

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

DOI: <https://doi.org/10.35168/2176-896X.UTP.Tuiuti.2024.Vol10.nEspecial.pp164-189>



Natacha Souza das Neves Prosdocimo

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba.
Mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, UTP.
E-mail: natachasouza86@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-3783-5859>

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

Resumo

Este estudo aborda a contribuição da educação ambiental no desenvolvimento da formação humana em centros de educação integral municipal da rede de ensino de Curitiba. A reflexão trata sobre quais contribuições a educação ambiental pode fornecer para o desenvolvimento humano na educação integral em escolas municipais de Curitiba? Busca-se compreender a educação ambiental como prática social com intencionalidade articulada à educação integral em escolas municipais de Curitiba marcada por determinações externas e internas. As referências teóricas que fundamentam o estudo são: Souza (2016); Loureiro (2006; 2012; 2019); Guimarães (1995; 2004); Layrargues e Lima (2014); Sauvé (2005a, 2005b); Parente (2018) e Moll (2012; 2013). A pesquisa é de cunho qualitativa com dados de campo coletados em: documentos – leis, diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais; Projeto Político-Pedagógico dos três Centros de Educação Integral pesquisados e, entrevistas com quatro professoras de Educação Ambiental destas locais de pesquisa situados na regional de Santa Felicidade em Curitiba. Severino (2016) foi adotado como referência para a análise interpretativa do conteúdo das entrevistas e na codificação e decodificação do conteúdo dos textos. Os resultados indicam que: a Educação Ambiental é regulamentada pelas políticas municipais na gestão escolar e as práticas pedagógicas dos professores; o espaço físico, gestão escolar, organização curricular e comunidade como eixos estruturantes da educação ambiental desempenham como determinações internas determinantes influências nas práticas pedagógicas dos professores dos Centro de Educação Integral pesquisados. Constatou-se fragilidades nas práticas pedagógicas de Educação Ambiental destes professores, mas também, a presença de práticas pedagógicas por meio de projetos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Integral. Prática Pedagógica. Políticas Educacionais.

Environmental education for human development in integral education

Abstract

This study addresses the contribution of environmental education to the development of human formation in municipal comprehensive education centers in the Curitiba education network. The reflection addresses what contributions environmental education can provide to human development in comprehensive education in municipal schools in Curitiba? The aim is to understand environmental education as a social practice with intentionality articulated with comprehensive education in municipal schools in Curitiba marked by external and internal determinations. The theoretical references that support the study are: Souza (2016); Loureiro (2006; 2012; 2019); Guimarães (1995; 2004); Layrargues and Lima (2014); Sauvé (2005a, 2005b); Parente (2018) and Moll (2012; 2013). The research is qualitative in nature with field data collected from: documents – laws, national, state and municipal curricular guidelines; Political-Pedagogical Project of the three Comprehensive Education Centers researched and interviews with four Environmental Education teachers from these research sites located in the Santa Felicidade region of Curitiba. Severino (2016) was adopted as a reference for the interpretative analysis of the content of the interviews and in the coding and decoding of the content of the texts. The results indicate that: Environmental Education is regulated by municipal policies in school management and the pedagogical practices of teachers; the physical space, school management, curricular organization and community as structuring axes of environmental education play as internal determinants that influence the pedagogical practices of the teachers of the Comprehensive Education Centers studied. Weaknesses were found in the pedagogical practices of Environmental Education of these teachers, but also the presence of pedagogical practices through projects.

Keywords: Environmental Education. Comprehensive Education. Pedagogical Practice. Educational Policies.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

A pesquisa possui como campo empírico escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) que possuem práticas de Educação Ambiental em tempo ampliado. Por isso, faz-se necessária a reflexão sobre a Educação Integral no Brasil e os principais acontecimentos históricos que constroem a história da Educação Integral na RME de Curitiba, com a proposta de sistematizar as políticas de Educação Integral e as tentativas de desenvolvimento da política pública.

Parente (2018), em seu artigo intitulado *Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública*, define a política pública como aquilo que o governo escolhe fazer ou não e afirma que a Educação Integral é composta de discontinuidades, programas pouco estruturados, de forma mais ou menos contínuas e ações pouco efetivas. São muitos os problemas que justificam a Educação Integral em tempo ampliado no país. A autora descreve problemas como o de vulnerabilidade social, trabalho infantil e outras questões sociais.

Voltando no tempo, a trajetória da educação no Brasil é descrita pelo Referencial da Educação Integral em tempo ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2020c) que aponta o seu início nos anos 30, com o primeiro documento público de referência que trazia a escola como espaço de cidadania ocorrendo a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, um marco para a renovação educacional do país, mas que a instauração do Estado Novo (1937 a 1945) interrompia o movimento.

Com o retorno da democracia, nos anos 40, Anísio Teixeira concebeu as Escolas Parques com as Escolas Classe e implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que promovia atividades para a vida moderna e cotidiana, com quatro Escolas Classe e uma Escola Parque que desenvolviam atividades complementares em período Integral, denominadas como Práticas Educativas,

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

organizadas de acordo como o interesse e não por níveis ou faixas etárias. Tal projeto da Escola Parque inspirou Darcy Ribeiro a criar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, na década de 80 (CURITIBA, 2020c).

De acordo como o documento Curitiba (2020c), a cidade começa a desenvolver as primeiras atividades de Educação Integral nos anos 60, com a criação do Grupo Escolar Papa João XXIII e, em 1985, foi instituída a Gerência da Educação Integral de Curitiba, iniciando-se, a partir de 1986, a oferta do contraturno escolar, quando foi elaborado o projeto de Educação Integrada em Tempo Integral (ETI).

No ano de 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que trouxe ressignificação para a educação pública como um espaço de formação humana, um dever da família e do Estado, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, conforme artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Já em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura os direitos fundamentais e políticas públicas voltadas às crianças e aos adolescentes até hoje. Em Curitiba, no mesmo marco temporal, começam as primeiras discussões para a implantação dos Centros de Educação Integral (CEIs), transformando escolas regulares em escolas de tempo integral, inspirados nos CIEPs, na busca de ampliar oportunidades de cultura, esporte e lazer para crianças de creche, pré-escolas e primeiro grau no mesmo espaço. A partir de 1992, passa-se a chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Nesse mesmo ano, o Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente (PIÁ) é assumido pelo município em 29 unidades, com a oferta de atividades culturais e esportivas no contraturno escolar. Entretanto, com o Decreto n.º 421, de 7 de junho de 2004, o programa é

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

extinto e os espaços vinculados a escolas próximas, constituindo as Unidades de Educação Integral (UEIs). O Projeto PIÁ Ambiental fez parte da Educação Integral de 1991 até 2003, com atividades educativas e recreativas de preservação e conservação da fauna e flora local (CURITIBA, 2020c).

Cabe citar ainda que no ano de 1996, como destacado em Curitiba (2020c), a publicação da Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 2.º, determina a universalização da educação e a promoção de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, que regulamenta os níveis e modalidades de ensino e determina, nos seus artigos 34 e 87, a prática gradativa do tempo ampliado de permanência na escola, tendo como base o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parente (2018, p. 425) faz relevante crítica à formulação das políticas de Educação Integral em tempo integral, dizendo que “deveria estar articulada à perspectiva de uma formação humana o mais integral possível, ou seja, a mais oportunidades educacionais e, para tanto, a mais tempo de escola [...]”. Mas conclui que “articulam-se apenas à melhoria de certos índices educacionais”. Ainda nesta mesma linha de considerações, percebe-se que há muito a ser feito para que o tempo de escola ampliado seja efetivamente direcionado à formação humana e visando maiores oportunidades educacionais.

No intuito de qualificar a Educação Integral, no ano de 2006, o município lança as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM). Um ano após, em 2007, no âmbito federal, é lançado o Programa Mais Educação, com base no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual estados e municípios deveriam implementar “políticas de Educação Integral, induzindo a ampliação da jornada escolar e a organização do trabalho pedagógico em tempo integral” (CURITIBA, 2020c, p. 26). Contudo, as práticas de Educação Integral já haviam sido incorporadas nas escolas independentes do Programa Mais Educação, então a prática de Educação Ambiental também se manteve. Parente, por sua vez, aponta que “o Programa Mais Educação foi uma alternativa criada

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

pelo governo federal para enfrentar o problema da qualidade do ensino fundamental e da ampliação das oportunidades educativas” (PARENTE, 2018, p. 423).

Com base no anterior, o Programa Mais Educação foi aderido pelo município de Curitiba em 2012, com a construção do Caderno Pedagógico da Educação Integral e o Caderno de Orientações para Atendimento nas Escolas de Tempo Integral e Unidades de Educação Integral da RME de Curitiba.

Logo em 2014, outro grande marco educacional foi estabelecido com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, a qual determina a ampliação da oferta de tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas em sua Meta 6. Novamente demonstrando preocupação com a Educação Integral, Curitiba, no ano de 2016, lança os Cadernos Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral e Alimentação Escolar das Escolas de Tempo Integral, no intuito de organizar e orientar os programas. No ano de 2017, ocorrem duas ações relevantes em nível federal, o Programa Novo Mais Educação e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No ano de 2018, encerra-se o Programa Novo Mais Educação, pois as escolas em sua maioria não se enquadravam mais nos critérios do Programa (CURITIBA, 2020c, p. 26). Com o corte nos recursos do programa, muitas atividades e programas podem ter sido cancelados.

Como se pode notar, o município de Curitiba investe desde a década de 60 na ampliação da jornada escolar. Segundo Curitiba (2020c), atualmente a cidade conta com 100 Escolas Integrais em Tempo Ampliado, sendo divididas em: 37 Centros de Educação Integral (CEIs), 25 Escolas com Unidades de Educação Integral (UEIs), 38 Escolas com oferta de Educação Integral. Percebe-se ainda que a RME de Curitiba apresenta características particulares de funcionamento. Descrevem-se, a seguir, as características de cada um conforme o documento norteador do município:

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

Centros de Educação Integral (CEIs), se caracterizam pela estrutura de prédios em 3 pisos, podendo ofertar turmas aos 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. (CURITIBA, 2020c, p. 30).

A regional de Santa Felicidade, campo de pesquisa, é composta por três Centros de Educação Integral (CEIs), uma Unidade de Educação Integral (UEI) e uma escola com oferta de Educação Integral, conforme identificação no Quadro 1.

Quadro 1 – CEIS, UEI, e escolas com oferta de EI na regional de Santa Felicidade

CEIs	UEI	Escola com oferta de EI
CEI Julio Moreira	E. M. Foz do Iguaçu	E. M. João Stival
CEI Pedro Dallabona		
CEI Raoul Wallenberg		

Fonte: CURITIBA, 2020c.

De acordo com o Referencial da Educação Integral em tempo ampliado (CURITIBA, 2020c, p. 7), a Educação Integral visa o desenvolvimento pleno dos estudantes, enfatizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e tendo como principal objetivo a qualificação do tempo e do espaço dos estudantes. Nessa perspectiva, o documento enfatiza que uma educação de qualidade promove possibilidade de formação cidadã, com equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade por meio de práticas educativas desenvolvidas pelos professores da Educação Integral.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

Segundo o Referencial de Educação Integral de Tempo Ampliado (2020c, p. 69), “entende-se que a prática educativa é construída pelo conhecimento produzido pela sociedade, incluindo nele a teoria e a prática”, com características formais e não formais que ocorrem paralelamente em diálogo com as ações do professor e sua construção pessoal e profissional, numa perspectiva que leva em consideração o contexto social e político da sociedade, tendo como objetivo aprofundar e diversificar os conhecimentos por meio de novas estratégias. A Educação Integral em tempo ampliado conta com uma rotina de nove horas diárias, por isso é fundamental desenvolver metodologias que considerem o desenvolvimento global e a qualificação do tempo-espaço. Sobre esse aspecto, o Referencial acrescenta:

Nesse contexto, a Educação Integral em Tempo Ampliado da RME assume as Práticas Educativas objetivando fundamentalmente a qualificação do tempo e do espaço dos estudantes, com vistas a proporcionar a perspectiva do letramento em todas as áreas, ampliando seus conhecimentos e aprofundando a compreensão leitora, a escrita, a oralidade, as habilidades matemáticas, a arte, o movimento, a cultura, a educação ambiental, a ciência e a tecnologia e os saberes sobre a sociedade. (CURITIBA, 2020c, p. 69),

Com isso, possibilita-se a troca de saberes, a ludicidade, o aspecto desafiador e investigativo mediante práticas emancipatórias de uma cidade educadora. As práticas são consideradas, segundo o documento, a partir do currículo educacional, da concepção, dos objetivos de aprendizagem, dos critérios de ensino-aprendizagem e dos conteúdos escolhidos.

O Referencial é composto por vários cadernos específicos da educação infantil e das práticas educativas, que vem a auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas assim organizadas: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologia, como fios que se entrelaçam para a sua concretude, conforme Figura 1:

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

Figura 1 – práticas educativas de educação integral – RME de Curitiba



Fonte: Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado, 2020.

Todas as áreas tecem juntas a Educação Integral em tempo ampliado de Curitiba. Educação Ambiental, em especial, é contemplada na Educação Integral Práticas de Educação Ambiental como componentes curriculares interdisciplinares ou transversais, de maneira a privilegiar todas as áreas do conhecimento, articulada e permanente, como forma de romper a fragmentação e com o objetivo de aprofundar e oportunizar saberes, fazeres, valores, atitudes, que levem em conta o interesse do aluno e o seu desenvolvimento global. Como previsto nos Referenciais de Educação Integral em Tempo Ampliado, qualificar a permanência do estudante no tempo ampliado “é

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

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” (CURITIBA, 2020c, p. 42).

Isso vem ao encontro das Diretrizes de Educação Ambiental (CURITIBA, 2020b, p. 50), que “busca a superação das práticas tradicionais através de problemáticas cotidianas, refletindo sobre questões locais e globais, de modo a efetivar ações contextualizadas que transformem seus ambientes de vida”.

Nesse contexto, o Referencial traz a educação como instrumento para contribuir “na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo e com o mundo” (CURITIBA, 2020c, p. 35), numa visão diferenciada de política educacional que supera a concepção baseada somente no espaço escolar e nos recursos didáticos, ampliando o seu território educativo para o bairro e a cidade, como sustentam Moll e Leclerc:

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de território educativo e de cidade educadora, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 299).

Os CEIs de tempo ampliado de Curitiba preveem nove horas diárias de trabalho efetivo dos componentes curriculares e das práticas educativas. Cada unidade organiza o tempo escolar com no mínimo duas horas semanais para o desenvolvimento de cada prática educativa, conforme consta no documento a seguir:

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

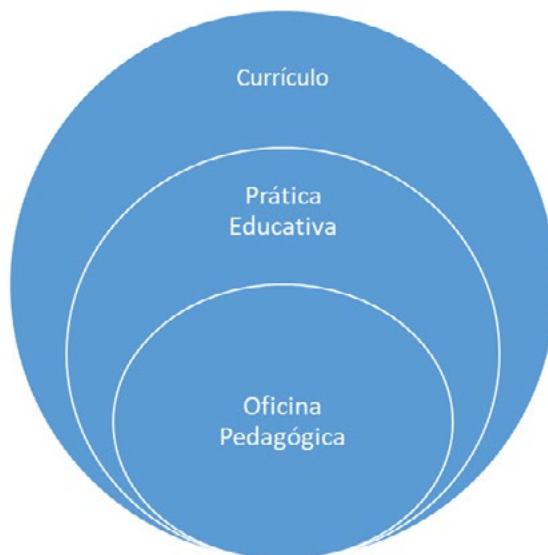
As escolas da RME assumem que é sua função aprofundar os saberes e conhecimentos, o protagonismo do estudante, oportunizando seu desenvolvimento global. No tempo de nove horas, há necessidade de oportunizar aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em todas as suas dimensões, por meio de práticas 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, 2020c, p. 34).

Desde o ano 2016, as práticas educativas passaram a se articular com o currículo do Ensino Fundamental de Curitiba, no que diz respeito à ampliação de saberes, reflexões, forma diferenciada, acolhedora e intencional de organizar os tempos e espaços escolares, possibilitando, assim, estabelecer que se deve “traçar novos caminhos interdisciplinares, fortalecer a compreensão de competências e o desenvolvimento de habilidades para uma educação transformadora” (CURITIBA, 2020c, p. 88), sendo o currículo o documento norteador para a construção do planejamento e do PPP.

As Práticas Educativas têm como metodologia a Oficina Pedagógica que incentiva o protagonismo e a criatividade na construção e ampliação dos saberes dos estudantes, o que pode visualizado por meio da Figura 2 a seguir.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

Figura 2 – Representação da articulação entre o currículo, a prática educativa e a oficina pedagógica



Fonte: Curitiba, 2020c, p. 82.

Tal imagem representa o Currículo como eixo maior e documento norteador da prática educativa, contemplando, por sua vez, a oficina pedagógica como o método utilizado no município e fonte de aprendizagem da Educação Integral. De acordo com Curitiba (2020b, p. 62), o currículo do ensino fundamental da RME “busca o aprimoramento da qualidade que possibilita múltiplas oportunidades”. Nele encontram-se orientações, conteúdos e critérios de aprendizagem que oportunizam conhecer a realidade local e global. Segundo as Diretrizes de Educação Ambiental (2020b):

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

O currículo da RME de Curitiba está fundamentado nas legislações vigentes considerando o contexto socioambiental dos estudantes de acordo com o nível de ensino (Educação Básica), suas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e modalidades (Educação Especial e EJA). O planejamento e o tratamento pedagógico do currículo devem atender às diversidades individuais e coletivas, sociais, culturais, étnicas e respeitar as comunidades de vida. (CURITIBA, 2020b, p. 54).

Enfatiza-se que as primeiras oficinas surgiram na Idade Média a partir das atividades artesanais e, ao longo do tempo, o termo oficinas foi incorporado desde a produção fabril, o que revela uma nova maneira de construir o conhecimento, uma estratégia que integra teoria e prática de forma coletiva e significativa na organização do tempo e espaço, elementos essenciais para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (CURITIBA, 2020c).

Com relação à organização do espaço, o Referencial salienta que é imprescindível boa organização que favoreça a atuação tanto dos professores como dos estudantes, para que seja um elemento a facilitar o planejamento, a intencionalidade e a ação pedagógica. Quanto à organização do tempo, é considerado flexível, ampliado e permite o aprofundamento e a retomada dos conteúdos.

As oficinas pedagógicas são uma metodologia de trabalho que procuram superar os modelos tradicionais, valorizando o protagonismo do estudante e a mediação do professor por meio dos espaços educativos. Dentre as vantagens de se trabalhar com as oficinas pedagógicas, podemos destacar que elas favorecem a interação entre os estudantes, criam possibilidades de aprendizagens e ainda contribuem para a melhoria do desempenho escolar (CURITIBA, 2020c).

Em resumo, as Diretrizes de Educação Ambiental (CURITIBA, 2020b, p. 56) apontam que a Educação Integral em tempo ampliado e as Práticas Educativas procuram ressignificar os conhecimentos escolares e têm como objetivo “qualificar estratégias que buscam experimentar,

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

testar, manipular e construir, como possibilidade de interação entre sujeitos, espaços, tempos e recursos materiais”.

Desenvolvimento

A metodologia adotada tem o enfoque qualitativo, técnicas de coleta e análise de texto embasadas em Severino (2016). A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado e Doutorado, da Universidade Tuiuti do Paraná e o estudo é integrado à Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores. O estudo busca investigar: Como são as práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas pelos professores nos Centros de Educação Integral do Ensino Fundamental do município de Curitiba?

Delimitou-se como campo empírico do estudo o ambiente escolar e as contribuições de Souza (2016, p. 52), que define as principais determinações internas e externas que influenciam a prática pedagógica dos professores no ambiente escolar, sendo identificadas por determinações internas aquelas que ocorrem dentro do ambiente escolar, como o planejamento, o Projeto Político-Pedagógico, o Currículo e as formações internas, e por determinações externas as influências que são identificadas aquém ao ambiente escolar, como por exemplo, a própria comunidade em que a escola está inserida, a bacia hidrográfica que perpassa a região e a política pública vigente que normatiza e regula a Educação Ambiental. No intuito de proporcionar maior riqueza para a área educacional, buscou-se combinar diferentes formas de coleta de dados, associando o exame de documentos às entrevistas.

Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Curitiba conta com 185 escolas, divididas em 10 Núcleos Regionais de Educação, sendo selecionada a regional de Santa Felicidade por ser o bairro de moradia e trabalho da pesquisadora. A regional é composta por 13 escolas municipais, das quais

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

três Centros de Educação Integral foram selecionados por atenderem aos critérios da pesquisa e por contemplarem as Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental em seu regime de tempo ampliado.

Foram selecionados dois professores de Educação Ambiental de cada CEI, um do período da manhã e outro do período da tarde, cada qual em seu período e local de trabalho, totalizando seis professores de três CEIs no bairro de Santa Felicidade, no município de Curitiba, que possuem a prática de Educação Ambiental em regime de carga horária ampliada.

Ressaltamos que a Educação Ambiental, entendida a partir da noção de Campo Social de Layrargues e Costa Lima (2014, p. 25), é composta por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham valores e normas e se diferem também em suas concepções e formas de abordar os problemas ambientais. Diferentes grupos que interpretam a realidade e seus interesses variam entre a conservação e a transformação do ambiente e que foram sistematizadas pelos autores em macro-tendências conservadora e crítica da Educação Ambiental

Outros elementos relevantes para interpretar os dados do campo de pesquisa são as principais correntes da Educação Ambiental sistematizadas por Sauvé (2005), como: naturalista, conservacionista/recursista, sist mica, científica, humanista, moral/ tica, holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, ecoeduca o, projeto de desenvolvimento sustentável, que vêm auxiliar quanto   identifica o e   caracteriza o das práticas pedagógicas de Educa o Ambiental dos professores nos CEIs selecionados.

Considera es finais

A constante busca pelo conhecimento, assim como o mestrado acad mico, oportunizaram relacionar a teoria e a prática na visão aproximada e provisória da prática ambiental nos Centros de Educa o Integral do ensino fundamental de Curitiba. Motiva es pessoais, profissionais e

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

acadêmicas deram início a inquietações pela problemática da Educação Ambiental, bem como a contemporânea temática de Curitiba como referência de cidade educadora. A metodologia da pesquisa qualitativa e documental possibilitou desenvolver a análise dos documentos norteadores nacionais, estaduais e municipais referentes à Educação Ambiental, assim como as entrevistas com as professoras participantes elucidaram as práticas realizadas nos Centros de Educação Integral da Regional de Santa Felicidade, no município de Curitiba.

A pergunta norteadora da pesquisa buscou elucidar quais determinações estão presentes na prática de Educação Ambiental de um grupo de professores dos Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Curitiba e a pesquisa possibilitou encontrar o currículo, o espaço físico, a gestão e a formação de professores como as principais determinações que influenciam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Ambiental na Educação Integral do ensino fundamental no município de Curitiba. Diante do exposto, assim como Souza (2016, p. 47), consideramos que “na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediada pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola”. Consideramos grandes os desafios encontrados nas instituições pesquisadas, potencializados ainda mais diante da pandemia e de uma educação remota.

O objetivo geral da pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Integral do ensino fundamental no município de Curitiba. Conforme apresentado nas análises das entrevistas, as professoras caminham entre práticas tradicionalistas e práticas emancipatórias, muitas vezes pela falta de formação atualizada. Ressaltamos que conhecer a prática pedagógica em EA nos CEIs de Ensino Fundamental de Curitiba promove indicadores e possibilidades de desenvolvimento de melhorias para a formação dos professores, na busca de aperfeiçoar cada vez mais a prática em Educação Ambiental e a conscientização de todos os envolvidos para a preservação do meio ambiente.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

No que diz respeito ao objetivo específico de conhecer os professores de Educação Ambiental e o contexto dos Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constatamos professoras formadas em Pedagogia, com certo tempo de experiência na prática de Educação Ambiental, com a possibilidade de formação sobre a temática promovida pela Prefeitura Municipal de Curitiba, ainda promovem práticas tradicionais de sensibilização e cuidado com a natureza, mas caminham em direção a práticas críticas que envolvem os aspectos sociais, econômicos e políticos, demonstrando estarem preocupadas com o interesse e o protagonismo do estudante. O contexto dos Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba possibilita a ampliação da carga horária e o contato dos estudantes com a temática ambiental.

Quanto ao objetivo de identificar e caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Ambiental dos Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as práticas da Educação Integral são sem dúvida um grande avanço no sentido de garantir o tempo curricular para os estudantes no contraturno escolar, aqui valorizado o tempo com as práticas de Educação Ambiental. Mesmo que em alguns CEIs de Curitiba as matrículas não sejam 100% integrais, como é o caso da regional de Santa Felicidade, sendo facultativo em um deles, a maioria das crianças matriculadas nos outros dois CEIs da regional pesquisados tem a oportunidade de conhecer e de participar de uma formação de EA na prática. Em outras escolas, no entanto, somente um grupo menor de estudantes tem a oportunidade de vivenciar as práticas ambientais, mas, de qualquer forma, há um tempo curricular garantido para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental no município.

Foram evidenciadas tanto práticas pedagógicas tradicionais quanto práticas pedagógicas inovadoras e eficazes nos Centros de Educação Integral de Curitiba, o que de certa forma são ponto de partida, referência e inspiração para mudanças. Assim como Cavagnari (2013, p. 111), “acreditamos na potencialidade das escolas e dos professores”. É a esperança que nos impulsiona

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

a progredir e avançar apesar das situações adversas, bem como a continuar promovendo novos objetivos e possibilidades para estruturar e desenvolver cada vez mais uma Educação Ambiental crítica e transformadora.

Observamos durante a pandemia de Covid-19 o descaso e a falta de valorização da temática ambiental nas escolas frente a outras demandas. Curitiba sempre foi pioneira e exemplo de preocupação ambiental, pois busca valorizar em seus documentos norteadores a prática pedagógica de Educação Ambiental. No entanto, estamos cientes de que na realidade prática a Educação Ambiental ainda possui muitas fragilidades e se faz necessário conhecer a educação crítica por meio de formações continuadas, para assim desenvolver uma prática menos tradicional e mais coerente e eficaz.

Contudo, a sociedade moderna possui dificuldade em desenvolver uma Educação Ambiental crítica. A maioria dos professores e gestores parecem inseguros e presos a uma educação tradicional, que continua preocupada em repetir os conteúdos, em vez de refletir e agir. Layrargues (2012, p. 400) afirma que “a macrotendência crítica, apesar de sua crescente expansão, encontra-se ainda restrita ao âmbito da pós-graduação na universidade [...]”, por meio de reflexões e análises acadêmicas que expõem contradições ao atual modelo de desenvolvimento. Como se faz notar e Paulo Freire (2003, p. 61) enfatiza: “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Sendo assim, a educação crítica vem para nos aproximar cada vez mais da realidade, mas, para que ela realmente se efetive e saia do papel, é necessária a formação continuada e permanente dos professores frente à complexidade da prática pedagógica em Educação Ambiental. Diante de tantos desafios, a pandemia revelou ainda mais o agravamento da crise ambiental, educacional e o descompromisso da sociedade.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

Já em relação ao objetivo específico de discutir as práticas de Educação Ambiental dos Centros de Educação Integral diante das tendências e das políticas atuais de Educação Ambiental, os resultados da pesquisa, de acordo com os eixos: organização curricular, gestão escolar e espaço físico, foram:

- Quanto à organização curricular, constatamos a conformidade dos principais documentos norteadores, como as Diretrizes Curriculares Municipais e o Referencial de Educação Integral atualizados e articulados com a BNCC, sendo fonte de consulta e apoio às professoras na sua prática educativa cotidiana;
- Quanto à gestão escolar, verificamos, em alguns casos, o distanciamento do setor administrativo com o pedagógico, a falta de tempo e diálogo entre os profissionais envolvidos, Projetos Político-Pedagógicos desatualizados, alguns sem contemplar a Educação Ambiental, bem como a falta de conhecimento sobre a temática ambiental e a falta de valorização diante de outras prioridades;
- No que diz respeito ao espaço físico, foram encontradas salas de aula específicas para a prática de Educação Ambiental, locais arejados, espaços para o trabalho em grupo, mas cujo ambiente externo ainda pode ser melhor aproveitado com aulas de campo e exploração em seu entorno, já que as hortas ainda são as principais referências de espaço e de práticas de Educação Ambiental, assim como jardins, bosques, parques, espaços para o tempo livre, que fazem parte do cotidiano, sendo visualizadas, contudo, muitas calçadas, o que vem dificultar a interação com o ambiente natural;
- Entre os achados da pesquisa, verificou-se a existência de uma contradição entre a proposta pedagógica de Educação Ambiental que aparece nos documentos norteadores e a realidade vivida na prática de Educação Ambiental em sala de aula, o que se justifica talvez pela falta

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

de formação dos professores diante da recente Diretriz Curricular Municipal de EA, a pouca participação coletiva na construção dos documentos e até mesmo a falta de compromisso de alguns professores em buscar conhecimento sobre o assunto, pois, em essência, essas Diretrizes são direcionadas para todos os professores, mas, principalmente, para os que se encontram na prática de Educação Ambiental. Nesse sentido, entendemos que deveriam ainda, ter proporcionado uma maior discussão entre os professores, justificando de alguma maneira as práticas encontradas na pesquisa.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Municipais são recentes e existem para orientar o trabalho docente. Muitas das professoras entrevistadas afirmaram não conhecer as principais Leis e as Diretrizes norteadoras, talvez por falta de tempo de estudo e aprofundamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, Art. 16, trazem a inserção dos conhecimentos de Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, os quais podem ocorrer de maneira transversal ou interdisciplinar, o que vem fortalecer o trabalho integrado nas diferentes fases e modalidades da educação básica para que os estudantes construam uma visão global, superando a visão fragmentada do conhecimento.

Concluiu-se que tanto no Currículo Municipal do Ensino Fundamental de Curitiba quanto no Referencial de Educação Integral do tempo ampliado, foram encontradas menções a respeito da interdisciplinaridade e temas transversais, contudo, na prática, conforme relatos das participantes, a proposta ainda não acontece efetivamente.

De acordo com os documentos norteadores Nacionais, Estaduais e Municipais, a Educação Ambiental não pode ser considerada uma disciplina, mas não foi assim que a encontramos. Existe forte tradição de ensino em que os professores necessitam preencher o espaço solicitado com conteúdo e com isso a educação passa a ser automaticamente “conteudista”. Como diz Freire

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

(2021, p. 152), “a questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo [...]”, mas o problema é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem, contra quem, a favor de que, contra quê.

Pode-se dizer que os conteúdos foram criados de acordo com a necessidade dos professores em preencher documentos da cultura escolar, então, os conteúdos em EA existem e os seus conceitos também, o que demonstra ainda a não superação do ensino tradicional. A utopia de um possível ideal se daria embasado na transversalidade ou interdisciplinaridade dos saberes. Constatamos, assim como Franco (2016, p. 546), que “a prática não muda por decretos ou imposições, ela pode mudar se houver envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática [...]”. Concordamos com a autora quando diz que “a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações”, mas é fundamental que o professor esteja sensibilizado a produzir e modificar suas ações.

Entre os resultados encontrados, também se confirmou certa resistência de uma equipe gestora de CEI que não facilitou a pesquisa em sua instituição, demonstrando receio e falta de comprometimento com a pesquisa e formação continuada, o que pode ter influenciado de alguma forma no andamento e nos resultados. A pesquisa na RME de Curitiba é voluntária e a gestão pode ou não aceitar a participação do pesquisador na instituição. O receio de demonstrar a realidade, a insegurança e até mesmo o pouco conhecimento em relação à legislação e aos documentos orientadores que fundamentam o campo foram encontrados durante a pesquisa.

As participantes fizeram ótimas críticas e contribuições sobre a prática de Educação Ambiental, a respeito do cotidiano da sala de aula, sobre as dificuldades encontradas e a falta de valorização da temática e de conhecimento da realidade pela equipe. Algumas práticas pedagógicas se destacaram pela facilidade e criatividade em realizar uma educação efetiva e sustentável, assim como alguns

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

professores que demonstraram grande comprometimento com a pesquisa. Talvez os entrevistados representem uma pequena parcela da prática dos professores no âmbito geral do município, mas as informações obtidas são de grande valia para o avanço da Educação Ambiental em Curitiba. Com base nos apontamentos relatados, é possível afirmar que ainda falta formação continuada para os professores de Educação Ambiental e para todos os docentes e gestores de modo geral.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

CAVAGNARI, L. B. Projeto político pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **A escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. 95-112.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. v. 1, Princípios e fundamentos. Curitiba, 2020a. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/11263>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental**, 2020b. 92 p. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00291196.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Concepção, 2020.c. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00295750.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2021.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 333 p.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995. 107 p.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

- GUIMARÃES, M.; VIÉGAS, A. Crianças e Educação Ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? **Revista Brasileira de Educação Ambiental/Rede Brasileira de Educação Ambiental**, n.º 0 nov. 2004, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. 140 p.
- LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2012.
- LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.
- LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo, Cortez, 2002. p. 1-23.
- LIMA, S. R. D. S. S. Secretaria Municipal da Educação. **Parceiros em busca de uma Santa Felicidade. Rio que te quero rindo**. Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/parceiros-em-busca-de-uma-santa-felicidade-rio-que-te-querorindo/15811>>. Acesso em: 18 maio 2020.
- LIMA, R. C. R. **Na contramão da Educação do Campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas**. 2020. 309 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.
- LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

Educação ambiental para o desenvolvimento humano na educação integral

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MOLL, J. A agenda da Educação Integral: compromissos para consolidação da política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012.p. 129-146.

MOLL, J.; LECLERC, G.F.E. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

PARENTE, C. da M. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

SAUVÉ, L. Una cartografía de corrientes en educación ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Org.). **A pesquisa em educação ambiental**: cartografias de uma identidade narrativa em formação. Porto Alegre: Artmed, p. 17-46. 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, M. A. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (Org.) **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

Data da submissão: 08/10/2024

Data do aceite: 14/10/2024

Data da publicação: 29/11/2024