracurriculares, envolvendo também a comunidade de modo a oportunizar transformações de valores, atitudes e comportamentos consolidados e, para além, valorizar a vida humana e não humana, as diferentes culturas, as formas de se relacionar com a natureza e com os espaços públicos municipais (p.62) .

Especificidades na Educação Infantil	Crianças sensíveis, incentivadas a pensar o mundo para além dos parâmetros estabelecidos pela sociedade, podem desenvolver sua capacidade de criar e imaginar outro mundo possível, regido por novos valores e relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza (p.59).
--------------------------------------	--

Fonte: a autora (2022)

Em nossa análise, identificamos diversos apontamentos fazendo referência a novas formas dos seres humanos, organizados em sociedade, relacionarem-se com a natureza, a exemplo, destacamos os citados nas especificidades da educação infantil quando afirmam que o “desenvolvimento da cidadania socioambiental, é imprescindível à construção de um mundo melhor” (p.57), ou quando foi apontada, nas especificidades no ensino fundamental, a intencionalidade de se “oportunizar transformações de valores, atitudes e comportamentos [...] para valorizar a vida humana e não humana, as diversas culturas, as formas de se relacionar com a natureza e com os espaços públicos municipais” (p. 62).

Essa dimensão está representada quando vinculada aos apontamentos vinculados à integração entre razão, imaginação, sentimentos e emoções. Ademais, entendemos também presente quando elencadas as múltiplas oportunidades que são oferecidas nos espaços de aprendizagem proporcionados pela educação integral em tempo ampliado, contribuindo para a possibilidade de superação do modelo cartesiano e permitindo que os estudantes reconheçam a relação entre humanos e mais-que-humanos.

Nesse contexto, identificamos a perspectiva de uma educação ambiental estética, compreendida como potente, que, segundo Santos e Bittencourt (2021), permitirá mediar experiências individuais com vivências sensíveis e experiências que ressignifiquem o pensar, o sentir, o agir e o respeitar a si mesmo, ao outro, e às demais espécies.

Assim como afirma Larrosa (2002), a vida se dá além das questões primais, da técnica, da operacionalização do cotidiano; ela também se realiza nas relações com o sensível, nos encontros estéticos, no que nos toca, no que nos modifica. O sentido de aprender passa pelas nossas experiências e, sendo assim, entendemos que a relação com o saber não pode ser algo exterior à pessoa e a sobrevalorização dos conteúdos deve ser abrandada. É pelo modo como respondemos aos acontecimentos da vida, que damos sentido ao que acontece, eis que nasce o “saber da experiência” (LARROSA, 2002), um saber que é visceral, pois tem o corpo como fonte e lugar da aprendizagem.

Na perspectiva de Baldessin (2009, p. 65), trata-se de “permitir que o corpo mesmo se constitua como um conector, tornando-se, cada vez mais, sensível às afecções (ato de ser afetado) do mundo que o cerca. Assim, a experiência produz uma cognição que é o efeito das afetações vividas entre corpo e mundo”.

É possível afirmar que a dimensão estética se apresenta nas DCMEA, contemplando a estética e a sensibilidade imaginativa. Todavia, com base em nosso referencial teórico, entendemos que as DCMEA não enfocam a corporeidade como fonte da experiência, perspectiva presente nos estudos de Hermann (2005); Johnson (2007); Marin (2006); Shusterman (2008); Sullivan (2001) e Iared, Oliveira e Reid (2017).

Da mesma maneira, nas DCMEA não está apontada a potencialidade das emoções e das afetações no âmbito coletivo. O documento não avança no sentido de considerar como o afeto se move e modifica, temporal e espacialmente, como mobiliza e quais as condições afetivas que movem, coletiva e individualmente, ao engajamento (McKENZIE, 2017).

Tais considerações podem ser identificadas em excertos das entrevistas, conforme segue no Quadro 9:

QUADRO 9 – Dimensão dos Valores Éticos e Estéticos nas Entrevistas

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	DIMENSÃO DOS VALORES
E1	“[...] a educação ambiental como marco regulatório realiza conexão com relações humanas e natureza. ” “A premissa básica é experienciar, viver, vivenciar, descobrir, estar no mundo, consigo mesmo, com outros e com o meio onde vive” “[...] temas socioambientais abordados a partir de práticas educativas ambientais sensoriais, abordando de forma criativa tais práticas para que o estudante possa perceber os impactos socioambientais, da conservação da biodiversidade e de vivências direto em meio à natureza. ” “[...] a atuação escolar deve ser realizada numa perspectiva ambiental e de sustentabilidade, articulando percepção estética, corporal de sensibilização e de respeito ético à todas formas de vida. ” “[...] uma prática educacional em espaços educativos que permitam o revisitar constante de sensibilização, percepção e realmente uma mudança de postura de afeto, curiosidade, respeito, criticidade perante as questões de educação ambiental. ”

E2	“[...] realizar o trabalho com a prática ambiental a partir de uma visão comprometida e desenvolvida com responsabilidade pessoal e social em relação ao meio ambiente e a um futuro sustentável, criando uma rede de relações entre pessoas e natureza.” “[...] qualificar a atuação escolar e acadêmica na perspectiva ambiental e de sustentabilidade, que promova um novo estar no mundo e com a natureza.”
E3	“Outro aspecto importante é a superação da visão minimalista, que trata a educação ambiental apenas sob o viés da reciclagem, deixando de abordar aspectos importantes como solidariedade, democracia, equidade social, justiça social, respeito à pluralidade e diversidade racial, social, cultural e econômica.” “De qualquer forma nós estamos conectados nós estamos integrados no mesmo lugar aos demais seres.”
E4	“O nosso trabalho educativo concatenado com o futuro com a lógica que estamos fazendo sendo uma herança para as novas gerações. Despertando um sentimento de pertencimento para a convivência harmônica entre todos os seres.”

Fonte: a autora (2022)

A partir do que foi indicado pela Entrevistada 2 (E2), no que tange a realizar o trabalho com a prática ambiental, comprometida e desenvolvida com responsabilidade pessoal e social, há reiterado destaque para a importância de se valorizar as emoções, as percepções, o olhar e a escuta sensível, visão que se complementa nos demais excertos.

Na perspectiva de Sena e Bonotto (2012, p. 185): “tais reflexões nos encaminham para pensar sobre as possibilidades e limites da participação da escola no processo de construção de uma nova visão de mundo”.

Ainda há muito que se avançar nas práticas de experiência estética realizadas no cotidiano escolar. O pesquisador Payne (2018) trouxe importantes questões ao apontar que a estética, ética e política não podem ser separadas ao se planejar, decretar e avaliar reflexivamente um currículo de educação ao ar livre, ou seja, é necessário pensar sobre os propósitos da educação. Uma educação que atue na construção de valores éticos menos antropocêntricos, que viabilize mudanças de comportamentos e constitua ações de transformação potencialmente positivas.

Nos apontamentos das entrevistas, encontramos uma premissa que vincula o experienciar, vivenciar e descobrir às práticas educativas na natureza. Percebemos uma tentativa de articulação entre estética e ética desejada nas práticas educacionais, pois, conforme a E1, há uma busca “em espaços educativos que permitam o revisitar constante de sensibilização, percepção e realmente uma mudança de postura”.

Os apontamentos explicitam, ainda, que as experiências atuarão para a valorização da sensibilidade e devem estar contempladas no âmbito do trabalho docente. Há uma compreensão de que tais vivências, ao serem possibilitadas aos

educandos, permitirão, além de interligá-los, ampliar sua compreensão de pertencimento e engajamento de forma sensível com o ambiente, despertando sua postura ética e afetiva nas relações com os outros seres vivos e não vivos.

Essa importância da estética para a educação, defendida por Hermann (2002, 2005), diz sobre os processos educativos estetizados, liberando novas formas de sensibilidades esquecidas, possibilitando a ampliação de uma consciência ética e percepção sobre o diferente, o plural, a novidade e a experiência estética.

Depreendemos, a partir dos excertos, um indicativo de espaços para o sentir, se alegrar, se emocionar, permitindo novas apreensões do mundo, constituindo sensações, sentimentos e significados. Espaços que permitam realizar aprendizagens experienciais do lazer vagabundo (*vagabonding*, em inglês) para uma vivência perceptiva/sensorial com o ambiente, des/reconstruindo elementos socialmente naturalizados, preconizados por Rodrigues (2015) e Payne (2014).

No que se refere aos valores estéticos, assinalamos que diversos autores apontam para uma fragilidade na inserção dessa dimensão nas práticas educativas (IARED, 2010; MARPICA, 2008), tanto pela dificuldade em elaborar estratégias quanto pela acentuada valorização dos aspectos cognitivos, visto que muitos conceitos solidificados se originaram de uma ciência baseada na determinação e classificação pela lógica dicotômica de compreensão dos fenômenos. E são essas recomendações que estão consolidadas na prática da educação ambiental.

A importância dessa valorização à sensibilidade, citada nos excertos, é confirmada nos estudos de Coelho (2017), ao investigar sobre o engajamento estético a partir da experiência em oficinas de canto. Seus resultados permitiram compreender que sensibilidade, tempo e pertencimento abrangiam sensações, sentimentos e reflexões possíveis à transformação pessoal e social, surgimento e fortalecimento do senso de pertencimento a uma comunidade.

Segundo Marpica (2008), esses pressupostos se encontram fundamentados pela busca e redefinição da complexa relação dos seres humanos entre si, com as demais espécies e com a natureza. Os conflitos e problemáticas, ao serem apresentados a partir da perspectiva de cada ator social envolvido, permitem que estes sejam discutidos a partir do contexto social e histórico. Há a presença da solidariedade e do diálogo argumentativo, preponderando como fundamento para o resgate da coletividade.

Assim, ao se pretender mudanças efetivas no fenômeno relacional do ser humano com o ambiente, integrando natureza ao escopo das chamadas atividades ao ar livre, ambiental e experiencial, entendemos que essa ressignificação poderá encontrar possibilidades concretas de avanços ao incluirmos na discussão a educação integral em tempo ampliado. Uma vez que a extensão de jornada educacional dos estudantes represente um concretizar desse tempo experiencial, desde que deixe de “ver” a natureza apenas como um espaço.

Urge que as noções de corpo, tempo, espaço e lugar e suas relações, frequentemente tratadas como estáticas e fixas nos discursos e práticas de educação ambiental sejam, de fato, evidenciadas.

Enfim, entendemos que a educação ambiental presente nos excertos considera a dimensão estética em suas múltiplas oportunidades de construção de sentidos na educação integral, remetendo a outras possibilidades de ser e estar no mundo com os não humanos, em uma relação horizontal. Também, observamos que a educação ambiental está consolidada historicamente no sistema educativo formal da RME, restando, contudo, que se consubstancie em vivências práticas efetivas e significativas, produtoras de vínculos afetivos e de engajamento.

4.4 DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO

No tocante à dimensão da participação, os parâmetros de Marpica (2008) trazem em consideração os seguintes aspectos: discussão sobre a legislação relacionada ao conteúdo ambiental, responsabilização pelas causas dos problemas ambientais, responsabilização pela busca de solução aos problemas ambientais, discussão sobre o ideal de sociedade numa perspectiva sustentável, papel que se atribui à educação na solução dos problemas socioambientais, associação de soluções de ordem social relacionadas à questão ambiental e o conceito de cidadania.

Em face desses elementos e suas implicações para os processos educativos, basilares na análise dos excertos, podemos afirmar que essa dimensão foi detectada em nossos estudos, sendo possível identificá-la, de forma significativa, nas DCMEA, em duas diferentes vertentes.

Uma delas, identificável nos excertos que se seguem, evidencia o próprio compromisso de formação educativa ambiental numa perspectiva crítica e que

estabelece, no caso das DCMEA, um compromisso com a prática social permeando a construção de relações entre sujeito, sociedade e a natureza.

Dentre os excertos, encontramos alguns marcadores discursivos como “mobilização comunitária”, “cidadania participativa”, “incentivo à resolução dos problemas”, “busca de alternativas no cotidiano”, “responsabilidade pessoal e social” e “responsabilidade com as comunidades de vida”. Depreendemos que os mesmos trazem sentidos de significação atribuídos à dimensão da participação política como ponderado por Carvalho (2017), ou à perspectiva de colaboração e cooperação trazida em Rodrigues (2001), ao indivíduo coletivo em Severino (2001) ou ao perceber-se no coletivo discutido em Cury (1985) e em Severino (2001).

Todos esses pesquisadores fazem referências, em alguma medida, que remetem à formação para a participação política dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No Quadro 10 estão elencados alguns excertos que contemplam, em certa medida, essa dimensão nas DCMEA:

QUADRO 10 – Dimensão da Participação nas DCMEA

TÍTULO/ASSUNTO	UNIDADE DE ANÁLISE
Ações de educação ambiental nas unidades educacionais	Também foi entendido como relevante a mobilização da comunidade em torno dos temas pedagógicos trabalhados, o que oportunizou o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, pois [...] tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade e vice-versa haverá uma mudança na vida cotidiana [...] assim, a educação ambiental entra nesse contexto para auxiliar e incentivar o cidadão e a cidadã a participarem da resolução dos problemas e da busca de alternativas no seu cotidiano de realidades específicas. (p.37).
Especificidades no ensino fundamental	As experiências promovidas são voltadas ao exercício da cidadania comprometida com a responsabilidade pessoal e social e com as comunidades de vida, de forma integrada em suas múltiplas e complexas relações (p.61).
Objetivos da educação ambiental	Mobilizar indivíduos e a coletividade para a qualidade socioambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (p. 51).
Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba	Ao buscar a superação das práticas tradicionais, os professores devem envolver os estudantes com as problemáticas cotidianas, refletindo sobre questões locais e globais, de modo a efetivar ações contextualizadas que transformem seus ambientes de vida (p. 49).

Fonte: a autora (2021)

Identificamos uma ênfase significativa dessa dimensão nos excertos de pesquisa, demonstrada mais incisivamente nas DCMEA e de forma mais equilibrada nas entrevistas. Os apontamentos evidenciam ações contextualizadas, contando com a participação crítica e ativa dos estudantes em processos de tomada de decisão. Denotamos um distanciamento de um racionalismo cartesiano que pairava e influenciava, anteriormente, o pensamento curricular em educação ambiental, com tendência pragmática, individualista e racionalista, que considerava a natureza apenas quanto ao seu valor de uso (GRÜN, 2007), e na qual imperava a baixa participação política e cidadã nas questões vistas como ambientais.

Buscando explicitar os sentidos dos consensos em torno da dimensão política da educação ambiental, vinculados à compreensão de sociedade e de democracia e cidadania, Santos, Carvalho e Levinson (2014) nos instigam a manter um constante exercício epistemológico e político para evitarmos os *consensos aparentes* presentes no ideário ambientalista, questionando, sempre, o sentido que se tem atribuído à dimensão política da educação ambiental.

Reiteradamente, as DCMEA ressaltam a mobilização social ambiental cidadã, norteando para responsabilidades individuais e coletivas, que devem ocorrer num processo dinâmico, participativo, colaborativo e dialógico, como apresentado nos excertos do Quadro 11.

QUADRO 11 – Dimensão da Participação nas Entrevistas

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO
E1	“A organização do texto foi sendo tecida a partir dos fios do cotidiano das escolas, cada integrante era ao mesmo tempo único e múltiplo. ” “[...] educação ambiental que incluísse novo olhar e relação com outros seres humanos e com a natureza. ” “Buscamos delinear um documento em que a escola tivesse, de fato, um papel significativo de preparar a criança para a vida, para ser interdisciplinar, interativa, cooperativa, emotiva vivenciando problemáticas a partir da sua realidade cotidiana e sua relação com o contexto socioambiental. Uma abordagem de fazer o indivíduo refletir e ampliar sua percepção de mundo, usando seus conhecimentos de forma autônoma, crítica e responsável.”
E2	“Educação Ambiental partindo da problematização do cotidiano, da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais”. “[...]desenvolver nos estudantes uma mudança de comportamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica.”

	“Houve uma séria preocupação na tessitura do documento de que atuássemos para promover uma compreensão de que a educação ambiental deva ser construída por meio do diálogo, reflexão, experiências individuais e coletivas. Com ações pedagógicas que permitam a vivência da mobilização social, além de atuarem para a construção do conhecimento coletivo aliada sempre a dimensão de participação política nessa prática.”
E3	“Existe uma preocupação sócio ambiental cidadã. Com uma cidadania atuante. Eu acredito como caminho viável para a educação.” “As DCMEAS buscam ressignificar as estratégias metodológicas priorizando as interações, a participação social, experiências e a criatividade trazendo a sustentabilidade para o centro das reflexões.”
E4	“Observa-se nesse documento que ele demonstra pela participação das unidades escolares que cada unidade tem a sua própria particularidade, cada unidade demonstra a partir de suas peculiaridades, uma própria educação ambiental, cada uma mostra o seu olhar.” “Compreendíamos que não encontraríamos um ambiente educativo e práticas exatamente iguais uns aos outros, já que cada escola ou sala reflete a cultura própria de cada comunidade.” “Cada vez mais é importante o estudo, e cada vez mais é importante que se tenha a participação ativa de todas as pessoas que fazem parte da unidade escolar, de todas as pessoas, assim como de todas as que estão no entorno, no entorno dessa unidade, que fazem parte de nossa realidade e que possa cada vez mais ter o olhar para as questões socioambientais dos que fazem parte de nossa realidade.” “Discutindo com os nossos pares, com a nossa comunidade e fazer uma educação ambiental para nossa cidade. A partir desses olhares, construir uma educação ambiental que seja crítica e transformadora.”

Fonte: a autora (2022)

Ao fazer referência à cidadania, denotamos que o sentido abrange também, para além da simples questão dos direitos e deveres, buscando espaços e possibilidades de tomada de decisão coletiva. Tal compreensão se apresenta nos excertos das Entrevistadas 1 e 3:

A organização do texto foi sendo tecida a partir dos fios do cotidiano das escolas, cada integrante era ao mesmo tempo único e múltiplo (E1).

[...] educação ambiental que incluísse novo olhar e relação com outros seres humanos e com a natureza (E1).

Buscamos delinear um documento em que a escola tivesse de fato um papel significativo de preparar a criança para a vida, para ser interdisciplinar, interativa, cooperativa, emotiva vivenciando problemáticas a partir da sua realidade cotidiana e sua relação com o contexto socioambiental. Uma abordagem de fazer o indivíduo refletir e ampliar sua percepção de mundo, usando seus conhecimentos de forma autônoma, crítica e responsável (E1).

[...] existe uma preocupação socioambiental cidadã. Com uma cidadania atuante. Eu acredito como caminho viável para a e educação (E3).

Há indícios nos excertos, também, de uma relação com o contexto socioambiental, pressupondo uma abordagem que permita ao indivíduo refletir e ampliar sua percepção na interação com o outro e com a natureza, coadunando-se com o que Carvalho e Steil (2013) destacam quando se referem à importância dos conhecimentos construídos pelas práticas sociais, uma vez que:

O conhecimento é indissociável das práticas e das relações das pessoas com o ambiente onde humanos e não humanos compõem uma única paisagem, conectando-se e misturando-se ao se movimentar nos lugares onde seus respectivos caminhos se cruzam (CARVALHO; STEIL, 2013, p. 59).

Marpica (2008) afirma ser necessário que as questões ambientais sejam consideradas em sua totalidade, historicamente constituída, com suas transformações culturais, políticas e econômicas.

Assim, nossas análises permitem que afirmemos que as DCMEA compreendem o exercício da educação ambiental enquanto ato político, preconizando uma prática educativa para a transformação social e o exercício da cidadania. O documento e as entrevistas enfatizam as liberdades democráticas - espaços de diálogo, decisão e participação coletiva, fundamentando uma postura assumida na busca pela transformação da realidade socioambiental.

Outra vertente que nos chamou atenção, no tocante a essa dimensão, configurou-se a partir dos excertos das entrevistas, com apontamentos realizados pelas Entrevistadas 1 e 4 que afirmaram:

A organização do texto foi sendo tecida a partir dos fios do cotidiano das escolas, cada integrante era ao mesmo tempo único e múltiplo (E1).

Observa-se nesse documento que ele demonstra pela participação das unidades escolares que cada unidade tem a sua própria particularidade, cada unidade demonstra a partir de suas peculiaridades, uma própria educação ambiental, cada uma mostra o seu olhar (E4).

Devido a essas afirmativas, revisitamos as DCMEA, analisando se e como constava descrito o processo de tessitura deste documento, que nos permitiu perceber que a dimensão da participação encontrava-se constituída, intrinsecamente, também nos esforços de sua elaboração. Esse processo contou com a participação efetiva dos profissionais docentes da RME, os quais foram consultados e tiveram seus posicionamentos considerados no documento.

Nos estudos de Figueiredo (2014), que analisou a produção participativa e a dimensão crítica em processos de elaboração de materiais de educação ambiental, encontramos reflexões que tratavam da importância dessas oportunidades ao fazer

surgir ideias de trabalho coletivo, reflexivo e crítico na construção de uma sociedade comprometida com a proteção da vida. Segundo ela, esses processos participativos que pressupõem autonomia e democracia são fundamentais e condicionantes a uma educação ambiental emancipatória.

O conceito da dimensão participativa que pode ser apreendido nas DCMEA segue os parâmetros elencados por Marpica (2008), e argumenta pelas diferenças sobre o acesso e o uso dos recursos e o conflito socioambiental gerado por essa diferença. As DCMEA também evidenciam que há responsabilidades diferenciadas entre os envolvidos nos conflitos socioambientais.

Em síntese, as DCMEA trazem conceitos de participação e problematizam a responsabilização compartilhada pelos problemas socioambientais. Enfatizam os processos de educação e de desenvolvimento da consciência crítica, trazendo as condições e possibilidades de atuação frente à realidade. Explicitam o papel da educação como fundamental na mudança de cenário socioambiental atual, como uma prática possível de transformação social. A cooperação e solidariedade são incentivadas numa perspectiva educadora e formativa. Pontuamos, assim, que em toda a tessitura e construção das DCMEA foi possível identificarmos o incentivo ao olhar crítico e propositivo da educação ambiental na formulação, execução e avaliação das ações, de forma articulada, interdisciplinar e transversal, que permita a compreensão integrada de meio ambiente, considerando suas complexas relações e interdependências.

4.4 DIMENSÃO EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS

Em excertos extraídos dos pressupostos teórico-conceituais das DCMEAS foi possível identificarmos apontamentos vinculados à compreensão de educação ambiental pautados sobre o ser e estar no mundo. Experimentando-o desde o lugar de cada um dos seres nas diferenciadas e múltiplas formas, reposicionando o ser humano, mobilizando educadores a desenvolverem um trabalho pedagógico que supere uma visão de ambientalismo ingênuo. Ou ainda, reforçando a visão de que o ser humano não é apenas parte da natureza, mas, também é natureza.

No Quadro 12 destacamos alguns desses excertos que trouxeram tal compreensão:

Quadro 12 – Dimensão das Epistemologias Ecológicas nas DCMEA

TÍTULO/ASSUNTO	UNIDADE DE ANÁLISE
Pressupostos teórico - conceituais	A relação ser humano-natureza e os valores político-educativos – a complexidade do meio ambiente manifesta relações de interdependência entre ser humano e natureza, em um processo de superação da dicotomia entre eles. Esse entendimento “[...] implica mudanças de valores, atitudes e ações éticas na relação com o mundo, com a vida” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2019, p. 19). Nesse sentido, a Educação Ambiental, na perspectiva crítica e transformadora, caracteriza-se como ato político, ou seja, como prática social que forma sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade (CARVALHO, 2012). O ser humano não faz apenas parte da natureza, mas é natureza e tem a potencialidade de pensar as inter-relações cotidianas com seres humanos e não humanos, de modo a garantir a dignidade da vida no Planeta (REIGOTA, 2014). p. 45.
Pressupostos teórico - conceituais	Guimarães (1995, p. 15) destaca o importante papel da Educação Ambiental ao “[...] fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente”. Nesse sentido, em Educação Ambiental, é necessário um trabalho pedagógico que reforce a visão de que o ser humano não é apenas parte da natureza, promovendo a consciência de que é, também, natureza. Dessa forma, o autor compreende que “[...] a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade [ser humano-natureza] inexistente a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já não há mais separação”. p. 47.

Fonte: a autora (2022)

Ao identificarmos esses apontamentos nas DCMEA, percebemos alinhamento com o conceito das novas epistemologias ecológicas (STEIL; CARVALHO, 2014). A contribuição dessa dimensão num documento orientador de educação ambiental traz importantes perspectivas vinculadas à compreensão de mundo e das relações humano e não humanos, preconizada pela contraposição às dicotomias e buscando reordenar as dualidades entre natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, no intuito da superação das dualidades do pensamento moderno, em considerar a participação de humanos e não humanos na coprodução do mundo, na defesa de uma epistemologia relacional e foco na materialidade (STEIL; CARVALHO, 2014).

Nesse sentido, ao propor ações em prol de uma educação ambiental que contribua para uma leitura complexa e integrada do mundo e da relação natureza e sociedade, as DCMEA atendem o que aponta Payne et al. (2018, p.93) quando afirmam que as “experiências no mundo e no meio ambiente estão conectadas por diferentes dimensões constitutivas relacionadas com afetividade, sensibilidade, cultura, política e vida social”.

No quadro 13 trazemos alguns excertos que referendam essa compreensão e leitura complexa e integrada do mundo e da relação natureza e sociedade, conforme a perspectiva das entrevistadas:

QUADRO 13 – Dimensão das Epistemologias Ecológicas nas Entrevistas

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	DIMENSÃO EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS
E1	“Estávamos convictos de que esta Diretriz deveria constituir-se em um documento elaborado e permeado pelo diálogo com as instituições de ensino engajadas nos processos de reflexão, análise e criação de práticas transformadoras, capazes de enfrentar os desafios da educação ambiental enfrentados pelos diversos contextos sociais da RME. ” “[...]queríamos que o documento possibilitasse aos estudantes uma compreensão humana, política e ética socioambiental a partir de sua realidade concreta, vivenciando percepções plurais. ” “[...]buscamos constituir uma superação de uma postura utilitarista e antropocêntrica da natureza e seus recursos. Estudantes e professores discutindo ideias e as realizando, embasados sempre nas relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida biológica da natureza” “[...]inserção da educação ambiental no currículo reconstruindo a conexão entre o homem e a natureza pautada na emoção e envolvendo sempre a experiência estética e ética com a natureza. ”
E2	“[...] na tessitura do documento pretendíamos abordar aspectos que permitisse garantir o entendimento de ser humano em relação à natureza, considerações acerca das diversidades sociais, culturais e naturais, como seria indicado na práxis a abordagem da temática ambiental trazendo com sensibilidade a possibilidade de experiência estética e ética com a natureza, vivenciada nos diferentes espaços da cidade e do entorno da própria escola e partindo da problematização do cotidiano, da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais que permitissem desenvolver práticas e atuação individual ou coletiva.” “Entendo que a Educação Ambiental aborda as dimensões estéticas e afetivas à medida em que a compreende como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, e que deve acontecer a partir dos saberes, conceitos, valores socioculturais e experiências a serem vivenciadas cotidianamente na escola. ”
E3	“Formalizamos o marco conceitual, as diretrizes básicas e a linha que traduzisse o compromisso assumido com o projeto de elaborarmos uma DCMEA que privilegiasse a autonomia intelectual, de pensamento crítico, de tornar a escola integral e as práticas pedagógicas da educação ambiental um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, organizado e mediado por profissionais que compreendam o que sua ação representa nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.” “Não podemos continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados, mas romper com esses limites político-pedagógicos que enclausuram o processo educacional. ”

E4	“A Comissão de Escrita definiu, conjuntamente, os indicadores conceituais de base para a formação docente, a orientação da comunidade educativa e, com ela, a base referenciada das ações e projetos político-educativos em educação ambiental.” “Durante a escrita das DCMEAs consideramos que viver no mundo não é ocupar um lugar em meio a um ambiente, mas ao contrário, é juntar-se ao processo de formação e permanente transformação numa perspectiva horizontal com o ambiente. O ser humano não existe isolado e não está no centro de nada.”
----	---

Fonte: a autora (2022)

Um apontamento da Entrevistada 4 (E4) apresenta uma compreensão de que outros modos de conhecimento possam ser adquiridos por meio da experiência, da imersão e do engajamento no mundo. Ela argumenta para que não seja esta uma prerrogativa restrita aos humanos, mas, se estenda a todos os organismos e materiais que fluem em interação e atravessamentos contínuos, portanto sustentam e inspiram a um modo particular para refletir sobre o que representa, de fato, ser e estar no mundo.

Nesse sentido, para romper com paradigmas de formação humana fragmentada, há de se constituir uma premissa de ressignificar os diferentes tempos e espaços na escola em tempo ampliado visando oportunizar a formação e o desenvolvimento do educando, de modo pleno, integral considerando a horizontalidade entre humanos e não humanos, defendendo a superação de dualismos cartesianos e de referenciais antropocêntricos.

Contudo, não encontramos nas DCMEA aportes teóricos que permitam aos educadores compreender ou se aprofundar no que preconizam as epistemologias ecológicas, o que permitiria avançar e concretizar a educação da atenção (INGOLD, 2010). Nesse processo de educação da atenção, o saber e o sentir são modos corporificados de percepção do mundo, ou seja, não se trata de conhecimento que me foi comunicado, trata-se de conhecimento que eu mesmo construí, vendo, ouvindo e experimentando, seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. A experiência influencia a forma pela qual compreendemos o mundo e a sintonia fina entre percepção e ambiente, isso é o que Ingold (2010) define como educação da atenção.

Aportes teóricos que forneçam pistas aos estudantes a aprenderem a perceber o mundo, contribuindo para superar o desafio apresentado pela Entrevistada 3 (E3), quando afirma que “não podemos continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes

sistematizados”. Para tal, se impõe que o processo educativo contribua para que os estudantes desenvolvam percepções sinestésicas, com o corpo imerso no ambiente, em sua integralidade, um desenvolver de experiências simbólicas e vivenciais com os espaços e com o mundo. Recordando, como explana Baldessin (2009), que a experiência sensível, captada e processada pelo sistema somatossensorial, é apreendida pela mente; assim, por mais que a perspectiva cartesiana enfatize o antagonismo entre o cognitivo e o sensorial, todo o organismo participa do processo de interpretação e simbolização do mundo.

Ao se pretender uma escola integral em tempo ampliado é necessária uma nova forma de organizar o currículo, integrando diferentes campos do conhecimento e dimensões formadoras do ser humano, oferecendo múltiplas oportunidades de construção de sentidos de ser e estar no mundo que reflitam em uma relação horizontal com o não humano. Há de se avançar para uma perspectiva curricular de educação ambiental *ecocentricamente* disposta e vir a praticá-la como forma de investigação ecopedagógica, possibilitando aportes da integração entre razão, imaginação, sentimentos e emoções em seus espaços e tempos de aprendizagem, permitindo assim, aos estudantes, reconhecerem a relação entre humanos e mais-que-humanos.

Importa destacar que não foi identificada de maneira expressa, nem nas DCMEA nem nos apontamentos das entrevistas, qualquer orientação quanto ao lugar que o “corpo” deva ocupar nas rotinas das instituições escolares em seus procedimentos e práticas pedagógicas cotidianas, sendo necessário avançar em tais discussões numa perspectiva em que o corpo ocupe a mesma estima que a mente. Como argumentam Iared, Oliveira e Payne (2016) e Payne et al. (2018), silenciar o corpo nas práticas de educação ambiental incorre no risco de separação entre corpo~mente, humano~mundo-mais-que-humano, razão~emoção, preponderando uma sobrevalorização intelectual, também no que trata sobre o conhecimento do meio ambiente e suas questões.

As análises dos excertos do documento e das entrevistas desvelam que foram extrapoladas a perspectiva de mera transmissão de conhecimentos técnico-ecológicos, superando uma visão utilitária, técnica e antropocêntrica no campo da educação ambiental. Contudo, não abrange explicitamente quais práticas irão contemplar a horizontalidade das relações dos seres humanos com o mundo mais-que-humano, ou quais experiências significativas com o mundo devam ser realizadas

para o despertar da ética e afetividade, e que caminhe para corporificar a transcendência da dimensão humana, cuidando de incluir outras formas de vida/existência.

As DCMEA, ao se constituírem enquanto diretrizes de uma política educacional, não podem prescindir de avançar, norteando para uma ação pedagógica que realize, essencialmente, a promoção de vivências significantes, de redescobrimto dirigido (olhando, ouvindo, sentindo) e de transformações e engajamentos advindos das ações desenvolvidas perceptivamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, constatamos que as DCMEA da SME de Curitiba estão embasadas numa concepção de educação ambiental que preconiza processos reflexivos e experienciais. Nesse sentido, as DCMEA trazem orientações de como deve ser o desenvolvimento da educação ambiental como prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, níveis e modalidades, não devendo ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Dessa forma, a educação integral representa uma relevante possibilidade para uma mudança qualitativa na educação, ampliando o tempo escolar, e reconhecendo o sujeito em sua condição multidimensional (sensorial, ética, afetiva, reflexiva, criativa) e não apenas na sua dimensão cognitiva, ou concedendo maior importância a essa dimensão, mas compreendendo-o enquanto sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido em um contexto de relações, afinal, como afirma Lucrécio¹⁰ (1986 apud BALDESSIN, 2009, p. 76): “se os sentidos não forem verdadeiros, falsa será a nossa razão”.

A interlocução entre educação integral e educação ambiental, permite, portanto, uma relação de complementaridade, uma vez que a efetiva compreensão do mundo é possível quando o espaço formal se articula com o informal, quando a escola se aproxima da comunidade, quando os saberes se integram e quando se consolida a ética do cuidado, onde todas as formas de vida são respeitadas. Essas duas

¹⁰ Tito Caro Lucrécio, poeta romano, escreveu no Século I a.C o poema didático “Da natureza das coisas”, em seis volumes. A obra citada foi traduzida pelo filósofo Agostinho da Silva e publicada pela Ediouro em 1986, com o título “Da Natureza” (BALDESSIN, 2009).

formulações pedagógicas se coadunam com o princípio de que a escola exerce um papel significativo e imprescindível na formação humana, e é espaço de referência na vida das comunidades, atuando em conjunto e em profundo diálogo, prenunciam avanços para repensá-lo em prol de uma formação em educação ambiental mais abrangente e significativa.

Muito embora a educação ambiental esteja consolidada historicamente no sistema educativo formal da RME, o atual documento traz perspectivas com consideráveis avanços. Ou seja, foram encontrados elementos tanto no que tange às dimensões da natureza dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política. Essas três dimensões foram identificadas na investigação, acrescidas da dimensão das epistemologias ecológicas.

A análise do documento confirma, reiteradamente, que conhecer pressupõe fundamentalmente o desenvolvimento da relação consigo mesmo, com o outro e com os demais organismos e seres que habitam o mesmo mundo. No tocante à dimensão estética, foco precípua desta pesquisa, abarca múltiplas oportunidades de construção de sentidos, remetendo ao refletir para outras possibilidades de ser e estar no mundo com os não humanos, em uma relação horizontal.

Inegavelmente, o documento contempla perspectivas menos antropocêntrica e defende a superação dos dualismos cartesianos. Contudo, resta ainda a viabilização de experiências sensibilizantes do educar para a atenção, do desenvolver outras formas de interrogar a organização social, as relações culturais e seus processos históricos encarnados na vida e nas relações.

As DCMEA podem e devem confirmar o afeto enquanto mobilizador do coletivo, como pondera McKenzie (2017). Segundo essa pesquisadora, as *atmosferas afetivas* num fluxo micro e macro precisam ser exploradas nas políticas públicas.

As interações que ocorrem no ambiente escolar favorecem a circulação de formas de afeto. Nesse sentido, Pitton e McKenzie (2020), em seus estudos, exploraram a influência do afeto subjetivo e coletivo emergente a partir da formulação de políticas educacionais voltadas à sustentabilidade. Segundo elas, a promulgação de políticas relacionadas à sustentabilidade pode suscitar disposições afetivas em relação ao meio ambiente. Todavia, o caminho inverso, segundo as pesquisadoras, também pode ser ativado. Ou seja, ações e iniciativas individuais podem mobilizar a formulação e implementação de políticas educacionais de sustentabilidade.

A educação ambiental vem sendo consolidada no sistema educativo formal da RME, a partir de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais, perceptivelmente articulando os conhecimentos científicos com as esferas sociais da natureza. Identificamos, contudo, uma dificuldade na efetivação de abertura de espaços/tempos que propiciem essa busca do sensível na práxis, como possibilidade de o (a) estudante sentir-se, compreender-se por intermédio das atividades em contato com outros humanos e não humanos.

Envidamos, nesta investigação, colaborar com discussões que possam contribuir com esse contexto formativo, considerando-se que as reflexões a partir desta pesquisa são essenciais para os trabalhos educativos com a temática ambiental dentro do cenário da educação ambiental do município de Curitiba. Nesse sentido, as DCMEA podem ser compreendidas como possibilidades potentes e mobilizadoras de existências revisitadas de repensar o lugar do humano na natureza. Os valores éticos e estéticos complementam e potencializam a intencionalidade desse documento de desenvolver a capacidade perceptiva e reflexiva dos (as) estudantes, colaborando para o desenvolvimento de uma razão sensível pretendida na educação ambiental.

Esperamos que as DCMEA contribuam para o debate a respeito das questões ambientais e o processo educativo dentro das unidades de Educação Integral, possibilitando a formação de cidadãos que questionem o atual modelo de relação sociedade e natureza e, a partir disso, promovam ações para mudar os cenários existentes. Ainda que, o movimento do conhecimento seja profícuo e contínuo, e como tal nunca se encerra, formando caminhos que se cruzam e entrecruzam, permeado pelas incertezas, o grande desafio é que o caminho trilhado conduza a novos tensionamentos, inquietações e pesquisas se fazem ainda continuamente necessárias.

Entendemos que o documento precisa avançar com referenciais que explicitem como a educação ambiental pode e deve estar vinculada às múltiplas oportunidades que são oferecidas nos espaços de aprendizagem proporcionados pela educação integral, contribuindo para a possibilidade de superação do modelo cartesiano e permitindo que os estudantes reconheçam a relação entre humanos e mais-que-humanos.

Frente à compreensão do contínuo movimento de (re)construção inerente à educação e ao próprio pensamento, assim também compreendemos que as DCMEA

não se configuram como um documento estático. Constituindo-se em um documento elaborado a partir de pesquisas em educação ambiental, é, portanto, passível de ser complementado com novas versões e aproximações, as quais podem surgir a partir dessa abertura das políticas públicas às pesquisas acadêmicas.

Tendo percorrido um longo processo investigativo, restam outras inquietações cujos passos seguintes conduzem às possibilidades do investigar sobre como essas diretrizes tem se materializado no âmbito do cotidiano das escolas de educação pública em tempo integral, reconhecendo a opinião dos profissionais da educação acerca desse documento, verificando suas estratégias e metodologias cotidianamente vivenciadas.

Destarte, uma vez que não foram analisadas as práticas de educação ambiental das escolas de educação integral, não foi possível compreender na prática pedagógica como as DCMEA têm se materializado, em especial, no que tange à dimensão estética, foco da presente pesquisa. Esse é um recorte que precisa ser investigado posteriormente, a fim de constatar se as ações voltadas a essa dimensão são desenvolvidas, na prática, pelas unidades educacionais que ofertam a educação integral.

REFERÊNCIAS

ARANTES, E. B. O direito ambiental contemporâneo e a superação da perspectiva antropocêntrica. **Revista Esmat**, Palmas, Ano 3, [s.v.], n.2, p.261-293, 2011.

BALDESSIN, S. R. S. **Anestesiados ou estésicos?** Apontamentos sobre saberes sensoriais. **Tiempo: Revista de Psicogerontología**, Buenos Aires, v. 26, número especial, p. 61-76, 2009.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; GALIAZZI, M. do C. Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BOFF, L. **A opção terra: a solução para a terra não cair do céu**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BORGES, M. G. **Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar**. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Filosofia e Política Ecológica**. Revista Filosófica Brasileira, v. 1, n.2, p. 17-24. dez/1985.

BRANDÃO, C. R. Outros afetos, outros olhares, outras idéias, outras relações. A questão ambiental: cenários de pesquisa. A experiência do ciclo de seminários do Nepam. Campinas: Unicamp, Nepam, 1995, Série Divulgação Acadêmica, 3, p. 13-30.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.171**, de janeiro de 1991. Brasília: MEC, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/junho.../13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013--pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROWN, C.; TOADVINE, T. (Eds.) **Eco-phenomenology: back to the Earth itself**. New York: New York State University Press, 2003.

CARVALHO, A. M. **Educação Ambiental: análise de uma proposta interinstitucional de Formação Continuada de Professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2019. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/60284/R%20-%20D%20-%20ANDREA%20MACEDONIO%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CARVALHO, H. **Participação política a partir de iniciativas online**: possibilidades, limites e desafios para a democracia / Hanna Carvalho Lessa Ribeiro – Rio de Janeiro; IBICT/UFRJ, 2017.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I. C. de M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 69-79, 2014.

CARVALHO, I. C. de M.; MHULE, R. P. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem, por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 81–94, 2009.

CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, volume especial, mar. 2013, FURG, Rio Grande, p. 59–79.

CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.), **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA. 2005, p. 13–24.

CARVALHO, L. M. et al. Conceitos, Valores e Participação Política. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996. p. 77- 119.

CARVALHO, L. M. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.) **Consumo e Resíduos – Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Editora UFSCar, 2006. p. 19-43.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**: Um Campo em Construção? 2015. 455f. Tese (Livre Docência) - Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAVES, A. A. P. **Avaliação dos recursos de educação ambiental nos espaços e escolas municipais de Curitiba**. 2011. 176f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COELHO, C. M. V. T. **A experiência estética tecida pelo canto no processo social**: sensibilidade, tempo e pertencimento. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

CURITIBA. **Lei nº 7.833**, de 19 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a política de proteção ao meio ambiente [...] e dá outras providências. Curitiba: Prefeitura Municipal, 1991a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1991/783/7833/lei-ordinaria-n-7833-1991-dispoe-sobre-a-politica-de-protecao-conservacao-e-recuperacao-do-meio-ambiente-revoga-a-lei-n-7447-90-o-artigo-3-da-lei-n-5263-75-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

CURITIBA. **Lei nº 7.600**, de 09 de janeiro de 1991. Lei Orgânica do Município. Curitiba: Prefeitura Municipal, 1991b. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1991/760/7600/lei-ordinaria-n-7600-1991-institui-o-sistema-de-administracao-de-recursos-humanos-do-municipio-de-curitiba-dispoe-sobre-a-compatibilizacao-do-seu-pessoal-com-as-diretrizes-estabelecidas-pelas-constituicoes-federal-1988-e-do-estado-do-parana-1989-e-pela-lei-organica-do-municipio-fixa-suas-diretrizes-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para atendimento nas escolas de tempo integral e unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: SME, 2007.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: SME, 2012.

CURITIBA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Proposta de Monitoramento Participativo para o Plano Municipal de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/10/pdf/00122099.pdf>> Acesso em: 29/04/2022.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Educação em Tempo Integral de Curitiba**: Tempos, Espaços e Números. 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Semana de Estudos pedagógicos**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental**. Curitiba: SME, 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos. para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DÍAZ, A. P. **La educación ambiental como proyecto**. Barcelona: I. C. E. Universitat Barcelona/Editorial Horsori, 1995.

DOLLE, J. -GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Não aparece no texto

FIGUEIREDO, P. B. Formação e atuação de professores em educação ambiental. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDAN, A & SOUCHON, C. **La educación ambiental**: guía práctica .2ª ed. Sevilla: Díada; 1997.

GONÇALVES, C.W.P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: contexto. 1989. 152p.

GRÜN, M. A pesquisa em Ética na Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 185-206, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental Na Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 1995. 107p.

HERMANN, N. **Razão e sensibilidade**: notas sobre a contribuição do estético para a ética. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25936>>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EdiPucrs, 2005.

HERMANN, N. Rousseau: o retorno à natureza. In: CARVALHO, I.C.M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Orgs). **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2006. p. 93-110.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre a educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HO, T. L. **Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Curitiba**. 2018. 79f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal) - Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58136/R%20-%20D%20>-

%20TATIANE%20LIMA%20HO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 5 ago. 2022.

IARED, V. G. **Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental e as potencialidades do Pólo Ecológico de São Carlos (SP)**. 2010, 172f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1995?show=full>>. Acesso em 5 ago.2022.

IARED, V. G. **A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental**. [s.l.] Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7084>. Acesso em 5 ago.2022.

IARED, V. G. (Eco) Narrativa de uma caminhada na floresta australiana. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.36, n. 3, p. 198-212, set./dez. 2019.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T.; PAYNE, P. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, London, v. 47, n.3, p. 191-201, 2016.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H.T. O *walking ethnography* para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, Rio Grande, v. 20, n. 3, p. 97-114, 2017.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T.; REID, A. Aesthetic experiences in the Cerrado (Brazilian savanna): contributions to environmental education practice and research. **Environmental Education Research**, v. 23, n. 9, p. 1273-1290, 2017.

IARED, V. G.; HOFSTATTER, L.J.V.; DI TULLIO, A.; & OLIVEIRA, H. T. de. Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e104609, 2022.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.

INGOLD, T. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015 (Coleção Antropologia).

JICKLING, B. Sitting on an old grey stone: meditations on emotional understanding. In: McKENZIE, M.; HART, P.; BAI, H.; JICKLING, B. **Fields of green**: restorying culture, environment, and education. New York: Hampton Press, Inc. 2009, p. 163-173.

JOHNSON, M. **The Meaning of the Body**: aesthetics of human understanding. Chicago: University of Chicago, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, [s.v.], n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira - passado, presente e futuro. **Ciência e Cultura**, v. 38, n. 12, p. 1958-61, 1986.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO, 4, 2015, Aracaju. **Atas...** Aracaju: CIAIQ, 2015. p. 243-247 (Vol. 2). Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

KOGEYAMA, C. **As Diferentes Concepções de Educação Ambiental Presentes no Programa Nascentes Verdes Rios Vivos do Instituto de Pesquisas Ecológicas**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LEME, S. E. G.; SILVA, M. C. Material instrucional de Educação Ambiental: Instrumentos de Gestão Pública em Curitiba, Pr. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p.327-346, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517492008.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2002. 343 p.

LEVINSON, R. Science education and democratic participation: an uneasy congruence? **Studies in Science Education**, London, v. 46, n.1, p. 69-119, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, L. C. B. Percepção ambiental e teoria estética: bases epistemológicas comuns e significados para a educação ambiental. **OLAM**, Ciência & Tecnologia, Rio Claro, Ano VI, v. 6, n. 1, p.182-196, maio, 2006.

MARIN, A. A. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 3, n. 1 – p. 203-222, 2008

MARIN, A. A. **A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética**. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 277-290, jul./dez. 2006. <https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1260>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260>. Acesso em: 5 ago.2022

MARCOMIN, F. E.; SATO, M. Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação na região litorânea de Laguna – SC, Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 159-186, 2016.

MARPICA, N. S. **As questões em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental**. 2008. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

McKENZIE, M. Affect theory and policy mobility: challenges and possibilities for critical policy research. **Critical Studies in Education**, London/New York, v. 58, n. 2, p. 187-204, 2017.

MANZOCHI, L.H. **Participação do ensino de Ecologia em uma Educação Ambiental voltada para a formação da cidadania**: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas. 1994. 554f. 2.v.Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MOLL, J. **Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, [s.v.], n. 51, p.12-15, ago./out. 2009.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R., GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n.1, p.117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORIN, E. **Meus filósofos**. 2. ed. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2014.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.13, n.2, p. 141-148, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJkzJ77wqK6XCvHFwsqSD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 8 set. 2021.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Nosso projeto-mundo proposta metodológica de Educação Ambiental**. São Paulo: Independente, 2019.

OLIVEIRA, M. G. de. CARVALHO, L. M. de. As Três Dimensões da Educação Ambiental – Política, Valorativa e dos Conhecimentos - Nos Projetos Político Pedagógicos De Cursos De Pedagogia De Universidades Federais Brasileiras. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6, 2011. Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: USP/UNICAMP/UNESP, 2011. p. 1-11. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0156-1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PARANÁ. Estado. **Lei Estadual nº 17.505**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, e dá outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2013a.

PARANÁ. Estado. **Deliberação nº 04/2013**. Institui normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2013b.

PAYNE, P. Vagabonding slowly: ecopedagogy, metaphors, figurations, and nomadic ethics. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 19, n. 1, p.47-69, 2014.

PAYNE, P.; RODRIGUES, C.; CARVALHO, I. C. de M.; SANTOS, L. M. F.; AGUAYO, C.; IARED, V. G. Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v.13, Número Especial, p. 93-114, 2018.

Disponível em:

<<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12463>> Acesso em 12 fev. 2021.

PÉREZ, L. F. M. **A pesquisa qualitativa crítica**: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: EdUnesp, 2012.

PITTON, V. O.; MCKENZIE, M. What moves us also moves policy: the role of affect in mobilizing education policy on sustainability. **Journal of Education Policy**, London/New York, v.34, p. 1-20, 2020.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1995. 87 p.

REIGOTA, M. **O que educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

ROCHA, R. de F. Z. da. **Educação em tempo integral**: estudo sobre o rendimento escolar das crianças. 2012. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://utp.br/2012-2/> Acesso em: 06 fev. 2021.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n. 26, p.232-257, out. 2001.

RODRIGUES, C. O vagabonding como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experienciais de educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p.303-327, jan./mar. 2015.

RODRIGUES, C. A ecomotricidade na apreensão da natureza: inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, v. 51, Seção especial: Técnica e Ambiente, p. 8-23, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, Ano 1, V. 1, n.1, p. 1-15, jul. 2009

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 3 ed. Jai Seaman, organizador. London: SAGE Publications Ltd.; 2016. 339 p.

SANTOS, B.C.L.S. dos; BITTENCOURT, E.O. **Educação ambiental estética**: um movimento pela sustentabilidade da vida. Anais eletrônicos do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. Criciúma, 2021.

SANTOS, W. L. P., CARVALHO, L. M. de, & LEVINSON, R. **A Dimensão Política da Educação Ambiental em Investigações de Revistas Brasileiras de Ensino de Ciências**. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 14(2), 199–213, 2014.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Rio Grande, Ed. Especial, p. 10-27, julho/2016.

SENA, L. M.; BONOTTO, D. M. B. A dimensão valorativa da temática ambiental e o trabalho com valores em aulas de ciências. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 179–199, 2012.

SEVERINO, A. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Ano 1, nº 1, Itajaí, p.11-22, jan./jun. 2001.

SHUSTERMAN, Richard. **Body Consciousness**: a philosophy of mindfulness and somaesthetics. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SULLIVAN, S. **Living across and through skins**: transactional bodies, pragmatism and feminism. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2001.

TORALES, M. A. C. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Porto Alegre, v. Especial, p. 1-17, 2013.

TOADVINE, T. Singing the world in a New Key: Merleau-Ponty and the ontology of sense. **Janus Head**, [s.l.], v.7, n.2, p. 273-283, 2004.

VALÉRIO, M. Análise textual discursiva: da polinização das palavras à dispersão de conhecimento. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá: Gráfica e Massoni, 2021.

WOOD, D. What is eco-phenomenology? BROWN, C. & TOADVINE, T. (Eds.) **Eco-phenomenology** – Back to the Earth itself. New York: State University Press, 2003. p. 211- 233.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Valéria Ghislotti Iared (professora/orientadora pesquisadora responsável) e Rosimeri Becher (aluna do PPGE - da Universidade Federal do Paraná), estamos convidando (a) senhor (a) professor (a) para participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa intitulado: **“DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CURITIBA NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA NÃO ANTROPOCÊNTRICA”** em que medida as intenções e determinações preconizadas nas Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (DCMEA) tem impactado nas práticas pedagógicas referentes à educação ambiental desenvolvidas nas escolas, e se traz discussões sob a incorporação de experiências na natureza por meio de dimensões estéticas e afetivas nas práticas educativas ambientais com o potencial de preencher lacunas na construção de possíveis práticas que reverberam para o fortalecimento da educação ambiental no município de Curitiba e no processo de formação socioambiental, cultural, político, ético e emocional dos educandos atendidos na Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental.

a) O objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba tem orientado as ações de intervenção dos processos pedagógicos ambientais e verificar se e de que maneira a incorporação das dimensões estéticas e afetivas atravessam essas ações de forma que favoreçam a relação na e com a natureza nas práticas de educação ambiental das escolas de educação integral no município de Curitiba numa perspectiva não antropocêntrica.

b) Caso o (a) senhor (a) participe da pesquisa, será necessário que me permita observar as atividades desenvolvidas nas práticas de educação ambiental, participar do preenchimento do questionário contendo perguntas fechadas para caracterização do participante e perguntas abertas com questões sobre como trabalham a educação ambiental na escola e a pesquisadora fará a entrevista com a transposição simultânea não sendo necessário a gravação. Os dados produzidos serão sigilosos e que seus nomes serão preservados e cada participante deverá assinar um termo de consentimento.

c) É possível que o (a) senhor (a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado as perguntas que serão apresentadas aos participantes apenas durante a entrevista, no entanto, se alguma questão não puder ou não desejar ser respondida basta ao participante avisar que não deseja responder a tal questão.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser algum desconforto ou constrangimento durante a participação do preenchimento do questionário, no momento das entrevistas e na observação. Mesmo sendo tomadas as medidas para que a abordagem do participante seja feita de forma respeitosa e ética, caso algum participante sinta-se desconfortável, terá a liberdade de declinar de participar de qualquer um dos instrumentos de pesquisa ou da pesquisa como um todo.

e) Os benefícios indiretos esperados com essa pesquisa são, que os dados da pesquisa serão utilizados para um melhor entendimento do contexto local e poderão contribuir para analisar as contribuições das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba sobre como tem se desenvolvido as práticas em educação ambiental pautada em um paradigma não antropocêntrico. Ademais, tem a potencialidade de contribuir de alguma maneira com as reflexões sobre a Educação Ambiental no município de Curitiba e, especificamente, na rede municipal do município.

f) Os pesquisadores, Valéria Ghislotti Iared e Rosimeri Becher, responsáveis por este estudo poderão ser localizados no Departamento de Biodiversidade, Bloco V situado na UFPR- Setor Palotina, Rua Pioneiro, 2153 Palotina/ Paraná, e-mail valeria.iared@ufpr.br e UFPR Setor de Educação - Campus Rebouças, situado

Avenida Sete de Setembro, 2645 – Entrada pela Rua Rockefeller, Curitiba/Paraná, e-mail rosibecher70@gmail.com e telefone fixo (44) 3211-1308 e (41) 98721-3737, no horário das 8h às 18h de segunda à sexta-feira 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) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: Valéria Ghislotti Iared e Rosimeri Becher. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

i) O material obtido (questionários, observações e entrevistas) – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, atendendo a Resolução nº 466/2012, quanto ao descarte dos dados coletados após cinco anos.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (papel, caneta, transporte) não são de sua responsabilidade e o (a) senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código

m) Se o (a) senhor (a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259 e CEP/SMS/SME – Rua: Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba. PR – Telefone (41) 3360-4961 – e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

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 foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 6º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360:4961, de segunda e sexta-feira das 13:30h às 17h30 ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu, _____
 _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de ____

Assinatura do Participante

 Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO ENTREVISTA COM A EQUIPE DE ESCRITA DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DCMEA

Profissional da SME: -----

Atua em qual Departamento? -----

Perguntas para a entrevista:

1 – Relate como foi o processo de construção das DCMEA.

2 - As DCMEA já foram publicizadas?

3 – Onde buscar as DCMEA para consulta?

4 – A SME, durante o processo de tessitura das DCMEA, a SME teve algum controle epistemológico?

5 – De que forma as DCMEA orientam as práticas nas escolas que ofertam educação integral em Tempo Ampliado?

6 – As DCMEA abordam as dimensões estéticas e afetivas?

7 - Gostaria de fazer um comentário/sugestão/pergunta?

APÊNDICE 3 - BUSCA DAS UNIDADES DE ANÁLISE - DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CURITIBA – DCMEA

Busca das unidades de análise - Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Ambiental de Curitiba - DCMEA

CODIFICAÇÃO	UNIDADE DE ANÁLISE	TÍTULO/ASSUNTO	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	DIMENSÃO DOS VALORES	DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO	DIMENSÃO EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS	SEM POSSIBILIDADE DE CLASSIFICAÇÃO
DCMEA 1	Educação Ambiental como dimensão da educação para o processo de formação socioambiental cidadã. Por meio da leitura crítico-reflexiva da realidade, pode-se compreender as causas e consequências das ações antrópicas no planeta e propor ações em prol de sociedades justas e sustentáveis.	Introdução	1		1		
DCMEA 2	A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba busca desenvolver essas ações de forma interdisciplinar e transversal, integrando conhecimentos e saberes	Introdução	1			1	
DCMEA 3	Como Cidade Educadora que reconhece a importância do exercício da cidadania, da sustentabilidade e da formação humana na perspectiva crítica e transformadora.	Introdução			1		
DCMEA 4	As consequências da industrialização e a busca pela exploração de novos horizontes territoriais reforçaram a ideia de que o ser humano dominava a natureza trazendo danos irreparáveis às diversas formas de vida (DIAS, 2000; CARNEIRO, 2006).	Marcos Referenciais da educação ambiental: cenários internacional e nacional			1		
DCMEA 5	No século XIX, começaram a surgir preocupações com a natureza na perspectiva preservacionista, isto é, criação de áreas naturais protegidas para preservação das espécies (DIEGUES, 2008).	Marcos Referenciais da educação ambiental: cenários internacional e nacional		1			

DCMEA 6	A partir de 1960, a degradação ambiental e a queda da qualidade de vida dão origem a uma intensa preocupação com a temática ambiental, cada vez mais surgiram inquietações e questionamentos sobre as inter-relações da humanidade e o meio ambiente. Em 1962, a publicação do livro Primavera Silenciosa, de Rachel Carson, causou repercussão no âmbito mundial em diversos segmentos – acadêmico, político e sociedade civil (LORENZETTI, 2008), porque sinalizava as consequências do uso de inseticidas e pesticidas nos seres vivos e, especialmente, afetando a saúde coletiva humana (CARSON, 1964).	Marcos Referenciais da educação ambiental: cenários internacionais e nacionais			1		
DCMEA 7	O ser humano é integrante do meio ambiente e cabe à humanidade superar a visão utilitarista de meio ambiente e adotar atitudes respeitadas e em prol da sustentabilidade socioambiental (LAYRARGUES, 2009; GUIMARÃES, 1995; JACOBI, 2003). Além disso, por sua característica de inacabado e inconcluso, os seres humanos estão permanentemente se refazendo na sua interação com o meio ambiente (DICKMANN; CARNEIRO, 2012; FREIRE, 2008).	Pressupostos teórico-conceituais da educação ambiental para o município de Curitiba		1			
DCMEA 8	A relação ser humano-natureza e os valores político-educativos – a complexidade do meio ambiente manifesta relações de interdependência entre ser humano e natureza, em um processo da superação da dicotomia entre eles. Esse entendimento “[...] implica mudanças de valores, atitudes e ações éticas na relação com o mundo, com a vida” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2019, p. 19). Nesse sentido, a Educação Ambiental, na perspectiva crítica e transformadora, caracteriza-se como ato político, ou seja, como prática social que forma sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade (CARVALHO, 2012). O ser humano não faz apenas parte da natureza, mas é natureza e tem a potencialidade de pensar as inter-relações cotidianas com seres humanos e não humanos, de modo a garantir a dignidade da vida no Planeta (REIGOTA, 2014).	Pressupostos teórico - conceituais		1	1	1	

DCMEA 9	Guimarães (1995, p. 15) destaca o importante papel da Educação Ambiental ao “[...] fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente”. Nesse sentido, em Educação Ambiental, é necessário um trabalho pedagógico que reforce a visão de que o ser humano não é apenas parte da natureza, promovendo a consciência de que é, também, natureza. Dessa forma, o autor compreende que “[...] a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade [ser humano-natureza] inexistente a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já não há mais separação”	Pressupostos teórico - conceituais		1	1	1	
DCMEA 10	Compreender o meio ambiente como campo de relações socioambientais dinâmico-interativas que desenvolvem múltiplas dimensões – éticas, estéticas, políticas, culturais, científicas, ecológicas, econômicas, legais, psicológicas, históricas, geográficas, tecnológicas e religiosas	Objetivo educação ambiental		1	1	1	
DCMEA 11	O reconhecimento de saberes científicos e de comunidades tradicionais (quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e outros) sobre meio ambiente, de forma que promovam o respeito às diversas formas de vida e o habitat delas.	Orientações gerais para alcançar os objetivos da educação ambiental	1	1		1	
DCMEA 12	Como Cidade Educadora que reconhece a importância do exercício da cidadania, da sustentabilidade e da formação humana na perspectiva crítica e transformadora, o município de Curitiba considera relevante a elaboração desse documento para indicar parâmetros e fortalecer a Educação Ambiental nas esferas formal (nos vários níveis de ensino e modalidades educativas), não formal (parques, museus, Faróis do Saber e Inovação) e informal (outdoor, mídias, espaços públicos)	Introdução			1		
DCMEA 13	Com relação ao entendimento de Educação Ambiental na perspectiva crítica e transformadora, 11 unidades educacionais (7%) referem-se a ações pedagógicas que: valorizam uma aprendizagem experiencial das crianças/estudantes com o meio ambiente; possibilitam a sensibilização e a conscientização socioambiental cidadã aliada à tomada de	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais		1	1	1	

	atitudes em prol de sociedades sustentáveis.						
DCMEA 14	A Educação Ambiental como dimensão educativa, com enfoque transversal e interdisciplinar, colabora para a formação de indivíduos críticos, éticos e responsáveis, nas suas relações com a sociedade e natureza, com a coletividade e com sua própria individualidade.	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba			1		
DCMEA 15	De acordo com esta proposta curricular, o processo de desenvolvimento da cidadania socioambiental, imprescindível à construção de um mundo melhor, pauta-se na perspectiva axiológica que prioriza valores como "respeito, responsabilidade, cuidado, tolerância, alteridade, cooperação e solidariedade [...] incentivados no cotidiano das crianças, em ambientes naturais e construídos, por meio de palavras e gestos, nas interações e na brincadeira". (CURITIBA, 2020a, p. 45).	Especificidades na Educação Infantil		1			
DCMEA 16	Promover, de acordo com as legislações vigentes, avanços na Educação Ambiental de Curitiba para que contribuam na formação humana engajada no respeito ao meio ambiente, por meio de uma práxis pedagógica que considere o contexto histórico, cultural, político, econômico, entre outros.	Finalidades do processo de construção das DCMEA		1	1	1	
DCMEA 17	Incentivar o olhar crítico e propositivo da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação das ações, de forma articulada, interdisciplinar e transversal nos programas e currículos para a compreensão integrada de meio ambiente, considerando suas complexas relações e interdependências.	Finalidades do processo de construção das DCMEA	1		1	1	
DCMEA 18	Orientar o trabalho pedagógico com Educação Ambiental nos níveis de ensino e nas modalidades educativas	Finalidades do processo de construção das DCMEA	1				

DCMEA 19	Orientar formações continuadas direcionadas aos profissionais que atuam na RME (gestores, pedagogos, agentes administrativos, auxiliares de serviços escolares, professores e demais prestadores de serviços).	Finalidades do processo de construção das DCMEA			1		
DCMEA 20	a Educação Ambiental deve ser um processo contínuo e envolver todos os grupos sociais	Marcos Referenciais da educação ambiental: cenários internacional e nacional			1		
DCMEA 21	Essas Diretrizes normatizam, orientam e definem a Educação Ambiental no cenário brasileiro tendo em vista a formação ético-ambiental dos estudantes, sendo “[...] mandatórias para todos os sistemas de ensino e instituições educacionais [...]” (BRASIL, 2012a, p. 02)	Marcos Referenciais da educação ambiental: cenários internacional e nacional			1		
DCMEA 22	As orientações pedagógico-políticas do documento se pautam pela perspectiva crítica e transformadora das questões socioambientais em prol da sustentabilidade da vida no planeta, na superação do olhar ingênuo e naturalista, bem como destacam a abordagem educativa em perspectiva transversal, interdisciplinar e integrada, conforme disposto nos artigos 6.º.	Marcos Referenciais da educação ambiental: cenários internacionais e nacionais			1		
DCMEA 23	As unidades educacionais valorizam ações educativas nos ambientes ao ar livre (hortas, jardins e pomares), porém expressam um entendimento naturalista de meio ambiente e uma concepção de Educação Ambiental ainda na perspectiva conservacionista.	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais	1				
DCMEA 24	Faz-se necessária a reflexão crítica sobre os problemas socioambientais resultantes da ação antrópica, bem como ações voltadas a uma sociedade socioambientalmente justa e sustentável.	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais		1	1		
DCMEA 25	valorizam uma aprendizagem experiencial das crianças/estudantes com o meio ambiente; possibilitam a sensibilização e a conscientização socioambiental cidadã aliada à tomada de atitudes em prol de sociedades sustentáveis.	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais		1	1	1	

DCMEA 26	Percebe-se a preocupação dos professores em desvelar a ética antropocêntrica que estabelece o ser humano como a medida para todas as coisas, justificando domínio sobre outros seres humanos e não humanos e sobre o ambiente físico (GRÜN, 2007).	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais				1	
DCMEA 27	Também foi entendido como relevante a mobilização da comunidade em torno dos temas pedagógicos trabalhados, o que oportunizou o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, pois [...] tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade e vice-versa haverá uma mudança na vida cotidiana [...] assim, a educação ambiental entra nesse contexto para auxiliar e incentivar o cidadão e a cidadã a participarem da resolução dos problemas e da busca de alternativas no seu cotidiano de realidades específicas. (REIGOTA, 2014, p. 18-19)	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais			1		
DCMEA 28	infere-se a necessidade da consolidação da Educação Ambiental em Curitiba numa perspectiva axiológica para a formação socioambiental cidadã, dado que “[...] a cidadania deve ser assumida como condição e direito de todo o sujeito para viver bem em sociedade – que é e deve ser o espaço da ação e da experiência humana; da política e do exercício da democracia” (NOGUEIRA, 2015, p. 65)	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades		1	1	1	
DCMEA 29	a importância da conservação do meio ambiente, pode-se concluir que muitas unidades educacionais, com base na classificação das correntes de Educação Ambiental de Sauv�� (2005b), apresentam uma perspectiva que se relaciona, principalmente, � corrente conservacionista/recursista, pois identificam como central no trabalho a conserva��o dos recursos naturais.	A��es de educa��o ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades					1

DCMEA 30	entendimento de Educação Ambiental foi a conscientização quanto aos problemas ambientais, apresentando elementos da corrente resolutiva, que trata “[...] de informar ou de levar as pessoas a se informarem sobre as problemáticas ambientais, assim como desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las” (SAUVÉ, 2005b, p. 21).	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades					1
DCMEA 31	Ao suscitar os problemas ambientais, as equipes apontaram que a Educação Ambiental apresenta alternativas para a proteção da natureza e para o repensar de hábitos e atitudes. Entre outros problemas ambientais, foram citados o desperdício da água potável, necessidade de alimentação saudável, degradação da natureza, consumismo e desmatamento. Segundo uma unidade, a Educação Ambiental	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades		1			
DCMEA 32	foi possível identificar que a Educação Ambiental na RME vem se desenvolvendo, predominantemente, por meio de: separação de resíduos, sensibilização quanto aos problemas ambientais e respeito à pluralidade cultural.	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades		1			
DCMEA 33	A fim de efetivar a Educação Ambiental, as unidades apontaram a necessidade de formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais, transmitir saberes e conhecimentos ambientais, desenvolver ações educativas permanentes, ética nas ações, responsabilidade socioambiental, solidariedade, respeito, trabalho coletivo, valores socioculturais, entendimento da realidade global, busca por soluções viáveis, com o objetivo de garantir qualidade de vida e um ambiente saudável.	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades		1		1	
DCMEA 34	A preocupação com a sustentabilidade ambiental foi apontada em várias respostas que destacavam a importância em garantir que as gerações futuras possam usufruir de um ambiente saudável.	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades					1

DCMEA 35	as unidades demonstraram preocupação em formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar suas realidades, e que tenham condições de considerar as inter-relações entre os seres vivos e não vivos.	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades			1	1	
DCMEA 36	verificou-se que há vários entendimentos de Educação Ambiental, contudo a SME orienta que o trabalho pedagógico seja desenvolvido mediante a concepção crítica e transformadora, sob perspectiva interdisciplinar e transversal, de modo a possibilitar as relações entre teoria e prática	Ações de educação ambiental nas unidades educacionais que envolvem as comunidades			1		
DCMEA 37	trabalhos apresentados preocupam-se em sensibilizar as crianças e estudantes quanto aos problemas socioambientais encontrados na unidade, sem, no entanto, aprofundar-se quanto às causas relacionadas ao modo de vida dos seres humanos, mantendo um entendimento naturalista de meio ambiente, na perspectiva de cuidado com o planeta e os seres vivos.	Fórum Curitibano de Educação Ambiental da RME de Curitiba	1				
DCMEA 38	encontra-se na intencionalidade pedagógica em proporcionar experiências educativas que provoquem a exploração e a investigação nos ambientes ao ar livre da instituição, o que vem ao encontro das diretrizes nacionais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).	Fórum Curitibano de Educação Ambiental da RME de Curitiba				1	
DCMEA 39	abrange a alimentação saudável, horta, pomar e jardim, temáticas envolvendo resíduo/lixo e ações sustentáveis na instituição.	Fórum Curitibano de Educação Ambiental da RME de Curitiba					1
DCMEA 40	A partir dessa análise, propõe-se a continuidade da formação dos professores, pedagogos e diretores/gestores, em prol de uma Educação Ambiental crítica e transformadora, que objetive a formação socioambiental cidadã na construção de sociedades justas e sustentáveis (BRASIL, 2012a).	Fórum Curitibano de Educação Ambiental da RME de Curitiba			1		

DCMEA 41	As intenções pedagógicas no cultivo desses espaços nas unidades educacionais incluem: ampliação do território educativo, Educação Ambiental, revitalização do espaço e uso para atividades experimentais, dentre outras	Informações complementares e conhecimento direto da realidade					1
DCMEA 42	Para o trabalho pedagógico nesses espaços, as unidades educacionais de Educação Infantil propõem, entre outras experiências educativas que oportunizem as interações, a exploração, os questionamentos, a formulação de hipóteses e os conhecimentos referentes ao mundo físico e social, de modo que as crianças desenvolvam noções de cuidado, preservação, biodiversidade e sustentabilidade da vida no planeta	Informações complementares e conhecimento direto da realidade	1	1		1	
DCMEA 43	Com relação ao Ensino Fundamental, 203 unidades educacionais (CEIs, escolas, escolas especiais e UEs) participaram do levantamento de dados questionário. O trabalho pedagógico em Educação Ambiental nesses espaços possibilita a articulação entre as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares. Em específico, nas práticas educativas das escolas integrais, a horta, o pomar e o jardim favorecem “[...] o diálogo, a exploração e a ampliação territorial” (CURITIBA, 2018a)	Informações complementares e conhecimento direto da realidade	1				
DCMEA 44	A prática docente deve apoiar-se em pressupostos teórico-conceituais que estejam em consonância com a formação de sujeitos-cidadãos éticos e responsáveis, entre eles: Ser humano; relação ser humano-natureza e valores político-educativos; Educação Ambiental; prática educativa e projeto; qualidade de vida e sustentabilidade socioambiental; comunidade, práticas sociais e ambientes de vida; formação socioambiental cidadã	Pressupostos teórico-conceituais da educação ambiental para o município de Curitiba		1	1		

DCMEA 45	A Educação, como forma de intervenção no mundo, promove o desvelamento da realidade e possibilita a transformação das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, “[...] na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima” (SACHS, 2004, p. 39).	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba			1		
DCMEA 46	A Educação Ambiental, por meio de seus objetivos, princípios e ações educativas, oportuniza a construção de formas diferentes de ser, pensar, conhecer, sentir e agir nas relações entre sociedade-natureza, elucidando nas inter-relações entre a teoria e prática, escola e comunidade, os direitos e deveres individuais e coletivos.	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba				1	
DCMEA 47	Esse processo favorece a consolidação da cidadania planetária na qual se enfatizam valores, como “[...] liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas [...]” (BRASIL, 2012a, p. 15).	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba		1			
DCMEA 48	a Educação Ambiental promove a transformação da humanidade ao atuar no mundo a partir das relações de interdependência entre as estruturas sociais e naturais e se constitui como um processo formador-transformador permanente e cotidiano, de ação-reflexão que transforma as relações existenciais com o mundo e no mundo (FREIRE, 2008).	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba			1		
DCMEA 49	Em sua intencionalidade, a Educação Ambiental analisa os problemas socioambientais, no entendimento de suas causas e consequências, e promove a difusão, a legitimação e a validação das ações político-educativas em prol da construção de outra sociedade com outros valores e modos de agir	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba		1	1		

DCMEA 50	Também Guimarães (1995, p. 15) destaca o importante papel da Educação Ambiental ao “[...] fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente”. Nesse sentido, em Educação Ambiental, é necessário um trabalho pedagógico que reforce a visão de que o ser humano não é apenas parte da natureza, promovendo a consciência de que é, também, natureza. Dessa forma, o autor compreende que “[...] a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade [ser humano-natureza] inexistente a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já não há mais separação”	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba		1			
DCMEA 51	A Educação Ambiental como dimensão educativa, com enfoque transversal e interdisciplinar, colabora para a formação de indivíduos críticos, éticos e responsáveis, nas suas relações com a sociedade e natureza, com a coletividade e com sua própria individualidade.	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba		1	1		
DCMEA 52	A concepção de Educação Ambiental crítica e transformadora, ao problematizar a realidade de forma reflexiva e dialógica, busca constituir “[...] processos participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente daqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental” (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2007, p. 65).	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba			1		

DCMEA 53	analisam-se as problemáticas socioambientais, como: os impactos da ação humana no meio ambiente; a ética e os valores (solidariedade, tolerância, cooperação, resiliência) necessários à construção de um novo projeto societário; o diálogo como princípio formativo, e o exercício da cidadania e da democracia; a relevância do pluralismo de ideias e do respeito à diversidade (individual, coletiva, étnica, racial, social, cultural, política); a superação da injustiça social; a valorização da equidade socioambiental; o reconhecimento dos saberes dos povos que compõem a identidade nacional e dão significado à interculturalidade⁴⁹, como os indígenas e quilombolas; e demais dinâmicas interdependentes entre sociedade-natureza, com o objetivo de emancipação e transformação da realidade vivida (LOUREIRO, 2004; BRASIL, 2012b; SAUVÉ, 2005a).	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba		1	1	1	
DCMEA 54	atualmente, a RME de Curitiba busca a compreensão de mundo a partir das complexas inter-relações natureza-sociedade, sinalizando a necessidade da sustentabilidade diante de questões socioambientais e promovendo a criticidade com vistas à transformação social,	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba			1		
DCMEA 55	Na concepção de Educação Ambiental crítica e transformadora, busca-se problematizar a realidade sociocultural, levantar e estudar problemas socioambientais, desvendar os modos como a vida acontece nas relações com as comunidades de vida, de maneira contextualizada, estabelecendo o “[...] diálogo entre os saberes: saberes científicos formais, saberes cotidianos, saberes de experiência, saberes tradicionais, etc.” (SAUVÉ, 2005b, p. 31).	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba			1	1	
DCMEA 56	Ao buscar a superação das práticas tradicionais, os professores devem envolver os estudantes com as problemáticas cotidianas, refletindo sobre questões locais e globais, de modo a efetivar ações contextualizadas que transformem seus ambientes de vida	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba			1		

DCMEA 57	O trabalho com Educação Ambiental deve possibilitar mudanças de atitudes, em prol da formação socioambiental cidadã.	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba		1			
DCMEA 58	Compreender que os seres que habitam a Terra estão interligados, são interdependentes e que a natureza não é estática e imutável, é premente na atualidade em que os bens naturais são equivocadamente valorados como recursos.	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba	1				
DCMEA 59	é preciso oportunizar a conexão do conhecimento à prática que esteja voltada	Concepção de educação ambiental para o município de Curitiba					1
DCMEA 60	Compreensão de meio ambiente em sua totalidade, nas relações de interdependência entre o meio natural, o socioeconômico, político e cultural.	Princípios da educação ambiental			1		
DCMEA 61	Enfoque socioambiental com base em uma perspectiva crítica e transformadora, democrática e participativa	Princípios da educação ambiental			1		
DCMEA 62	Respeito à diversidade de concepções pedagógicas	Princípios da educação ambiental					1
DCMEA 63	Permanência e continuidade da Educação Ambiental no processo educativo, tendo em vista a formação socioambiental cidadã, por meio da articulação entre a ética, educação, práticas sociais e trabalho.	Princípios da educação ambiental		1	1		
DCMEA 64	Enfrentamento dos desafios socioambientais no âmbito local, regional, nacional e global	Princípios da educação ambiental	1				
DCMEA 65	Respeito às especificidades individuais e coletivas, sociais e culturais, assegurados os direitos de existência e permanência da diversidade étnico-racial, de gênero, cultural e econômica do País, do Estado do Paraná e do Município de Curitiba.	Princípios da educação ambiental		1			

DCMEA 66	Compreender o meio ambiente como campo de relações socioambientais dinâmico-interativas que envolvem múltiplas dimensões – éticas, estéticas, políticas, culturais, científicas, ecológicas, econômicas, legais, psicológicas, históricas, geográficas, tecnológicas e religiosas.	Objetivos da educação ambiental		1	1	1	
DCMEA 67	Fomentar novas práticas sociais que levem a modos de produção e consumo conscientes, responsáveis e sustentáveis.	Objetivos da educação ambiental		1			
DCMEA 68	Incentivar, na esfera social, educacional e política, espaços de diálogo que fortaleçam a consciência e atitudes críticas frente às questões socioambientais.	Objetivos da educação ambiental			1		
DCMEA 69	Disseminar informações e experiências socioambientais realizadas em âmbito educativo formal e não formal, por meio de fóruns, seminários, formações continuadas, mídias eletrônicas, cadernos pedagógicos, workshops, entre outros.	Objetivos da educação ambiental					1
DCMEA 70	Estimular a reflexão crítica e propositiva sobre a dimensão socioambiental diante dos desafios e potencialidades locais, regionais, nacionais e globais.	Objetivos da educação ambiental			1		
DCMEA 71	Mobilizar indivíduos e a coletividade para a qualidade socioambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania	Objetivos da educação ambiental			1		
DCMEA 72	Estimular a cooperação intersetorial, na disseminação das experiências referentes à Educação Ambiental, em vista da construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável, fundada nos valores da liberdade, igualdade, de direitos, solidariedade, democracia participativa, responsabilidade e equidade	Objetivos da educação ambiental		1			
DCMEA 73	Promover a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental e à qualidade de vida.	Objetivos da educação ambiental	1				

DCMEA 74	Fortalecer a formação socioambiental cidadã, a diversidade e o respeito aos direitos humanos como fundamentais à humanidade, tendo como base a democracia e a interação das culturas	Objetivos da educação ambiental			1		
DCMEA 75	Promover o respeito à vida no planeta – integridade dos ecossistemas, justiça econômica, equidade social, étnica, racial e de gênero – garantindo espaços de diálogos para a convivência respeitosa e corresponsável.	Objetivos da educação ambiental		1			
DCMEA 76	Promover a disseminação de saberes, conhecimentos e práticas de povos e comunidades tradicionais, valorizando seus modos de vida sustentáveis na preservação da biodiversidade.	Objetivos da educação ambiental				1	
DCMEA 77	Garantir a Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades educacionais, nos regimentos escolares e nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade ⁵¹ das escolas e dos CMEIs, para fundamentar ações pedagógicas nas perspectivas socioambiental e cidadã	Objetivos da educação ambiental					1
DCMEA 78	Dimensão da Educação, componente integrante, essencial e permanente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.	Orientações Gerais					1
DCMEA 79	Prática pedagógica intencional, interdisciplinar e transversal, não se caracterizando como disciplina	Orientações Gerais					1
DCMEA 80	Atividade intencional da prática social fundamentada em princípios éticos nas relações entre natureza e seres humanos	Orientações Gerais		1			
DCMEA 81	Perspectiva socioambiental crítica e transformadora, construída com responsabilidade cidadã, não se constituindo como atividade neutra, pois envolve valores, interesses e visões de mundo.	Orientações Gerais		1	1		
DCMEA 82	De forma transversal, perpassando os campos de experiências e as áreas do conhecimento	Conhecimentos da educação ambiental - desenvolvimento					1

DCMEA 83	Por meio dos conteúdos presentes nos componentes curriculares.	Conhecimentos da educação ambiental - desenvolvimento	1				
DCMEA 84	Na combinação entre transversalidade e os componentes curriculares.	Conhecimentos da educação ambiental - desenvolvimento					1
DCMEA 85	A visão integral de meio ambiente, nas inter-relações entre o âmbito político, social, econômico, psicológico, natural, cultural, científico, tecnológico e outros	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental			1		
DCMEA 86	A perspectiva crítica e transformadora que valorize a ética, a cooperação e a participação com base em pesquisas e estudos.	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental		1			
DCMEA 87	O reconhecimento de saberes científicos e de comunidades tradicionais (quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e outros) sobre meio ambiente, de forma que promovam o respeito às diversas formas de vida e o habitat delas	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental				1	
DCMEA 88	A reflexão referente à justiça socioambiental com relação às desigualdades socioeconômicas de grupos vulneráveis.	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental					1
DCMEA 89	O reconhecimento de que as questões socioambientais envolvem os processos naturais do Planeta e a interferência das ações antrópicas e, portanto, há a necessidade de encaminhamento pedagógico que supere a visão fragmentada, despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista de meio ambiente	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental COLABORAR			1		
DCMEA 90	A compreensão das relações entre mudanças climáticas globais, processos migratórios, modos de produção, consumo, organização social e o sistema de desenvolvimento político-econômico, buscando a prevenção, mitigação e resiliência frente aos impactos socioambientais.	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental COLABORAR			1		

DCMEA 91	A disseminação de conhecimentos sobre saúde socioambiental com vistas à melhoria da qualidade das comunidades de vida	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental COLABORAR					1
DCMEA 92	A abordagem crítica e transformadora de Educação Ambiental na construção da cidadania.	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental COLABORAR			1		
DCMEA 93	Observação e estudo do funcionamento dos sistemas naturais (cadeias alimentares, ciclos da vida, equilíbrio dinâmico dos ecossistemas) e as relações de interdependência de todas as formas de vida com os fatores sociais, éticos, políticos, culturais, econômicos e outros.	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental PROPORCIONAR		1	1		
DCMEA 94	Ações pedagógicas focadas no contexto socioambiental individual e coletivo, que valorizem a diversidade das comunidades de vida, a variedade de culturas, as noções de pertencimento para a formação socioambiental cidadã	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental PROPORCIONAR			1		
DCMEA 95	Experiências pedagógicas que sejam socioambientalmente responsáveis, por meio do reconhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade	Gestão, planejamento e a execução da educação ambiental PROPORCIONAR					1
DCMEA 96	percurso da Educação Ambiental na RME é fundamental considerar a concepção crítica e transformadora na perspectiva interdisciplinar e transversal, com a intencionalidade de proporcionar a formação socioambiental cidadã para as crianças e os estudantes.	educação ambiental no ensino formal da RME			1		

DCMEA 97	a apreensão do mundo que as cercam ocorre por meio da multissensorialidade, do afeto nas relações, do enfrentamento diário aos desafios corporais, dos diferentes tempos concedidos para o brincar, da interação com adultos e crianças de distintas faixas etárias, das vivências nas quais são disponibilizados materiais diversos: brinquedos, elementos da natureza e materiais de largo alcance.	Especificidades na educação infantil				1	
DCMEA 98	As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. (BRASIL, 2009a, p. 14).	Especificidades na educação infantil					1
DCMEA 99	De acordo com esta proposta curricular, o processo de desenvolvimento da cidadania socioambiental, imprescindível à construção de um mundo melhor, pauta-se na perspectiva axiológica que prioriza valores como “respeito, responsabilidade, cuidado, tolerância, alteridade, cooperação e solidariedade [...] incentivados no cotidiano das crianças, em ambientes naturais e construídos, por meio de palavras e gestos, nas interações e na brincadeira”. (CURITIBA, 2020a, p. 45).	Especificidades na educação infantil		1			
DCMEA 100	Ressalva-se que uma das características do trabalho pedagógico na Educação Infantil, envolve a transversalidade dos conhecimentos e, dentre estes, a Educação Ambiental. Nesse sentido, a Educação Ambiental perpassa pelos cinco campos de experiências recomendados pela BNCC (BRASIL, 2017), não se caracterizando um conhecimento estanque ou fragmentado, pelo contrário, constituindo-se em uma dimensão educativa integrada, sob perspectiva crítica, transformadora, contínua e permanente, como apresentado nas DCNEA (BRASIL, 2012b) e na Lei Estadual n.º 17.505/2013 (PARANÁ, 2013)	Especificidades na educação infantil			1		

DCMEA 101	Nesse processo de construção da identidade pessoal e coletiva, as crianças podem descobrir suas próprias características, dos seus pares e dos adultos, e aprender a respeitar a si e aos demais, assumindo um compromisso pelo bem viver, não discriminando outros seres humanos seja em relação às diferenças individuais, sociais, étnicas ou culturais e, sensibilizando-se, por extensão, ao cuidado com o Planeta	Especificidades na educação infantil		1			
DCMEA 102	por meio da ludicidade, da criatividade e das interações nas experiências sensoriais e corporais, as crianças são incentivadas à expressar emoções, sentimentos e ideias, perceber e reconhecer sensações, aventurar-se corporalmente em movimentos novos, explorar os espaços ao ar livre da instituição de Educação Infantil e fora dela e reconhecer diferentes formas de uso e ocupação desses espaços.	Especificidades na educação infantil				1	
DCMEA 103	Crianças sensíveis, incentivadas a pensar o mundo para além dos parâmetros estabelecidos pela sociedade, podem desenvolver sua capacidade de criar e imaginar outro mundo possível, regido por novos valores e relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza	Especificidades na educação infantil		1			
DCMEA 104	Pensar o mundo, expressar-se sobre suas descobertas por meio de múltiplas linguagens, inclusive a oral e a escrita, e respeitar o entendimento dos demais, apontam para a formação socioambiental cidadã, compreendendo direitos e deveres individuais e coletivos em prol do convívio nas comunidades de vida,	Especificidades na educação infantil			1		

DCMEA 105	instigam as crianças a elaborarem os “porquês” e a criar hipóteses sobre suas investigações. Os professores, ao auxiliarem os pequenos em suas curiosidades, observações e explorações, podem estabelecer relações sobre causalidade e transformações, noções de tempo, espaço e quantidades, desafiá-los com outros questionamentos e reflexões e convidá-los a “[...] construir uma sociedade mais justa e respeitosa com todos e com o Planeta”. (BRASIL, 2018, p. 87)	Especificidades na educação infantil			1		
DCMEA 106	o município de Curitiba assumiu o compromisso de universalizar o atendimento escolar, fortalecer a gestão democrática e os princípios que o fundamentam, bem como a promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental.	Especificidades no ensino fundamental		1	1		
DCMEA 107	As ações desenvolvidas pela SME coadunam com as competências gerais da BNCC em relação à defesa de ideias e “[...] decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global”	Especificidades no ensino fundamental		1			
DCMEA 108	O Currículo do Ensino Fundamental promove diálogo, integração, reflexões e ações de Educação Ambiental por meio de temas socioambientais, que permeiam a construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, rompendo, dessa forma, com uma visão fragmentada de meio ambiente.	Especificidades no ensino fundamental			1		
DCMEA 109	As experiências promovidas são voltadas ao exercício da cidadania comprometida com a responsabilidade pessoal e social e com as comunidades de vida, de forma integrada em suas múltiplas e complexas relações.	Especificidades no ensino fundamental			1		

DCMEA 110	No contexto de Curitiba como Cidade Educadora, a RME sustenta no Ensino Fundamental o entendimento da Educação Ambiental em prol da sustentabilidade, da solidariedade, da democracia, da equidade social, da justiça social, do respeito à pluralidade e diversidade, seja individual, coletiva, racial, social, cultural, econômica, entre outras. (CURITIBA, 2020b, p. 50-51)	Especificidades no ensino fundamental			1		
DCMEA 111	Nas abordagens sobre as problemáticas socioambientais, é previsto o trabalho com as legislações ambientais, considerando as diferentes formas de organização social, de ocupação do solo, de demarcação de terras dos povos originários, quilombolas e do campo, bem como o respeito às diferentes culturas.	Especificidades no ensino fundamental			1		
DCMEA 112	A Educação Ambiental no Ensino Fundamental considera as inter-relações entre sociedade, espaço e natureza, além disso em seu “caráter integrador, constante e ininterrupto, contempla, enquanto dimensão da educação, uma complexidade de saberes, conhecimentos e fazeres inter-relacionados, que possibilitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico”. (CURITIBA, 2020b, p. 50)	Especificidades no ensino fundamental				1	
DCMEA 113	Os estudantes participam de ações extracurriculares envolvendo também a comunidade de modo a oportunizar transformações de valores, atitudes e comportamentos consolidados e, para além, valorizar a vida humana e não humana, as diferentes culturas, as formas de se relacionar com a natureza e com os espaços públicos municipais	Especificidades no ensino fundamental		1			

DCMEA 114	a RME oferta a Educação Integral em tempo ampliado na qual desenvolve Práticas Educativas, com o objetivo de qualificar as estratégias que estão relacionadas ao experimentar, testar, manipular e construir, como possibilidade de interação entre sujeitos, espaços, tempos e recursos materiais, para ressignificar os conhecimentos escolares. (CURITIBA, 2019c).	Especificidades no ensino fundamental	1				
DCMEA 115	Uma das práticas desenvolvidas na Educação Integral em tempo ampliado denomina-se Práticas de Educação Ambiental, ela questiona os problemas socioambientais, bem como promove ações que favoreçam o meio ambiente local, compreendendo a cidade como território educativo no contexto planetário	Especificidades no ensino fundamental			1		
DCMEA 116	As Práticas de Educação Ambiental promovem a experimentação e a construção dos conhecimentos, por meio da interação entre cidadãos, espaços, tempos e recursos materiais que possibilitem dar novos significados para as vivências escolares	Especificidades no ensino fundamental	1				
DCMEA 117	A Educação Ambiental desenvolvida na Educação Integral em tempo ampliado busca articular as inter-relações que podem ocorrer entre os conhecimentos, considerando as complexidades de aspectos ecológicos, culturais, socioeconômicos, psicológicos, éticos e políticos.	Especificidades no ensino fundamental			1		
DCMEA 118	Essas práticas precisam ser ressignificadas e as estratégias metodológicas devem ser diversificadas e privilegiar as interações, as experiências e a criatividade ao contextualizar e relacionar conhecimentos de forma lúdica e interdisciplinar, trazendo a sustentabilidade para o centro das discussões	Especificidades no ensino fundamental	1				

DCMEA 119	Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Ambiental é desenvolvida a partir das experiências prévias dos estudantes para ressignificar conceitos já construídos, por meio das interpretações dos fenômenos sociais e da natureza	Especificidades no ensino fundamental EJA				1	
DCMEA 120	A Educação Ambiental na Educação Especial é abordada de maneira singular, devido às especificidades dessa modalidade. As crianças e os estudantes participam de atividades que promovem a integração entre os sujeitos e destes com seu entorno.	Especificidades no ensino fundamental Educação Especial	1				
DCMEA 121	fortalece e consolida ações de Educação Ambiental entre secretarias, parcerias público-privadas, no envolvimento da comunidade e no comprometimento e garantia da formação socioambiental cidadã e transformadora.	Intersetorialidade para a educação ambiental em Curitiba			1		
DCMEA 122	Com esta perspectiva de trabalho pedagógico, coletivo e intersetorial, a SME por meio das DCMEA, atenta às realidades, potencialidades e necessidades locais, bem como as realidades globais, apresenta esta proposta político-educativa que contribui para a prática docente e para o fortalecimento da Educação Ambiental no município de Curitiba	Intersetorialidade para a educação ambiental em Curitiba	1				
			18	39	60	25	17

CATEGORIAS	QUANTIDADES
SEM POSSIBILIDADE DE CLASSIFICAÇÃO	17
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	18
DIMENSÃO EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS	25
DIMENSÃO DOS VALORES	39
DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO	60

APÊNDICE 4 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM A EQUIPE DE ESCRITA DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DCMEA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL 1

Meu nome é S. A. L., atuo na assessoria técnica da SME e tenho uma jornada na RME há 26 anos. Ingressei na Prefeitura Municipal de Curitiba após concluir o magistério

1. Relate como foi o processo de construção das DCMEAs

Os primeiros passos no chão de escola me despertaram para a relevância da educação ambiental e já na SME pude compor a equipe de escrita do documento norteador. Em meus anos iniciais na atribuição como professora tive as primeiras experiências e princípios aflorados relativos à prática ambiental, e a maior riqueza do âmbito escolar da RME considero que são os espaços verdes, ainda difundidos nas edificações do ensino público de Curitiba.

A publicação das DCMEA considero que seja fruto de uma construção coletiva, onde pudemos revisitar os caminhos históricos percorridos das propostas anteriores, e analisar os desafios atuais vivenciados pelas especificidades locais. Estávamos convictos de que esta Diretriz deveria constituir-se em um documento elaborado e permeado pelo diálogo com as instituições de ensino engajadas nos processos de reflexão, análise e criação de práticas transformadoras, capazes de enfrentar os desafios da educação ambiental enfrentados pelos diversos contextos sociais da RME. Ao final desse processo o documento foi sendo organizado em seus capítulos e partes para as quais tivemos de definir inúmeras escolhas, inerente a uma construção coletiva que deveria retratar o cotidiano e as práticas exitosas de nossas escolas. A organização do texto, foi sendo tecida a partir dos fios do cotidiano das escolas, cada integrante era ao mesmo tempo único e múltiplo. Aproximar essa diversidade de ideias e possibilidade a partir da leitura crítica dos textos produzidos produziam reflexões, considerações, aprofundamentos, estudos e discussões para o texto.

Outra questão que não posso deixar de falar na construção desse documento é que pretendíamos contribuir com o referencial para a sustentabilidade. Vínhamos de um forte enfoque na gestão de resíduos, resultante de uma compreensão de uma dimensão, na época anterior desta DCMEA, que enfatizava um grande laboratório em relação à separação de lixo, reciclável e orgânico, como meio até mesmo do sustento do cidadão curitibano, era uma forte tendência de política pública. Nesses primeiros passos na educação ambiental, a maior riqueza dessa época foi o despertar para a cultura sócio ambiental, e tive a oportunidade de acompanhar esse trabalho nos

contraturnos e unidades de educação infantil no NRE Boa Vista. Ainda que naquela época as práticas ambientais baseavam-se nos aspectos de reciclagem, numa perspectiva de seleção de resíduos. Isso era trabalhado muito nos contraturnos e nas escolas de educação integral.

2. As DCMEAs já foram publicizadas?

A premissa de assegurar que a pesquisa e investigações registradas nas DCMEA chegasse à todos e todas foi iniciado a partir da transmissão de uma live no ano de 2021, na qual foram discutidas as principais ideias veiculadas nesse documento, num diálogo reflexivo conduzido pela secretária de educação sendo posteriormente disponibilizada no site da SME para acesso tanto digital quanto impresso que seguiu para as escolas.

Com diversos parceiros, de setores e departamentos, foi extraída uma comissão de escrita que mediante estudos e diálogos nos núcleos de educação foi possível trazer nessa narrativa os diferentes cenários educativos que contribuíram para perfazer esse produto norteador, denominado DCMEA, assumindo a partir daí uma política educacional de educação ambiental na RME.

3. Onde buscar as DCMEAs para consulta?

Há o documento impresso em todas as unidades da RME, mas, qualquer profissional e a comunidade pode acessar na página da secretaria municipal da educação, no endereço eletrônico educacao.curitiba.pr.gov.br

4. A SME durante o processo de tessitura das DCMEAs, teve algum controle epistemológico?

Não posso deixar de comentar que contamos com um profissional de controle epistemológico na presença de Valdir Nogueira, que nos auxiliou nessa tessitura.

Considerando que a educação ambiental como marco regulatório que realiza conexão com relações humanas, se pode afirmar que a SME com as ideias dialogadas com o professor Valdir, pelas DCMEAs foi possível imprimir uma caráter de política pública educacional, com processos formativos que possibilitou estabelecer elos nas modalidades de ensino com os parceiros e com os profissionais da RME e fomentar a ideia de projetar nas DCMEAs tudo que tem sido conquistado com as vivências pedagógicas implantadas de educação ambiental como vitrine das unidades educacionais. Há uma profunda compreensão de que o professor é a pessoa que lavra a terra, é a pessoa que promove o processo de ensino e aprendizagem, e a criança/o estudante e o professor, que juntos vão acrescentando novas páginas e telas às DCMEAs.

5. De que forma as DCMEAs orientam as práticas nas escolas que ofertam educação integral em Tempo Integral?

As DCMEAs orientam sempre para um contexto interdisciplinar e transdisciplinar sugerindo que quando ao abordar temas de meio ambiente e sustentabilidade, questões socioambientais estas ocorram a partir de práticas educativas ambientais sensoriais, abordando de forma criativa tais práticas para que o estudante possa perceber os impactos socioambientais no âmbito da educação contextualizada, da conservação da biodiversidade e de vivências direto em meio à natureza. A premissa básica é experienciar, viver, vivenciar, descobrir, estar no mundo, consigo mesmo, com outros e com o meio onde vive. Ou seja, a atuação escolar deve ser realizada numa perspectiva ambiental e de sustentabilidade, articulando percepção estética, corporal de sensibilização e de respeito ético à todas formas de vida. Envolvendo assim todas as dimensões humanas, sejam elas de âmbito cognitivo, emocional, social, ético e estético.

6. As DCMEAs abordam as dimensões estéticas e afetivas?

Sim, como apontei anteriormente queríamos que o documento possibilitasse aos estudantes uma compreensão humana, política e ética socioambiental a partir de sua realidade concreta, vivenciando percepções plurais, com novas perspectivas e que superassem a educação ambiental para além do ensino tradicional, da simples transmissão do conhecimento, deixando de ser apenas um ser passivo, receptor de informações e que incluísse novo olhar e relação com outros seres humanos e com a natureza. Buscamos delinear um documento em que a escola tivesse de fato um papel significativo de preparar a criança para a vida, para ser interdisciplinar, interativa, cooperativa, emotiva vivenciando problemáticas a partir da sua realidade cotidiana e sua relação com o contexto socioambiental. Uma abordagem de fazer o indivíduo refletir e ampliar sua percepção de mundo, usando seus conhecimentos de forma autônoma, crítica e responsável.

É o conhecimento desenvolvido com envolvimento emocional sabe, com o compromisso e a procura de soluções para os problemas ambientais pensado e realizado com sensibilidade, integralmente como sujeito, atento ao mundo e aos seres que o cerca. Pela DCMEA buscamos constituir uma superação de uma postura utilitarista e antropocêntrica da natureza e seus recursos, incentivando que os estudantes e professores discutam ideias e as realizem, baseados sempre nas relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida biológica da natureza. Isso nem sempre é um exercício fácil de se realizar, mas que exige um constante refletir uma prática educacional em espaços educativos que permitam o revisitar constante de sensibilização, percepção e realmente uma mudança de postura de afeto, curiosidade, respeito, criticidade perante as questões de educação ambiental.

7. Gostaria de fazer um comentário/sugestão/pergunta?

Quero sim, quero agradecer e parabenizar pelo seu trabalho de pesquisa e de sua orientadora. E gostaria de acrescentar que considero que nas escolas integrais da RME a própria compreensão de formação integral possibilita que seja desenvolvida uma educação ambiental que conduz para um forte trabalho de conscientização educacional que irá promover mudanças substanciais para constituir uma nova ética entre os seres humanos que permeie novos comportamentos na relação com o ambiente. Acreditamos profundamente que este documento possa ser um avanço em termos de política pública que garanta a inserção da educação ambiental no currículo reconstruindo a conexão entre o homem e a natureza pautada na emoção e envolvendo sempre a experiência estética e ética com a natureza.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA 2

Meu nome é D. G., sou professora de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e atualmente integro a equipe da Gerencia de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental da SME de Curitiba.

1. Relate como foi o processo de construção das DCMEAs

Em minha experiência na escrita e construção das DCMEA tive a oportunidade de integrar a equipe de escrita, e hoje eu vejo isso até como privilegio e digo isso por ser uma experiência ímpar, tanto na minha vida profissional como na minha vida pessoal.

Eu me formei em Pedagogia, um curso que dialoga muito com a educação ambiental e depois fiz Especialização em Educação Ambiental e mais recentemente no mestrado em que pesquisei justamente a educação ambiental em ambiente escolar e vi nessa possibilidade de integrar a equipe de escrita uma oportunidade de contribuir para a Educação Ambiental do município e de aprender em todo o processo de escrita do documento, e vejo que escrever produzir foi um processo de muito aprendizado, foi um documento escrito a muitas mãos, que integrou profissionais de muitas áreas/componentes curriculares e isso requer muito diálogo e muita empatia.

Escrever sobre educação ambiental exigiu muitas leituras, debates teóricos, trocas, diálogos e muita empatia, foi muito enriquecedor.

Vejo que a escrita desse documento representa um marco para a educação ambiental do município e o nosso desejo é que de fato ele contribua para a práxis docente e possibilite práticas docentes realmente transformadoras em nosso município.

2. As DCMEAs já foram publicizadas?

Sim, em 2021 elas foram publicizadas e vem sendo discutidas nas formações continuadas e em serviço ofertadas pela SME a seus profissionais da educação.

3. Onde buscar as DCMEAs para consulta?

No site educacao.curitiba.pr.gov.br

4. A SME durante o processo de tessitura das DCMEAs, teve algum controle epistemológico?

Sim, contamos com um profissional que nos norteou para que tivéssemos garantido na tessitura do documento aspectos que permitisse qual seria o entendimento de ser humano em relação à natureza que adotaríamos, indicássemos importantes considerações acerca das diversidades sociais, culturais e naturais, como seria indicado na práxis a abordagem da temática ambiental trazendo com sensibilidade a possibilidade de experiência estética e ética com a natureza, vivenciada nos diferentes espaços da cidade e do entorno da própria escola e partindo da problematização do cotidiano, da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais que permitissem desenvolver práticas e atuação individual ou coletiva.

5. De que forma as DCMEAs orientam as práticas nas escolas que ofertam educação integral em Tempo Integral?

Sim, orienta para o trabalho a ser desenvolvido nas Práticas de Educação Ambiental que se foram realizadas conforme esboçado nos documentos da RME vão permitir que o(a) professor(a) explore, contextualize e relacione os conteúdos dos diversos componentes curriculares. Percebo que esse trabalho somente ocorrerá a partir de um planejamento claro e objetivo, de forma a se desenvolver nos estudantes uma mudança de comportamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Se cada professor(a) realizar o trabalho com a prática ambiental a partir de uma visão comprometida e desenvolvido com responsabilidade pessoal e social em relação ao meio ambiente e a um futuro sustentável, pensando em atividades que crie uma rede de relações entre pessoas e otimize todos os ambientes escolares, do entorno da escola, da cidade os encaminhamentos metodológicos serão ainda mais significativos, críticos e contextualizados nas Práticas de Educação Ambiental.

Acredito que as práticas nas oficinas ampliam o repertório dos (as) estudantes, possibilitando a eles que se desenvolvam de forma mais crítica.

6. As DCMEAs abordam as dimensões estéticas e afetivas?

Entendo que a Educação Ambiental aborda sim as dimensões estéticas e afetivas à medida em que a compreende como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, e que deve acontecer a partir dos saberes, conceitos, valores socioculturais e experiências a serem vivenciadas cotidianamente na escola. É previsto nas DCMEA um contínuo trabalho pedagógico com a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente e da qualidade de vida, ou seja, de que seja trabalhada a educação ambiental atrelada às diversidades sociais, culturais e naturais. Houve uma séria preocupação na tessitura do documento de que atuássemos para promover uma compreensão de que a educação ambiental deva ser construída por meio do diálogo, reflexão, experiências individuais e coletivas. Com ações pedagógicas que permitam a vivência da mobilização social, além de atuarem para a construção do conhecimento coletivo aliada sempre a dimensão de participação política nessa prática.

7. Gostaria de fazer um comentário/sugestão/pergunta?

A gente fica com uma impressão de que deixou de falar algo, enfim, quero reiterar que na tessitura final da DCMEA buscou-se sempre garantir uma abordagem socioambiental mais complexa, menos abstrata, menos fragmentada tanto do que seja conhecimento, indivíduo e natureza, tornando a aprendizagem mais significativa. Mas, toda essa compreensão não se dará pela simples leitura do documento, mas pela formação para a educação ambiental, seja ela formação inicial e continuada de todos os profissionais que atuam na educação básica, com objetivo de qualificar a atuação escolar e acadêmica na perspectiva ambiental e de sustentabilidade, que promova um novo estar no mundo e com a natureza.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTADA 3

Sou a pedagoga A. C. e atuo na RME de Curitiba há 19 anos, e nesses anos participei de formações e eventos na área ambiental, além de desenvolver projetos na educação ambiental nas escolas de Curitiba o que me levou a desenvolver minhas pesquisas de mestrado e doutorado na área de educação ambiental.

1. Relate como foi o processo de construção das DCMEAs

Entre os anos 2019 e 2020 participei da escrita das Diretrizes Curriculares Municipais de educação ambiental, documento inovador que assume o compromisso de consolidar o trabalho coletivo e intersetorial voltado para a sustentabilidade ambiental.

Escrever esse importante documento, que é um marco para a educação ambiental de Curitiba, que assumiu um compromisso de ser uma Cidade educadora, exigiu muito estudo, debates e reflexões. O primeiro passo foi promovermos espaços reflexivos e

dialógicos discutindo a linha norteadora e o que acreditávamos em razão das diferentes trajetórias. Essa troca de ideias, por meio de um debate incluiu tanto a equipe que ficou responsável pela tessitura quanto do profissional que seria nosso consultor. A partir dessa primeira parte na qual todos se posicionaram foi possível delinear uma linha diretiva inicial e norteadora da diretriz definindo tarefas dos envolvidos nos processos. Estipulamos um cronograma de encontros, leituras e formalizamos o marco conceitual, as diretrizes básicas e a linha que traduzisse o compromisso assumido com o projeto de elaborarmos uma DCMEA que privilegiasse a autonomia intelectual, de pensamento crítico, de tornar a escola integral e as práticas pedagógicas da educação ambiental um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, organizado e mediado por profissionais que compreendessem o que sua ação representa nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

2. As DCMEAs já foram publicizadas?

Foram lançadas em 20 de julho de 2021, numa live da SME na qual foi apresentado o documento para toda a Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

3. Onde buscar as DCMEAs para consulta?

Estão disponíveis para consulta no Portal do Servidor de Curitiba, aberto ao público em geral no Núcleo de Gestão da Educação Ambiental.

4. A SME durante o processo de tessitura das DCMEAs, teve algum controle epistemológico?

Sim, contamos com um profissional de controle epistemológico na presença de Valdir Nogueira, que nos auxiliou nessa tessitura. Considerando a educação ambiental como marco regulatório que realiza conexão com relações humanas, se pode afirmar que a SME com as DCMEAs imprimiu caráter de política pública educacional, com processos formativos e estabeleceu elos nas modalidades de ensino com os parceiros e com os profissionais da RME e fomentou a ideia de projetar nas DCMEAs a conquista implantada na vitrine das unidades educacionais. É importante destacar que a cidade é espaço educativo por excelência e como tal promove a formação cidadã, a sustentabilidade, a inclusão para uma sociedade mais justa e resiliente. Nesse sentido as DCMEAs contribuem sobremaneira para o avanço da educação ambiental de Curitiba, além de promover uma formação humana integral que consolida e que considera o ser humano como integrante do meio ambiente. Participar da escrita das DCMEAS possibilitou repensar práticas e buscar consolidar uma educação ambiental crítica e transformadora, superando a visão utilitarista da natureza. Outro aspecto importante é a superação da visão minimalista, que trata a educação ambiental

apenas sob o viés da reciclagem, deixando de abordar aspectos importantes como solidariedade, democracia, equidade social, justiça social, respeito à pluralidade e diversidade racial, social, cultural e econômica. Além disso, as DCMEAs buscam ressignificar as estratégias metodológicas priorizando as interações, experiências e a criatividade trazendo a sustentabilidade para o centro das reflexões.

5. De que forma as DCMEAs orientam as práticas nas escolas que ofertam educação integral em Tempo Integral?

As DCMEAs foram construídas por profissionais estudiosos da área da educação ambiental, pesquisadores e pessoas comprometidas com o fazer educativo nessa municipalidade, com esse território educador, com certeza em defesa dessas diretrizes. Existe uma preocupação sócio ambiental cidadã. Com uma cidadania atuante. Não podemos continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados, mas romper com esses limites político-pedagógicos que enclausuram o processo educacional.

6. As DCMEAs abordam as dimensões estéticas e afetivas?

De qualquer forma nós estamos conectados nós estamos integrados no mesmo lugar aos demais seres. Enxergar em sua profundidade, detectar aquilo que é necessário e problematizar e apontar as quatro ancoragens a política, teórica, metodológica e estética. E penso que essa articulação multidimensional e mutireferencial dessas ancoragens podem ajudar construir de certa forma e alicerçar muito mais o trabalho que a Rede vem realizando no campo da educação ambiental. Nessas dimensões tão importantes e que estão tão presente na Rede, mas que podem avançar. Situar a educação municipal nesse contexto atual e situar o nosso país e aí o mundo como um todo em se tratando de uma educação ambiental que está muito preocupada e sustentada numa análise reflexiva.

7. Gostaria de fazer um comentário/sugestão/pergunta?

Agradeço esse espaço de diálogo sobre as DCMEAs para expressar aquilo que eu acredito como caminho viável para a educação. Foi uma alegria estar com você e fazer parte da sua pesquisa de mestrado.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTADA 4

Meu nome é L. M. K., e faço parte do Departamento de Ensino Fundamental da equipe de Ciências da RME Curitiba.

Bom, estou aqui para falar um pouquinho com você sobre a escrita das DCMEAs, o que esse documento significa para a nossa cidade e o que significou para mim, como pessoa também.

1. Relate como foi o processo de construção das DCMEAs

A escrita desse documento foi muito importante para meu crescimento, para mim como pesquisadora, porque faço doutorado na Universidade Tecnológica Federal, e para nossa cidade foi um marco muito importante, tem sido, pois temos as DCMEAs a nível nacional, estadual e agora temos as DCMEAs para a cidade que marca as particularidades de nosso município.

Este documento resultou do envolvimento e do compromisso de muitos profissionais da Secretaria e dos profissionais atuantes nas escolas integrais das diferentes Regionais, que juntos, elaboraram de forma qualificada e conjugando repertórios de conhecimentos e experiências buscando compartilhar suas contribuições práticas e conceituais no campo da educação ambiental. Sabíamos que seria um desafio, no sentido de garantir no diálogo reflexivo entretecido a muitas mãos entre os estudos e pesquisas teóricos sobre educação ambiental e as necessidades de registrar quem estava realizando uma prática coerente com essa teoria. Compreendíamos que não encontraríamos um ambiente educativo e práticas exatamente iguais uns aos outros, já que cada escola ou sala reflete a cultura própria de cada comunidade.

Observa nesse documento que ele demonstra pela participação das unidades escolares que cada unidade tem a sua própria particularidade, cada unidade demonstra a partir de suas peculiaridades, uma própria educação ambiental, cada uma mostra o seu olhar.

Cada vez mais é importante o estudo, e cada vez mais é importante que se tenha a participação ativa de todas as pessoas que fazem parte da unidade escolar, de todas as pessoas, assim como de todas as que estão no entorno, no entorno dessa unidade, que fazem parte de nossa realidade e que possa cada vez mais ter o olhar para as questões socioambientais dos que fazem parte de nossa realidade, e a partir daí possa agir a partir daí ação do local para o agir global.

Discutindo com os nossos pares, com a nossa comunidade e fazer uma educação ambiental para nossa cidade.

A partir desses olhares, construir uma educação ambiental que seja crítica e transformadora, que transforme nossa cidade cada vez mais e acredito que esses documentos sejam ponto de partida e a partir deles documentos e da formação e cursos vamos construir muito mais na nossa cidade.

2. As DCMEAs já foram publicizadas?

Sim, foram publicizadas em 2021. Por meio de uma live DCMEAs com a colaboração do professor Yedo Alquimi,

3. Onde buscar as DCMEAs para consulta?

Podem ser localizados para consulta digital no site da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, educacao.curitiba.pr.gov.br, procure secretaria, gabinete, núcleo de gestão da educação ambiental acesse Biblioteca. Ou ainda, nas unidades escolares.

4. A SME durante o processo de tessitura das DCMEAs, teve algum controle epistemológico?

Tivemos sim, o professor Valdir Nogueira participou em um segundo movimento de leitura-análise contributiva à construção das DCMEAs, auxiliando a Comissão de Escrita a definirem, conjuntamente, os indicadores conceituais de base para a formação docente, a orientação da comunidade educativa e, com ela, a base referenciada das ações e projetos político-educativos em educação ambiental. Nessa direção, considero fundante, ao construir uma diretriz de Educação Ambiental, a análise profunda e atenta aos conceitos-pressupostos referenciais como: Sustentabilidade Socioambiental, Educação Socioambiental, Meio Ambiente, Problema, Problemática e Questão Ambiental, entre outros que surgem no processo de produção documental.

5. De que forma as DCMEAs orientam as práticas nas escolas que ofertam educação integral em Tempo Integral?

Esse documento DCMEA em Curitiba fará uma grande diferença e temos certeza que estamos todos unidos nesse propósito educacional. E me sinto muita honrada por fazer parte desse documento marcante e de grande expressão e como professora comprometida com a educação e vejo contextualizado nesse documento e com certeza será colocado em prática pelos profissionais da SME. E que esse documento faça diferença nas práticas nas escolas integrais e que impacte o fazer pedagógico. O nosso trabalho educativo concatenado com o futuro com a lógica que estamos fazendo sendo uma herança para as novas gerações. Despertando um sentimento de pertencimento para a convivência harmônica entre todos os seres.

6. As DCMEAs abordam as dimensões estéticas e afetivas?

Durante a escrita das DCMEAs consideramos que viver no mundo não é ocupar um lugar em meio a um ambiente, mas ao contrário, é juntar-se ao processo de formação e permanente transformação numa perspectiva horizontal com o ambiente. O ser humano não existe isolado e não está no centro de nada. Ora, restabelecer a nossa capacidade de nos maravilharmos com o mundo, de entender que o conhecimento não é dado apenas por fórmulas matemáticas e conceituais, e de que mais dinheiro e mais consumo de quinquilharias não implica em mais felicidade, muito pelo contrário,

é fundamental percebermos nas DCMEAs outras possibilidades de experimentar outras formas de pensar suas práticas pedagógicas.

7. Gostaria de fazer um comentário/sugestão/pergunta?

Se você me permitir finalizar a educação ambiental posta e colocada nas DCMEAs como processo contínuo, de ampliação de uma consciência ambiental e que deve ser construída desde muito cedo. O município de Curitiba caminha numa educação engajada e de pertencimento quando potencializa as DCMEAs.

APÊNDICE 5 - BUSCA DAS UNIDADES DE ANÁLISE – ENTREVISTA COM A EQUIPE DE ESCRITA DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DCMEA

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
E1	“[...] pretendíamos contribuir para a sustentabilidade.” “Educação ambiental para além do ensino tradicional, da simples transmissão do conhecimento, deixando de ser um ser passivo, receptor de informações e que incluísse novo olhar e relação com outros seres humanos e com a natureza.” “Conhecimento desenvolvido com envolvimento emocional sabe, com o compromisso e a procura de soluções para os problemas socioambientais, pensado e realizado com sensibilidade, integralmente como sujeito, atento ao mundo e aos seres que o cerca.” “Acreditamos profundamente que este documento possa ser um avanço em termos de política pública que garanta a inserção da educação ambiental no currículo reconstruindo a conexão entre o homem e a natureza pautada na emoção e envolvendo sempre a experiência estética e ética com a natureza.”
E2	“[...] a escrita desse documento representa um marco para a educação ambiental do município e o nosso desejo e que de fato ele contribua para a práxis docente e possibilite práticas docentes realmente transformadoras em nosso município..” “Buscou-se sempre garantir uma abordagem socioambiental mais complexa, menos abstrata, menos fragmentada tanto do que seja conhecimento, indivíduo e natureza, tornando a aprendizagem mais significativa.”
E3	“Nesse sentido as DCMEAs contribuem sobremaneira para o avanço da educação ambiental de Curitiba, além de promover uma formação humana integral que consolida e que considera o ser humano como integrante do meio ambiente. Participar da escrita das DCMEAS possibilitou repensar práticas e buscar consolidar uma educação ambiental crítica e transformadora, superando a visão utilitarista da natureza.”
E4	“[...] considero fundante, ao construir uma diretriz de Educação Ambiental, a análise profunda e atenta aos conceitos-pressupostos referenciais como: Sustentabilidade Socioambiental, Educação Socioambiental, Meio Ambiente, Problema, Problemática e Questão Ambiental, entre outros que surgem no processo de produção documental.”

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	DIMENSÃO DOS VALORES
E1	“[...] a educação ambiental como marco regulatório realiza conexão com relações humanas e natureza.” “A premissa básica é experienciar, viver, vivenciar, descobrir, estar no mundo, consigo mesmo, com outros e com o meio onde vive” “[...] temas socioambientais abordados a partir de práticas educativas ambientais sensoriais, abordando de forma criativa tais práticas para que o estudante possa perceber os impactos socioambientais, da conservação da biodiversidade e de vivências direto em meio à natureza.” “[...]a atuação escolar deve ser realizada numa perspectiva ambiental e de sustentabilidade, articulando percepção estética, corporal de sensibilização e de respeito ético à todas formas de vida.” “[...]uma prática educacional em espaços educativos que permitam o revisitar constante de sensibilização, percepção e realmente uma mudança de postura de afeto, curiosidade, respeito, criticidade perante as questões de educação ambiental.”
E2	“[...] realizar o trabalho com a prática ambiental a partir de uma visão comprometida e desenvolvida com responsabilidade pessoal e social em relação ao meio ambiente e a um futuro sustentável, criando uma rede de relações entre pessoas e natureza.” “[...] qualificar a atuação escolar e acadêmica na perspectiva ambiental e de sustentabilidade, que promova um novo estar no mundo e com a natureza.”
E3	“Outro aspecto importante é a superação da visão minimalista, que trata a educação ambiental apenas sob o viés da reciclagem, deixando de abordar aspectos importantes como solidariedade, democracia, equidade social, justiça social, respeito à pluralidade e diversidade racial, social, cultural e econômica.” “De qualquer forma nós estamos conectados nós estamos integrados no mesmo lugar aos demais seres.”
E4	“O nosso trabalho educativo concatenado com o futuro com a lógica que estamos fazendo sendo uma herança para as novas gerações. Despertando um sentimento de pertencimento para a convivência harmônica entre todos os seres. “

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO
E1	“A organização do texto foi sendo tecida a partir dos fios do cotidiano das escolas, cada integrante era ao mesmo tempo único e múltiplo.” “[...] educação ambiental que incluísse novo olhar e relação com outros seres humanos e com a natureza.” “Buscamos delinear um documento em que a escola tivesse de fato um papel significativo de preparar a criança para a vida, para ser interdisciplinar, interativa, cooperativa, emotiva vivenciando problemáticas a partir da sua realidade cotidiana e sua relação com o contexto socioambiental. Uma abordagem de fazer o indivíduo refletir e ampliar sua percepção de mundo, usando seus conhecimentos de forma autônoma, crítica e responsável.”
E2	“Educação Ambiental partindo da problematização do cotidiano, da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais”. “[...]desenvolver nos estudantes uma mudança de comportamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica.” “Houve uma séria preocupação na tessitura do documento de que atuássemos para promover uma compreensão de que a educação ambiental deva ser construída por meio do diálogo, reflexão, experiências individuais e coletivas. Com ações pedagógicas que permitam a vivência da mobilização social, além de atuarem para a construção do conhecimento coletivo aliada sempre a dimensão de participação política nessa prática.”
E3	“Existe uma preocupação sócio ambiental cidadã. Com uma cidadania atuante. Eu acredito como caminho viável para a educação.” “As DCMEAS buscam ressignificar as estratégias metodológicas priorizando as interações, a participação social, experiências e a criatividade trazendo a sustentabilidade para o centro das reflexões.”
E4	“Observa-se nesse documento que ele demonstra pela participação das unidades escolares que cada unidade tem a sua própria particularidade, cada unidade demonstra a partir de suas peculiaridades, uma própria educação ambiental, cada uma mostra o seu olhar.” “Compreendíamos que não encontraríamos um ambiente educativo e práticas exatamente iguais uns aos outros, já que cada escola ou sala reflete a cultura própria de cada comunidade.” “Cada vez mais é importante o estudo, e cada vez mais é importante que se tenha a participação ativa de todas as pessoas que fazem parte da unidade escolar, de todas as pessoas, assim como de todas as que estão no entorno, no entorno dessa unidade, que fazem parte de nossa realidade e que possa cada vez mais ter o olhar para as questões socioambientais dos que fazem parte de nossa realidade.” “Discutindo com os nossos pares, com a nossa comunidade e fazer uma educação ambiental para nossa cidade. A partir desses olhares, construir uma educação ambiental que seja crítica e transformadora.”
	DIMENSÃO EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA	
E1	“Estávamos convictos de que esta Diretriz deveria constituir-se em um documento elaborado e permeado pelo diálogo com as instituições de ensino engajadas nos processos de reflexão, análise e criação de práticas transformadoras, capazes de enfrentar os desafios da educação ambiental enfrentados pelos diversos contextos sociais da RME.” “[...]queríamos que o documento possibilitasse aos estudantes uma compreensão humana, política e ética socioambiental a partir de sua realidade concreta, vivenciando percepções plurais.” “[...]buscamos constituir uma superação de uma postura utilitarista e antropocêntrica da natureza e seus recursos. Estudantes e professores discutindo ideias e as realizando, embasados sempre nas relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida biológica da natureza” “[...]inserção da educação ambiental no currículo reconstruindo a conexão entre o homem e a natureza pautada na emoção e envolvendo sempre a experiência estética e ética com a natureza.”
E2	“[...] na tessitura do documento pretendíamos abordar aspectos que permitisse garantir o entendimento de ser humano em relação à natureza, considerações acerca das diversidades sociais, culturais e naturais, como seria indicado na práxis a abordagem da temática ambiental trazendo com sensibilidade a possibilidade de experiência estética e ética com a natureza, vivenciada nos diferentes espaços da cidade e do entorno da própria escola e partindo da problematização do cotidiano, da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais que permitissem desenvolver práticas e atuação individual ou coletiva.” “Entendo que a Educação Ambiental aborda as dimensões estéticas e afetivas à medida em que a compreende como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, e que deve acontecer a partir dos saberes, conceitos, valores socioculturais e experiências a serem vivenciadas cotidianamente na escola.”
E3	“Formalizamos o marco conceitual, as diretrizes básicas e a linha que traduzisse o compromisso assumido com o projeto de elaborarmos uma DCMEA que privilegiasse a autonomia intelectual, de pensamento crítico, de tornar a escola integral e as práticas pedagógicas da educação ambiental um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, organizado e mediado por profissionais que compreendam o que sua ação representa nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.” “Não podemos continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados, mas romper com esses limites político-pedagógicos que enclausuram o processo educacional.”
E4	“A Comissão de Escrita definiram, conjuntamente, os indicadores conceituais de base para a formação docente, a orientação da comunidade educativa e, com ela, a base referenciada das ações e projetos político-educativos em educação ambiental.” “Durante a escrita das DCMEAs consideramos que viver no mundo não é ocupar um lugar em meio a um ambiente, mas ao contrário, é juntar-se ao processo de formação e permanente transformação numa perspectiva

	horizontal com o ambiente. O ser humano não existe isolado e não está no centro de nada.”
--	---

IDENTIFICAÇÃO DAS ENTREVISTADAS	DIMENSÃO DO CONHECIMENTO, DOS VALORES, DA PARTICIPAÇÃO E DAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS
E1	“Acreditamos profundamente que este documento possa ser um avanço em termos de política pública que garanta a inserção da educação ambiental no currículo reconstruindo a conexão entre o homem e a natureza pautada na emoção e envolvendo sempre a experiência estética e ética com a natureza.”
E1	“[...] temas socioambientais abordados a partir de práticas educativas ambientais sensoriais, abordando de forma criativa tais práticas para que o estudante possa perceber os impactos socioambientais, da conservação da biodiversidade e de vivências direto em meio à natureza.”
E1	“[...]inserção da educação ambiental no currículo reconstruindo a conexão entre o homem e a natureza pautada na emoção e envolvendo sempre a experiência estética e ética com a natureza.”
E2	“[...] na tessitura do documento pretendíamos abordar aspectos que permitisse garantir o entendimento de ser humano em relação à natureza, considerações acerca das diversidades sociais, culturais e naturais, como seria indicado na práxis a abordagem da temática ambiental trazendo com sensibilidade a possibilidade de experiência estética e ética com a natureza, vivenciada nos diferentes espaços da cidade e do entorno da própria escola e partindo da problematização do cotidiano, da responsabilização pelas causas dos problemas ambientais que permitissem desenvolver práticas e atuação individual ou coletiva.”
E2	Houve uma séria preocupação na tessitura do documento de que atuássemos para promover uma compreensão de que a educação ambiental deva ser construída por meio do diálogo, reflexão, experiências individuais e coletivas. Com ações pedagógicas que permitam a vivência da mobilização social, além de atuarem para a construção do conhecimento coletivo aliada sempre a dimensão de participação política nessa prática.”

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Saúde
Centro de Educação em Saúde
Comitê de ética em Pesquisa

Curitiba, 25 de março de 2021.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA

O Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação está ciente do interesse da pesquisadora Rosimeri Becher, na realização da pesquisa: Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental de Curitiba nas Práticas de Educação Ambiental das Escolas de Educação Integral em uma perspectiva antropocêntrica..

Ressaltamos que há obrigatoriedade de aprovação em Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná - UFPR e parecer de viabilidade do Csmi+ de Ética da Secretaria Municipal da Saúde como Instituição Coparticipante, conforme fluxos instituídos na SMS Curitiba e de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por ser verdade firmamos a presente.

Atenciosamente,



Simone Zampier da Silva
Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA - SMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE CURITIBA NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA NÃO ANTROPOCÊNTRICA

Pesquisador: Valéria Ghisloti Iared

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45818621.0.3001.0101

Instituição Proponente: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.985.579

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de Mestrado do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Analisará a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (DCMEA) numa perspectiva ecocêntrica, com a finalidade de reconhecer em que medida as intenções e determinações preconizadas nessas Diretrizes tem impactado nas práticas pedagógicas referentes à educação ambiental desenvolvidas em duas escolas que atendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - anos finais da Rede Municipal de Ensino. Períodos que ofertam a Educação Integral em tempo ampliado e se traz discussões sob a incorporação de experiências na natureza por meio de dimensões estéticas e afetivas nas práticas educativas ambientais, com o potencial de preencher lacunas na construção de possíveis práticas que reverberam para o fortalecimento da educação ambiental no município de Curitiba e no processo de formação socioambiental, cultural, político, ético e emocional. Os envolvidos na pesquisa serão os profissionais da equipe de redação das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba do Departamento de Ensino Fundamental, pedagogos e professores de duas escolas que atendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - anos finais da Rede Municipal de Ensino, que ofertam a Educação Integral em tempo ampliado e que atuam com as práticas de educação ambiental pertencentes ao Núcleo Regional de Educação – Cajuru. Pautado em referenciais

Endereço: Rua Adão Bóris, 680

Bairro: Centro Velho

CEP: 80.050-250

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4251

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 4.985.579

ecofenomenológicos que considera a horizontalidade entre humanos e não humanos e que defendem a superação dos dualismos cartesianos e dos referenciais antropocêntricos. Os principais instrumentos para produção de dados serão a aplicação de questionários, entrevistas e observação participante.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender de que forma a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba tem orientado as ações de intervenção dos processos pedagógicos ambientais e verificar se e de que maneira a incorporação das dimensões estéticas e afetivas atravessam essas ações de forma que favoreçam a relação na e com a natureza nas práticas de educação ambiental das escolas de educação integral no município de Curitiba numa perspectiva não antropocêntrica; Analisar as contribuições das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba para as dimensões afetivas e estéticas da educação ambiental; Identificar junto aos professores da rede pública municipal as possibilidades e dificuldades de inserção da Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas numa perspectiva não antropocêntrica; Observar as práticas pedagógicas nas ações de intervenções ambientais realizadas em específico com os estudantes que integram a Educação Integral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores a pesquisa não apresenta riscos previsíveis, no entanto, pode acontecer algum desconforto ou constrangimento durante a participação do preenchimento do questionário, no momento das entrevistas e na observação participante. Mesmo sendo tomadas as medidas para que a abordagem do participante de pesquisa seja feita de forma respeitosa e ética, caso algum participante sinta-se desconfortável, terá a liberdade de declinar de participar de qualquer um dos instrumentos de pesquisa ou da pesquisa como um todo.

A pesquisa traz os benefícios de analisar e compreender como o processo educativo ambiental está sendo desenvolvido nas realidades pesquisadas. Ademais, tem a potencialidade de contribuir de alguma maneira com as reflexões sobre a Educação Ambiental no município de Curitiba e, especificamente, na rede municipal do município.

Os dados da pesquisa serão utilizados para um melhor entendimento do contexto local e poderão contribuir para analisar as contribuições das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba sobre como tem se desenvolvido as práticas em educação ambiental pautada em um paradigma não antropocêntrico.

Endereço: Rua Adílio Bório, 550

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-4951

E-mail: etica@ema.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 4.965.579

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados e estão de acordo com as Resoluções CNS vigentes.

Recomendações:

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto relevante para a área de Educação Ambiental por analisar a prática pedagógica pelo viés de referenciais ecofenomenológicos. As adequações solicitadas em parecer anterior foram atendidas pelas pesquisadoras possibilitando a aprovação quanto a viabilidade na execução do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de Pesquisa Aprovado conforme parecer do relator, que considerou estarem atendidas as demais pendências apontadas em parecer anterior.

Reforça-se que eventuais notificações ou modificações no projeto ora aprovado, devem ser feitas mediante apresentação de Emendas ao protocolo original, que devem ser apresentadas tempestivamente, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Em cumprimento à Resolução CNS n.466/12, este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber Relatórios Parciais sobre o andamento do estudo, bem como o Relatório Final completo ao final do estudo.

Ao término da pesquisa, os pesquisadores deverão enviar os resultados e publicações oriundas em formato PDF para o Departamento da SME/PMC a qual a pesquisa está vinculada.

Ao término da pesquisa, os pesquisadores deverão enviar para este CEP ao qual a pesquisa está vinculada, os links das publicações oriundas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Adílio Bório, 660

Bairro: Centro Velho

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4931

CEP: 80.050-250

E-mail: etica@sma.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 4.965.579

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1790415.pdf	24/08/2021 00:37:03		Aceito
Outros	Cartaresposta23deagosto.doc	24/08/2021 00:33:32	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	DECLARACAODEAUSENCIADEGUSTOS2021.doc	24/08/2021 00:32:44	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoCorrigido23deagosto.docx	24/08/2021 00:32:22	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido23deagosto.doc	24/08/2021 00:31:45	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	Declaracao_de_ausencia_de_conflitos_de_interesse.doc	14/07/2021 18:16:09	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido13dejulho.doc	14/07/2021 00:01:59	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoCorrigido13dejunho.docx	13/07/2021 23:56:41	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	Cartaresposta.doc	14/06/2021 22:24:31	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoCorrigido09dejunho.docx	13/06/2021 12:01:25	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido09dejunho.doc	13/06/2021 12:00:34	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	Declaracao_de_ciencia_de_interesse_campo_de_Pesquisa_SME.PDF	18/04/2021 16:24:10	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_da_equipe_da_pesquisa.pdf	12/04/2021 12:19:12	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	08/04/2021 15:12:23	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	3_REQUERIMENTO_PARA_APRECIACAO_DE_PROJETOS.pdf	08/04/2021 10:31:37	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	MODELO_DE_DECLARACAO_DE_AUSENCIA_DE_CUSTOS_SMS_E_FEAES	08/04/2021 10:28:59	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CIENTIA_DE_INTERESSE_CAMPO_DE_PESQUISA_SMS_OMAR_SABBAG.docx	08/04/2021 10:27:58	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CIENTIA_DE_INTERESSE_CAMPO_DE_PESQUISA_SMS	08/04/2021 10:26:29	Valéria Ghisloti Iared	Aceito

Endereço: Rua Adão Bóris, 550

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-6951

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 4.985.579

Outros	IVAL.docx	08/04/2021 10:26:29	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoCorrigido.docx	08/04/2021 09:25:39	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.doc	08/04/2021 09:25:04	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	Check_List_Documenta[Corrigido].pdf	08/04/2021 09:12:04	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	02_Ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf	04/04/2021 22:05:12	Valéria Ghisloti Iared	Aceito
Outros	01_Carta_de_encaminhamento_do_pes- quisador_ao_CEP_SD.pdf	04/04/2021 21:44:28	Valéria Ghisloti Iared	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

CURITIBA, 20 de Setembro de 2021

Assinado por:
antonio dery silveira filho
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Adão Bóris, 580

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.060-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4951

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br