

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RENATA BUGANÇA SCHELEDER

**PARQUES URBANOS DE PATO BRANCO: POTENCIALIDADES PARA
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO
2021

RENATA BUGANÇA SCHELEDER

PARQUES URBANOS DE PATO BRANCO: POTENCIALIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

URBAN PARKS IN PATO BRANCO: POTENTIALITIES FOR PEDAGOGICAL PRACTICES IN CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

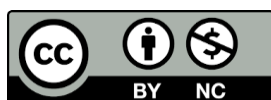
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional - Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Linha de pesquisa: Educação e Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Pontarolo

PATO BRANCO

2021



2021 [4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Atribuição – Uso Não Comercial (CC BY-NC) - Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco**



RENATA BUGANCA SCHELEDER

**PARQUES URBANOS DE PATO BRANCO: POTENCIALIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 12 de Agosto de 2021

Prof Edilson Pontarolo, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Edival Sebastiao Teixeira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Mafalda Nesi Francischett, Doutorado - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 12/08/2021.

AGRADECIMENTOS

Durante nossa vida encontramos inúmeros desafios em busca de nossos sonhos, e frente a esses, inúmeras pessoas que se fazem presentes ao nosso lado. À essas pessoas, não poderia deixar de expressar minha gratidão e carinho.

Primeiramente agradeço a Deus, pela vida, cuidado, força e oportunidade concedida. Sim, em um país como o nosso, sinto-me privilegiada em estar em contínua formação.

Aos meus pais, Renato e Solange, pela compreensão, motivação, demonstração de amor e orações durante esta jornada.

Ao meu esposo Everson, minha gratidão e amor, obrigada pela paciência, auxílio e incentivo, possibilitando que concluísse esse sonho. Que bom contar contigo.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Heitor, por compreenderem os momentos que não pudemos estar juntos em família e pelos abraços cheios de amor que recebi.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edilson Pontarolo, pelo exemplo, tempo dedicado a esta pesquisa, pelo zelo, paciência e orientações.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr.^a Mafalda Nesi Francischett e Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira, pela confiança, presteza e valiosas contribuições.

À Profa Dra. Nilvania Aparecida de Mello, pela colaboração e presteza.

Aos professores do PPGDR pelo aprendizado proporcionado na minha formação e aos colegas do PPGDR, pela partilha nessa caminhada, pelo convívio, lanches e horas de aprendizado.

À coordenação e secretaria do PPGDR, pela atenção.

À Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco e colegas das Escolas Municipais Jardim Primavera, Gralha Azul, José Fraron e Olavo Bilac, pela contribuição e acolhimento durante a pesquisa.

Às colegas Ligiane Corso Favarin, Amanda Lisboa e Ana Paula Burato pelas conversas, correções e incentivo.

Aos que intercederam por mim e que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

SCHELEDER, Renata B. **Parques urbanos de Pato Branco: potencialidades para práticas pedagógicas em Educação Ambiental Crítica**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pato Branco, 2021.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a prática de Educação Ambiental escolar envolvendo parques urbanos, considerando oportunidades e dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Fundamental em utilizar esses espaços, que são oportunos para uma análise crítica sobre questões socioambientais em diversos aspectos. Para tanto, buscamos identificar se os parques urbanos estão inseridos nas práticas pedagógicas e, à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica propostos por Dermeval Saviani, buscamos verificar a compreensão dos docentes acerca da Educação Ambiental Crítica. O estudo foi exploratório e empregou métodos qualitativos. Os participantes foram 29 professores que atuavam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em quatro escolas da rede municipal de Pato Branco - Paraná. A coleta de dados empregou questionário semiestruturado (on-line) e entrevista semiestruturada (presencial), verificando como os docentes percebem os parques urbanos, assim como os exploram durante a realização de trabalhos de Educação Ambiental. Envolveu também análise documental, principalmente do Projeto Político Pedagógico das escolas e de planos de ensino dos professores. Os documentos das escolas indicam a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórico-metodológica, o que também foi citado por aproximadamente metade dos participantes. Contudo, aspectos comportamentalistas e conservacionistas foram evidenciados nos planos de ensino e nas entrevistas, não condizendo com uma Educação Ambiental Crítica. Os docentes geralmente iniciam as práticas pedagógicas pela instrumentalização, sem precedê-la por contextualização e problematização. Apesar do Meio Ambiente ser um tema transversal, o trabalho pedagógico concentra-se em projetos e datas comemorativas, mesmo os docentes identificando os parques como locais potencialmente propícios para Educação Ambiental, cerca de um terço afirmou utilizá-los, relatando como principais dificuldades a falta de formação específica, o excesso de burocracia, a má conservação e a falta de infraestrutura desses espaços. Por meio deste estudo, visamos contribuir à melhor compreensão da Educação Ambiental envolvendo parques urbanos no contexto de práticas escolares, principalmente no contexto local do município. Este estudo exploratório indica a riqueza da temática e a necessidade de maior aprofundamento, contudo, oferece algumas evidências que podem servir de base para tomada de decisão pelo poder público.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Ambiental Crítica. Parque público urbano. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

ABSTRACT

SCHELEDER, Renata B. **Urban parks in Pato Branco: potentialities for pedagogical practices in Critical Environmental Education**. 2021. 130 f. Thesis (Master in Regional Development) - Federal Technological University of Paraná (UTFPR). Pato Branco, 2021.

This research intended as its goal to analyze the environmental education practice at school encompassing urban parks, considering opportunities and difficulties faced by Elementary schools' teachers in using these areas, which are timely to a critical analysis about social-environmental questions in multiple aspects. For such, we seek to identify whether the urban parks are insert in the pedagogical practices and, to the concerns of the Historical-Critical Pedagogy basis nominated by Dermeval Saviani, pursuing to check the teaching staff comprehension about the environmental education critics. The research was exploratory and enforced by qualitative methods. There were twenty-nine 29 teachers' participants who worked from first to fifth grade on Elementary School in four public institutions in Pato Branco - Paraná. The data acquisition used a semi-structured questionnaire (on-line) and semi-structured interview (presential), verifying how the teachers comprehend the urban parks, as well they explore it during the environmental education work performances. Also, a documentary analysis was involved, mainly the Political pedagogic Project from the schools and the teachers' education plans. The schools' documents imply the Historic Critic Pedagogy as theoretical basis and a methodological approach, which was also quoted by half of the participants approximately. However, behaviorism and conservationist aspects were distinguished in the education plans and on the interviews, those conditions weren't matching with a critic environmental education. The teachers usually begin their pedagogic practices with instrumentalization, not preceding it by contextualizing and discussing. Despite of the environment be a transverse subject, the pedagogical work focus on projects and commemorative days, even teachers identifying parks as potentially conducive for environmental education, almost one third of them affirmed to use the parks, reporting as main difficulties the lack of specific training, excess of red tape, the bad maintenance and the lack of infrastructure for those places. Through this research we aimed to contribute to a better comprehension about the Environmental Education, involving urban parks in a school practice environment, especially in a local city context. This exploratory analysis points to a rich variety and a higher demand of this subject, however, shows some piece of evidence that can be the basis to a decision making made by the public authorities.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Critical Environmental Education. Urban public park. Pedagogical practices. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Município de Pato Branco.....	19
Figura 2 – Identificação da localização dos Parques Urbanos no mapa de Pato Branco (PR).....	22
Figura 3 – Parque Municipal Córrego das Pedras.....	23
Figura 4 – Parque Municipal Córrego das Pedras, parte do córrego.....	23
Figura 5 – Parque Municipal Lago Azul, entrada do parque.....	24
Figura 6 – Parque Municipal Lago Azul.....	24
Figura 7 – Parque Municipal Cecília Cardoso.....	25
Figura 8 – Parque Cecília Cardoso durante um festival.....	25
Figura 9 – Entrada do Parque Estadual Vitório Piassa.....	26
Figura 10 – Parque Estadual Vitório Piassa.....	26
Figura 11 – Participação de alunos da EMOB no “Projeto Horta” junto à AABB.....	83
Figura 12 – Alunos da EMOB preparam o solo em atividade do “Projeto Horta”.....	84
Figura 13 – Alunos da EMOB em atividade de “trilha ecológica”.....	84
Figura 14 – Projeto cuidando do nosso ambiente – recolha de lixo.....	85
Figura 15 – Projeto cuidando do nosso ambiente – plantio de flores.....	85
Figura 16 – Exemplo de plano de ensino da EMJP - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 1).....	90
Figura 17 – Exemplo de plano de ensino da EMJP - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 2).....	91
Figura 18 – Exemplo de plano de ensino da EMGA - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 3).....	92
Figura 19 – Exemplo de plano de ensino da EMGA - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 4).....	93
Figura 20 – Exemplo de plano de ensino da EMGA - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 5).....	94
Figura 21 – Parque Vitório Piassa (Parque do Alvorecer), trilha cercada.....	105
Figura 22 – Parque Vitório Piassa (Parque do Alvorecer), trilha para caminhada e bicicletas.....	106
Figura 23 – Parque do Lago Azul Branco, estrutura abandonada.....	107
Figura 24 – Parque do Lago Azul, parte superior do bosque.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das escolas selecionadas.....	27
Quadro 2 – Publicações selecionadas para análise.....	44
Quadro 3 – Características das perspectivas Conservadoras e Críticas da Educação Ambiental.....	63
Quadro 4 – Sistematização da Pedagogia História-Crítica.....	96
Quadro 5 – Finalidades dos espaços próximos às escolas, segundo os participantes.....	100
Quadro 6 – Oportunidades e dificuldades para utilização dos espaços para Educação Ambiental.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conhecimento dos participantes sobre espaços públicos urbanos próximos às escolas.....	99
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teorias norteadoras da prática pedagógica.....	66
Gráfico 2 - Disciplinas ministradas pelos professores.....	68
Gráfico 3 - A importância do e de trabalho de Educação Ambiental nos planos de ensino.....	80
Gráfico 4 - Temas trabalhados nos planos de ensino.....	81
Gráfico 5 - Utilização dos parques pelos professores.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
ANPGPE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EMGA	Escola Municipal Gralha Azul
EMJP	Escola Municipal Jardim Primavera
EMJF	Escola Municipal José Fraron
EMOB	Escola Municipal Olavo Bilac
IAP	Instituto Ambiental do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ONGs	Organização Não Governamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RIUT	Repositório Institucional
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SMEC	Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo de Consentimento e Som de Voz
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	19
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
3.1	Problemática Ambiental.....	31
3.2	Breve histórico da Educação Ambiental e sua inserção na legislação formal de ensino	33
3.2.1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Ambiental	39
3.3	Caminhos percorridos para utilização dos Parques Urbanos na Educação Ambiental: a construção do estado da arte.....	41
3.3.1	Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Ambiental Crítica.....	46
3.3.2	Representação social sobre meio ambiente e Educação Ambiental em escolas de Pato Branco (PR).....	50
3.3.3	Uso de Parques Urbanos e Espaços Públicos para trabalho de Educação Ambiental	52
3.4	Pedagogia Histórico-Crítica e a perspectiva de Educação Ambiental Crítica	55
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1	Perfil dos professores.....	64
4.2	O trabalho em Educação Ambiental: um olhar à luz da Educação Ambiental Crítica.....	75
4.2.1	Planejamento e práticas pedagógicas sobre meio ambiente.....	80
4.3	Utilização dos espaços públicos para trabalho em Educação Ambiental.....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICES	120

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação originou-se de questionamentos e reflexões da pesquisadora sobre a possibilidade de usar os espaços públicos urbanos para o trabalho de Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental - Séries Iniciais, considerando a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizada pelas Instituições de ensino, conforme descrito nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Pato Branco - PR.

Com base na experiência de 12 anos como docente, observamos que ao explorar esse tema no ensino, prevalece a prática de relacionar a Educação Ambiental com a gravidade dos problemas ambientais e suas consequências, transmitindo informações, muitas vezes através de disciplinas isoladas, e projetos pedagógicos instituídos pelas secretarias educacionais e coordenação escolar. Essa percepção, de um tratamento superficial, dada à temática ambiental por meio de atividades esporádicas e concentrado em algumas disciplinas, é corroborada pelos resultados de pesquisas do PPGDR (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional), realizadas nas regiões oeste de Santa Catarina (ÁVILA, 2015), sudoeste do Paraná (KUS, 2012), incluindo a rede de ensino fundamental de Pato Branco (SACCOL, 2012), (SANDER, 2012).

A partir disso, consideramos que as práticas pedagógicas são, de modo geral, fragmentadas por meio de projetos individuais, datas comemorativas e parcerias, abordando temas como sustentabilidade, reciclagem do lixo e de resíduos, a importância da água, o desmatamento, dentre outros. Entretanto, já identificamos que existe a compreensão sobre a necessidade de ir além dessas práticas, promovendo um olhar mais abrangente e integrador, estimular a desconstrução de paradigmas da sociedade moderna, como no sentido de não somente restabelecer a relação do homem, a natureza e o meio ambiente, mas almejando as interações entre os seres humanos e a natureza.

A história humana não possui uma forma homogênea de desenvolvimento, pois transforma-se a cada momento histórico, que interferem e modificam, a curto e a longo prazo, a maneira de pensar e agir. Nesse sentido, Carvalho (2012) afirma que, ao voltar-se para a natureza social do vínculo da humanidade com o meio ambiente é possível identificar a relação de temporalidade que o afeta, podendo ser de curta duração, um momento histórico recente, ou longa duração, de forma mais abrangente.

Desde os primeiros agrupamentos e o surgimento das cidades, os seres humanos buscam a sua sobrevivência através da ocupação dos espaços, mantendo uma relação com o meio ambiente. As formas como ocupam e se organizam refletem suas preocupações e conhecimento sobre esses locais.

Para Godoy (2015) há três momentos históricos que foram decisivos sobre o meio ambiente e sua relação com o homem, os quais provocaram mudanças de pensamentos e atitudes da sociedade: a dicotomia criada entre a natureza e o homem com ascensão do antropocentrismo, colocando o homem como centro de tudo, com a visão de dominador; a troca do feudalismo pelo mercantilismo; e a troca do sistema de produção manufaturado pelo industrializado.

A sociedade feudal tinha como característica ser hierárquica, a relação básica consistia na servidão dos servos para com o senhor, que fundaram a economia e a política desse período. De acordo com Oliveira (2003) as produções urbanas eram submetidas às normas corporativas e as rurais subordinadas aos laços servis. Com a ascensão da burguesia nas cidades, o aumento de movimento no comércio, aliado às crises no campo, favoreceram o sistema capitalista, demonstrando possibilidades de superação, crescimento e bem-estar.

Assim, a consolidação do sistema capitalista e os avanços da tecnologia, beneficiaram o processo de industrialização. A criação da máquina a vapor, inicialmente utilizada nas fábricas de tecidos no século XVIII, proporcionou o aumento na lucratividade, bem como alcançou lugares mais longínquos, possibilitando a expansão da distribuição das mercadorias.

Diante disso, Godoy (2015, p. 18) afirma que “segundo o raciocínio do capitalismo, da indústria e, da própria ciência e tecnologia, o antropocentrismo consolidar-se-ia, fechando o pensamento moderno, que é justamente alicerçado na separação do homem e da natureza”. Essa declaração consolida o pensamento de dominação e utilização da natureza, e de seus recursos naturais, podendo acompanhar o desenvolvimento econômico de uma sociedade capitalista.

De acordo com Carvalho (2012), no século XVII, na Inglaterra iniciou-se uma mudança na percepção do mundo natural, influenciada pelos avanços causados pela Revolução Industrial e as consequências nas cidades e na natureza.

Dentre as marcas geradas nesse período, destacamos os problemas socioambientais enfrentados, como a degradação do ambiente, tragédias humanas,

migração dos espaços rurais para os centros urbanos, doenças causadas e proliferadas devido à falta de estruturas adequadas para habitação.

Os problemas ambientais ficaram mais notáveis a partir da Revolução Industrial. A intervenção antrópica sobre o meio, resultado das relações sociais fomentadas pelos meios de produção e modelo de desenvolvimento capitalista existente, trouxe à tona a necessidade de, novamente, integrar o homem e a natureza.

Segundo Guimarães (2006), com esse modelo a sociedade chegou ao final da década de 1990 com 20% da população mundial consumindo 86% dos recursos naturais do planeta, e 80% dispondo de apenas 14% para seu consumo e sobrevivência. Para Loureiro e Leroy (2006, p. 9), até o século XX entendíamos o modelo capitalista como sistema político-ideológico “vitorioso”, mas no século XXI surge uma “emergência que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e do conhecimento que sustentaram a modernidade”. Na sua plenitude como sujeito, o ser humano precisa de mudança de pensamento, hábitos e condutas, não só culturais, mas também sociais.

Inicialmente como parte de um movimento ecológico surge a Educação Ambiental, com foco nas práticas de conscientização sobre os recursos naturais, considerando a sua finitude. Após, torna-se uma proposta educativa que pode auxiliar na formação do sujeito, e a escola pode oferecer um ambiente de aprendizagem socioambiental, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento crítico nos alunos, ou seja, a Educação Ambiental é a própria educação, ou deveria sê-lo, sem necessidade do adjetivo “ambiental”.

Loureiro (2006, p. 126) descreve que, segundo a perspectiva marxiana, a Educação Ambiental está relacionada a “pensar em mudar comportamentos, atitudes, aspectos culturais e formas de organização, significa pensar em transformar o conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridas”. Para que de fato isso ocorra, se faz necessário ação política e conhecimento das dinâmicas social e ecológica.

Por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Brasil institucionalizou-se a Educação Ambiental, passando a ser dever das instituições escolares de todos os níveis de ensino promovê-la, podendo ser aplicada em caráter formal, informal e de forma interdisciplinar. Conforme descrito na Lei nº

9.795 de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999, p. 1), entende-se por Educação Ambiental os:

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Além do embasamento legal, o Sistema Educacional Brasileiro, em especial no Ensino Fundamental - Séries Iniciais, tem como referência e auxílio pedagógico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento é composto por dez volumes, dos quais sete são divididos por áreas de conhecimento e três volumes tratam de temas transversais, que abrangem a temática Meio Ambiente e Saúde.

Em 2017, foram homologados os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para orientar a formulação dos currículos escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas. No mesmo ano, os estados e municípios iniciaram a elaboração de currículos próprios, para que a implantação ocorresse a partir do ano de 2019.

Segundo Silva e Loureiro (2020, p. 3) “as versões da BNCC não abordam a EA [Educação Ambiental] de forma crítica e com profundidade sobre as abordagens socioambientais. O que leva a um total silenciamento do que é discutido e produzido pelo campo no Brasil”. O autor aponta que, na forma proposta na BNCC, a Educação Ambiental se correlaciona apenas com questões ecológicas, além disso, é citada apenas uma única vez na introdução, dependendo dos currículos escolares a inserirem com maior aprofundamento nos documentos norteadores.

De acordo com a legislação e documentos, a Educação Ambiental poderá ser trabalhada por meio de diferentes metodologias e abordagens, utilizando recursos e espaços variados, tornando-a significativa. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática de Educação Ambiental escolar envolvendo parques urbanos, considerando oportunidades e dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Fundamental na utilização desses espaços.

Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) Verificar se no desenvolvimento da Educação Ambiental ocorre a integração dos espaços públicos existentes na proximidade das escolas. b) Identificar aspectos da Educação Ambiental

Crítica nas práticas pedagógicas dos professores, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. c) Identificar oportunidades e dificuldades de utilização dos espaços públicos localizados na proximidade das escolas.

O interesse em estudar os espaços públicos urbanos justifica-se pelo fato de serem espaços, “de contradição”, pois são ricos para uma abordagem crítica sobre contradições socioambientais. Esses contrastes se referem a sua presença ou ausência, localização, infraestrutura, bem como, sua manutenção e cuidados exercidos pelo poder público e pela população. Sendo assim, esses locais evidenciem contradições socioambientais do processo de produção do meio urbano tornando-se necessário apresentar aos alunos essa realidade.

Com o aumento da população nos centros urbanos, surgiu a necessidade de construção de espaços de lazer, como praças, parques, bosques e unidades de conservação. Esses ambientes devem ser planejados e acompanhados pelos órgãos competentes, para que toda a infraestrutura proporcione à comunidade uma condição de vida digna e favorável. Ademais, é necessário considerar as influências que essas áreas de lazer podem exercer sobre o meio ambiente, para que os impactos sejam os menores possíveis.

Acerca das consequências desse processo quando desenvolvido de forma desordenada, Mota (2003) afirma que promovem a falta de condições sanitárias mínimas em muitas áreas, ausência de serviços essenciais, a ocupação em áreas inadequadas e a destruição de recursos de valor ecológico. Portanto, o autor esclarece que é preciso realizar um planejamento territorial integrado, em termos ecológicos, físicos, sociais, econômicos e administrativos.

É importante observar que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 182, as políticas de desenvolvimento urbano devem ser executadas pelo Poder Público Municipal, o qual tem por objetivo ordenar pleno desenvolvimento das funções sociais das cidades e garantir o bem-estar de seus habitantes. Para isso, formulam-se leis e diretrizes municipais que regulamentam esses processos, como a Lei Orgânica Municipal e o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano, documentos exigidos para as cidades com mais de 20 mil habitantes (BRASIL, 1988).

No município de Pato Branco o Plano Diretor foi criado pela Lei Complementar N° 28, de 27 de junho de 2008. No ano de 2018, foram realizadas audiências públicas para contribuição da sociedade na atualização do documento. No Plano Diretor de Pato Branco (2008, p. 7), no artigo 5° constam os seus princípios, descrevendo a

função social da Cidade, a função social da propriedade, a gestão democrática da Cidade e o desenvolvimento sustentável do Município.

Na Seção II, referente ao Uso do Espaço Público, o Plano Diretor, artigo 79, inciso III, informa que se faz necessário “promover a preservação dos espaços públicos livres, que proporcionam à população o contato com ambientes naturais, amenizando o ambiente urbano construído” (PATO BRANCO, 2008, p. 37).

Esta pesquisa direciona a sua análise para uma área do Município de Pato Branco que possua bosques ou parques, que proporcionem a possibilidade de trabalho em Educação Ambiental. Buscamos compreender alguns questionamentos, como: Qual o pensar dos professores sobre a ocupação desses espaços próximos a escola? Eles enxergam relações entre os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental com as práticas realizadas em Educação Ambiental? Sentem-se capacitados para realizar o trabalho nessa temática? Existem preocupações ambientais com relação a esses locais e sentimento de pertencimento? Em suas práticas há um olhar para os espaços públicos e o que eles representam? Quais as formas de utilização destes ambientes nas relações sociais?

Essas questões são inquietantes e conduzem à reflexão sobre como as práticas pedagógicas, no contexto atual, oportunizam a formação dos alunos ao propor a Educação Ambiental de forma crítica. Para tanto, é preciso ter uma proposta voltada para que o processo educativo seja desconstruidor de “armadilhas paradigmáticas”¹ (GUIMARÃES, 2004, p. 30) da sociedade. Além disso, deve-se considerar que na Educação Ambiental é necessário voltar o olhar para questões como natureza, solo, água e florestas, mas também aos homens e suas relações sociais, o que os tornam suscetíveis às injustiças ambientais.

Segundo Carvalho (2012, p. 77), quando ocorre a interação com meio ambiente adquire-se o caráter de inter-relação, transformando a natureza em cultura. A autora ainda afirma que, “A educação acontece como parte da ação humana em transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida”.

¹ Armadilha paradigmática segundo Guimarães (2004, p. 30) é “a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna e que provoca a “limitação compreensiva e a incapacidade discursiva”. Essa armadilha é produto e produtora de uma leitura de mundo, de um fazer pedagógico, atrelado ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável.

Portanto, é necessário compreender a Educação Ambiental não como uma transmissão de comportamentos corretos ou sensibilização dos temas ambientais, mas uma possibilidade de transformação de cada indivíduo, pois o ensino possui características educativa, democrática e participativa.

Além desta breve introdução, o texto está organizado em mais quatro Capítulos e as Considerações Finais. No Capítulo 2 apresentaremos uma explanação sobre a metodologia que subsidia a pesquisa, que apresenta uma abordagem qualitativa, a coleta de dados se dá por meio de questionários, aplicados para cada participante que realizou o aceite através do Termo de Consentimento, enviado aos participantes, docentes das quatro escolas municipais selecionadas. Nesse Capítulo também realizaremos a contextualização e caracterização da pesquisa, informando a localização e as características dos parques, escolas e sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 3 apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa, abordando a problemática ambiental, aspectos históricos da Educação Ambiental e sua inserção na legislação formal de ensino, destacamos algumas considerações sobre a Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define os componentes curriculares no Brasil. Descreveremos os caminhos percorridos para utilização dos parques urbanos na Educação Ambiental: a construção do estado da arte. Por fim, abordamos a Pedagogia Histórica-Crítica e a perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

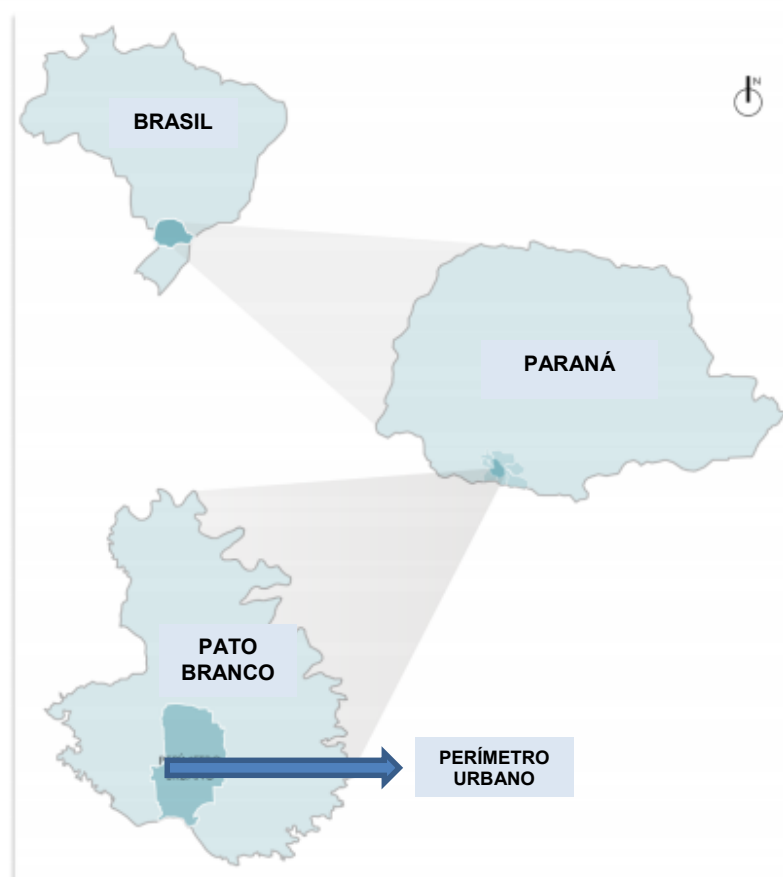
O Capítulo 4 versará sobre a pesquisa de campo, trazendo os resultados e discussões. Na Seção 4.1 traçaremos um perfil dos professores e a metodologia que norteia suas práticas pedagógicas, de acordo com o que mais se destacou nas falas dos participantes através das devolutivas do questionário aplicado e transcrição das entrevistas, bem como na análise do Projeto Político Pedagógico das escolas. Na Seção 4.2 abordaremos sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas nas escolas, com base na decodificação das respostas coletadas pelos questionários e entrevistas realizadas. Na Seção 4.3 traremos a discussão sobre a utilização dos espaços públicos, existentes próximos às escolas, no trabalho de Educação Ambiental. As respostas foram analisadas à luz da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Ambiental Crítica.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo abordaremos a metodologia que sustenta o processo desta pesquisa. Primeiramente, vamos apresentar o local no qual foi realizada, detalhes sobre o objeto de estudo, seguidos dos procedimentos adotados para a coleta de dados e análise.

A pesquisa foi realizada no município de Pato Branco, localizado na região sudoeste do Paraná, com área territorial de 539,087 km², conforme podemos destacado na Figura 1.

Figura 1 – Localização do Município de Pato Branco



Fonte: Reproduzido de Pato Branco (2020).

As informações contidas na página Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) descrevem um breve relato histórico do município, destacando que o ingresso no território é datado em 1839, com a chegada do bandeirante curitibano Pedro Siqueira Côrtes, que descobriu os Campos de Palmas. Em 1919 instalaram-se os primeiros moradores vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Em 1924 já

havia um povoado chamado de Vila Nova de Clevelândia que, devido ao aumento populacional, em 1927 elevou-se para categoria de distrito judiciário e passou a ser chamado de Bom Retiro. Em 1947 tornou-se distrito, e em 1951 ocupou a categoria de município, desmembrando-se do território de Clevelândia.

O clima é caracterizado como subtropical úmido mesotérmico, encontrando-se a 760 metros de altitude, no terceiro planalto do Paraná, sendo que o perímetro urbano se situa ao longo da bacia do Rio Ligeiro. Segundo o último censo do IBGE, realizado em 2010, a população era composta por 72.370 habitantes, e a população estimada para ano de 2019 era de 82.881 habitantes. O município possui densidade demográfica de 134,25 hab/km².

Conforme dados do IBGE (2020), uma parte importante da economia de Pato Branco é baseado na agricultura, porém busca variar, utilizando-se de incentivos fiscais para empresas e indústrias com grande foco em áreas tecnológicas.

A taxa de escolarização dos alunos entre 6 e 14 anos de idade é de 98,7%. As escolas da rede pública são avaliadas por meio da Prova Brasil, resultando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, em 2019, no município de Pato Branco o Ensino Fundamental - Anos Iniciais obteve nota de 7,3; Anos Finais 5,1 e o Ensino Médio 4,3.

Em relação às instituições escolares públicas de ensino básico, segundo dados do IBGE (2020), o município possui 22 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 25 escolas municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, atendendo 7.239 alunos.

Segundo o Plano Diretor Participativo de Pato Branco 2030 (PATO BRANCO, 2020) as ações realizadas pelo Programa Municipal de Educação Ambiental abarcam atividades alusivas ao meio ambiente, como Dia da Árvore, Dia da Água e Meio Ambiente. Além disso, durante a Expopato², é realizado o projeto “Show Ambiental”, com cenário montado pela Secretaria de Meio Ambiente. O Parque Estadual Vitória Piassa (conhecido como Parque do Alvorecer) possui um projeto de trilha ecológica, no qual está previsto o recebimento de pequenos grupos de alunos das escolas de Pato Branco, e de outros municípios, para um trabalho em Educação Ambiental.

Diante dessa realidade, optamos por, nesta pesquisa verificar se os espaços públicos dos parques urbanos são utilizados no trabalho de Educação Ambiental

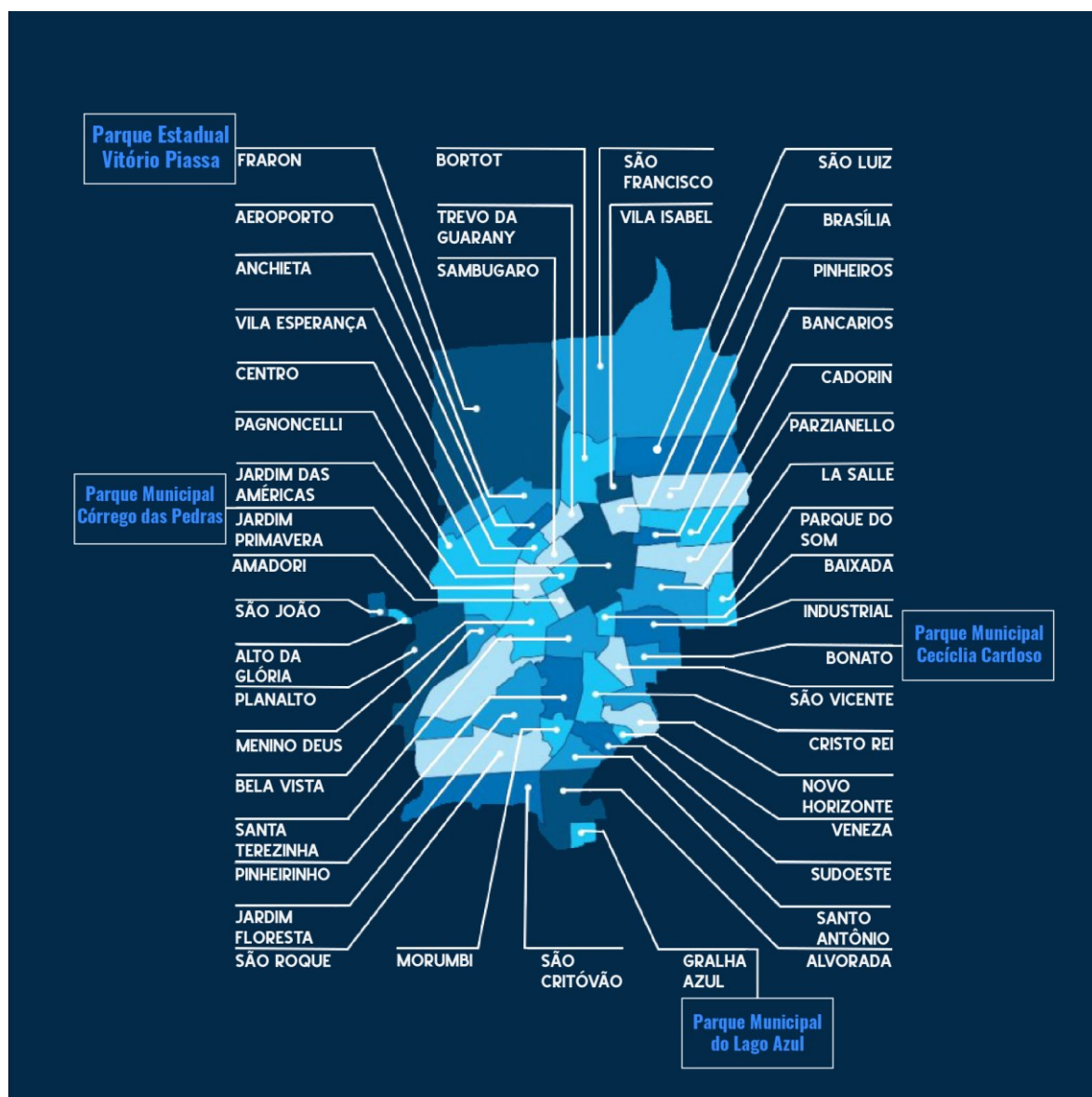
² Exposição Feira Agropecuária, Comercial e Industrial de Pato Branco, realizada bianualmente pela Prefeitura Municipal com apoio de entidades do município.

promovido pelas Instituições de ensino da rede municipal, pois os parques são estruturas fundamentais para desenvolvimento urbano e regional e podem ser incluídos como instrumentos de ensino. Quando projetados e administrados corretamente, os parques, além de auxiliarem na preservação de certo bioma, a partir do cenário estimulam lazer e práticas esportivas. Assim como, também possibilitam a contemplação e o contato com áreas verdes, especialmente aquelas localizadas nas proximidades das escolas.

No município de Pato Branco, segundo dados do Instituto Ambiental do Paraná (IAP, 2012), até o ano de 2012 havia dois parques estaduais: ARIE Buriti com 81,51 hectares, criado em 1990, e o Parque Estadual Vitório Piassa, este em área urbana com 107 hectares de mata nativa, criado em 2009. Os parques municipais existentes até 2012 (IAP, 2012) eram o Parque Municipal da Pedreira, com 10,7 hectares; Parque Municipal Córrego das Pedras, com 2,33 hectares; Parque Municipal Caminhos da Natureza, com 3,33 hectares, sendo todos no perímetro urbano. Nas pesquisas realizadas constam também o Parque Municipal Cecília Cardoso e o Parque Municipal Lago Azul, igualmente localizados na zona urbana, esses últimos ainda não constam da listagem do Instituto Ambiental do Paraná, pois estavam em processo de confirmação institucional, solicitada pela mantenedora, Prefeitura Municipal.

Para esta pesquisa selecionamos quatro parques, o Parque Municipal Córrego das Pedras – bairro Jardim Primavera, Parque Municipal Lago Azul – bairro Gralha Azul, Parque Municipal Cecília Cardoso – bairro Bonato, e Parque Estadual Vitório Piassa – bairro Fraron. Na Figura 2, apresentamos o mapa dos bairros do município de Pato Branco, a delimitação é realizada por cores diferentes. Destacamos a localização dos parques selecionados.

Figura 2 – Identificação da localização dos Parques Urbanos no mapa de Pato Branco (PR)



Fonte: Diário do Sudoeste (2020), adaptado pela autora desta dissertação.

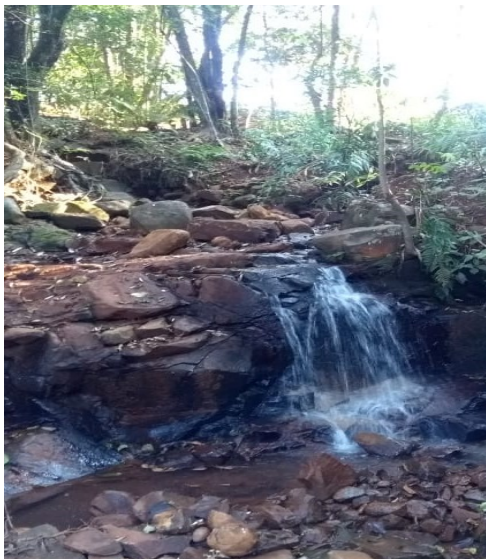
No mapa ilustrado na Figura 2 podemos observar os bairros em que os parques estão localizados. O Parque Municipal Córrego das Pedras (Figuras 3 e 4) está localizado na Rua Tapir, no bairro Jardim Primavera, com uma área de 2,33 hectares, não encontramos em literatura, tampouco no Plano Diretor Participativo (PATO BRANCO, 2020) informações sobre aspectos históricos, bem como data de criação e legislação.

Figura 3 – Parque Municipal Córrego das Pedras, entrada



Fonte: Arquivo pessoal da autora desta dissertação.

Figura 4 - Parque Municipal Córrego das Pedras, parte do córrego



Fonte: Arquivo pessoal da autora desta dissertação.

O Parque Municipal do Lago Azul (Figuras 5 e 6) está localizado no bairro Gralha Azul, com uma área de 2,5 hectares. Segundo o Plano Diretor Participativo (PATO BRANCO, 2020), não está instituído por Lei Municipal.

Figura 5 – Parque Municipal Lago Azul, entrada do parque



Fonte: Arquivo pessoal da autora desta dissertação.

Figura 6 – Parque Municipal Lago Azul



Fonte: Arquivo pessoal da autora desta dissertação.

O Parque Municipal Cecília Cardoso (Figuras 7 e 8) está localizado na Rua Venâncio de Andrade, bairro São Vicente, com uma área de 5,5 hectares. Segundo o Plano Diretor Participativo (PATO BRANCO, 2020), foi criado pela Lei nº 3.046, de 28 de novembro de 2008.

Figura 7 – Parque Municipal Cecília Cardoso



Fonte: Arquivo pessoal da autora desta dissertação.

Figura 8 – Parque Municipal Cecília Cardoso



Fonte: Acervo da Prefeitura de Pato Branco, Jozieli Wolff (S/A).

O Parque Estadual Vitório Piassa (Figuras 9 e 10) está localizado à margem da PR 493 – Via do Conhecimento, com uma área de 107,2 hectares. Segundo o Plano Diretor Participativo (PATO BRANCO, 2020), foi criado pelo Decreto n. 5269, de 30 de julho de 2009.

Figura 9 – Entrada do Parque Estadual Vitório Piassa



Fonte: Acervo da Prefeitura de Pato Branco (S/A).





Figura 10 – Parque Estadual Vitório Piassa (2)



Fonte: Acervo da Prefeitura de Pato Branco (S/A).

Dentre as 25 escolas municipais, escolhemos quatro para a realização desta pesquisa, contemplando diferentes regiões do Município, além de estarem localizadas próximo aos parques selecionados. O Quadro 1 apresenta algumas especificidades de cada escola selecionada.

Quadro 1 - Descrição das Escolas Municipais selecionadas

Escolas pesquisadas	Identificação das Escolas	Dados sobre as escolas
<p>Escola Municipal Gralha Azul</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/maps/</p>	EMGA	<p>Está situada no bairro Gralha Azul, foi instituída através do Decreto nº 3.540/98 de 11/11/98, publicado em 18/11/98, sendo contemplada com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, através da Resolução nº 801/2000 de 13/04/00 – DOE. Atualmente atende Educação infantil de 04 e 05 anos e Ensino Fundamental- Anos Iniciais. No ano de 2020 atendeu 136 alunos.</p>
<p>Escola Municipal José Fraron</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/maps/</p>	EMJF	<p>Localiza-se no bairro Fraron atendendo a Educação Infantil 0 a 5 anos e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi instituída pelo Decreto Nº 517, de 09/12/1981. Atende atualmente 300 alunos.</p>
<p>Escola Municipal Olavo Bilac</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/maps/</p>	EMOB	<p>Está situada no bairro Industrial, atende alunos da Educação infantil de 04 e 05 anos e Ensino Fundamental- Anos Iniciais. Foi instituída pelo Decreto de Nº 2095/1993. No ano de 2020 atendeu 312 alunos matriculados.</p>
<p>Escola Municipal Jardim Primavera</p>  <p>Fonte: https://www.google.com/maps/</p>	EMJP	<p>Localizada no bairro Jardim Primavera em Pato Branco atendendo a Educação Infantil com as turmas Infantil 4 e Infantil 5 e Ensino Fundamental - Anos Iniciais foi instituída pela Resolução CEE n.º 2016/99, de 09 de junho de 1999. No ano de 2020 a escola atendia 400 alunos nos períodos matutinos e vespertinos, conta com direção, três coordenações, uma orientadora e vinte e um docentes.</p>

Fonte: Dados compilados a partir dos Projeto Político Pedagógico das escolas.

Os participantes da investigação são professores atuantes nas turmas do primeiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental, pertencentes à rede municipal de Pato Branco (PR). O grupo selecionado totaliza 52 professores, sendo 14 na Escola

Municipal Fraron, 7 na Escola Municipal Gralha Azul, 13 na Escola Municipal Olavo Bilac, e 18 na Escola Jardim Primavera. Esses docentes atuam nas disciplinas de português, matemática, história, ciências, geografia, artes e educação física.

Os participantes da pesquisa são maiores de idade e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C), o qual contém informações sobre a pesquisa, que permitiu sua decisão por participar ou não da pesquisa, de forma voluntária e devidamente informada.

O único critério consistiu em professores que atuam nas escolas nas turmas de primeiro ao quinto ano, independente da disciplina ou turno que lecionam.

Inicialmente, conversamos com a secretária de Educação do município de Pato Branco, professora Helói Aparecida De Carli. O propósito da conversa foi explanar sobre o projeto de pesquisa e fazer o pedido da autorização (APÊNDICE A), para execução do projeto nas escolas, tendo sido acordado que a pesquisa poderia ser desenvolvida no setor educacional do município, com as turmas do Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

Posteriormente, entramos em contato com as diretoras das quatro escolas, com o mesmo propósito pedindo formalmente a autorização (APÊNDICE B), que foi concedida para a pesquisa nessas escolas.

Após a autorização da escola, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da UTFPR, para apreciação sob registro CAAE 38427820.2.0000.5547 e foi aprovado mediante ao Parecer nº 4.402.482. Subsequentemente ao registro de aprovação do projeto de pesquisa e legalização do trâmite dos termos de consentimento, iniciamos o contato com os professores das escolas selecionadas.

A pesquisa é pautada em uma abordagem qualitativa, portanto, nos preocuparemos com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, não pretendendo enumerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Richardson (2012, p. 90), descreve que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais

apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Quanto à natureza e objetivo da pesquisa, podemos afirmar que é de caráter exploratório, pois almejamos entender o problema, possibilitando à pesquisadora maior proximidade com seu objeto de pesquisa.

Além da abordagem qualitativa global, adotamos complementarmente alguns elementos de caráter quantitativo, que se caracterizaram basicamente pela análise e apresentação dos determinados dados obtidos, explicando os resultados de modo quantificado, sob forma de porcentual e por meio de gráficos.

A análise qualitativa de dados ocorreu com base na corrente de pensamento da pedagogia crítica como fundamento teórico-conceitual, visando explicar a prática docente em seu contexto. Com base nas contribuições dos docentes, realizamos uma leitura da realidade, considerando as concepções de homem, trabalho, trabalho educativo e de Educação Ambiental sob os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) e da Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2004), (LAYRARGUES, 2006), (LOUREIRO, 2006), (LOUREIRO; LEROY, 2006).

Primeiramente, enviamos um e-mail aos 52 professores os convidando para participarem da pesquisa. Nesse contato disponibilizamos o link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de uso de Imagem e Som de Voz (TCLE/TCUISV), para ser lido e respondido on-line. Ao clicar no botão “enviar” do TCLE/TCUISV, as respostas e opções que o participante tiver selecionado foram armazenadas em uma planilha on-line, de acesso exclusivo dos pesquisadores, bem como uma cópia do documento preenchido foi encaminhada automaticamente para o e-mail do participante.

Nessa etapa tivemos o total de 36 participantes que assinalaram no formulário a opção "SIM, fui esclarecido(a), estou ciente e concordo com os termos de minha participação nesta pesquisa". O envio dessa informação foi considerado equivalente ao registro (assinatura) de sua concordância com as condições constantes no TCLE/TCUISV.

Posteriormente, o link de acesso ao questionário (APÊNDICE D) foi enviado para o e-mail de cada participante que, anteriormente, por meio TCLE/TCUISV, registrou sua concordância em integrar a pesquisa. As respostas de cada questionário foram armazenadas em uma planilha on-line, de acesso exclusivo aos pesquisadores, ao final do processo totalizamos a participação de 29 professores.

Em seguida realizamos as entrevistas (APÊNDICE E) com os professores, que por meio do questionário descreveram a relação da Educação Ambiental e utilização dos espaços públicos urbanos. Segundo Gil (2008, p. 109) a entrevista pode ser definida como:

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

As entrevistas foram elaboradas no formato semiestruturadas, possibilitando aos participantes contribuírem com informações, sem a necessidade de seguir rigorosamente uma ordem estabelecida pelo pesquisador. As entrevistas nas escolas Gralha Azul e Jardim Primavera foram realizadas presencialmente, agendadas com antecedência nas instituições, levando em consideração os protocolos de segurança recomendados pelas autoridades sanitárias, totalizando quatro participações no Gralha Azul e três entrevistas no Jardim Primavera. Optamos por essa possibilidade, pois, mesmo em período pandêmico e atendimento aos alunos na modalidade remota, os professores realizam escalas de trabalho presencial nas escolas.

As entrevistas foram gravadas em áudio, utilizando-se aparelho celular (aplicativo Áudio Recorder Android, Sony) e transcritas manualmente. Nas escolas Fraron e Olavo Bilac, as entrevistas ocorreram no formato on-line, através do *zoommeeting*, pois no período em que os professores se disponibilizaram em realizar, havia um agravamento de casos relacionados à pandemia de Covid-19. Totalizamos duas entrevistas no Fraron e duas no Olavo Bilac.

Neste capítulo descrevemos o método de pesquisa, em síntese, locais de pesquisa, participantes, procedimentos e instrumentos de coleta de dados. No próximo abordaremos uma revisão de literatura sobre o marco legal e o referencial teórico deste trabalho, em Educação Ambiental e a Pedagogia Histórico-Crítica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa, abordando a problemática ambiental, relação homem-natureza e a Educação Ambiental em seu contexto histórico. Na Seção 3.1, de forma breve, exploraremos a problemática ambiental. Na Seção 3.2 traremos os aspectos históricos da Educação Ambiental e sua inserção na legislação formal de ensino. Na Seção 3.2.1 destacamos algumas considerações sobre a Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define os componentes curriculares no Brasil. Na Seção 3.3 descrevemos os caminhos percorridos para utilização dos parques urbanos na Educação Ambiental: a construção do estado da arte. Por fim, na Seção 3.4 abordamos a Pedagogia Histórica-Crítica e a perspectiva da Educação Ambiental-Crítica.

3.1 Problemática Ambiental

O impacto da ação humana sobre o meio ambiente ocorre paralelamente a compreensão do homem sobre a natureza, em um determinado período histórico. Carvalho (2012) separa essa compreensão em alguns tópicos, dentre eles, a natureza vista de forma selvagem e a natureza boa e bela. Para a autora “desde o século XV firmou-se um modelo urbano e mercantil em contraposição ao padrão medieval, basicamente camponês” (CARVALHO, 2012, p. 31). Nessa perspectiva, o ser humano encontra-se no centro do universo, de forma antropocêntrica. Nesse período, o conceito de civilização passou a ser associado ao progresso, desqualificando os ambientes naturais, como florestas e matas, tidos agora como rústicos, impróprios e selvagens, logo, a cidade representava o progresso, o bonito, o construído, e a natureza estava à disposição para apenas suprir a necessidade humana.

Com o passar do tempo alguns episódios demonstraram as consequências desastrosas de tanta mudança e transformações, ancoradas na ideia de o homem estar em uma posição superior ou não pertencente à natureza. Como citado na Introdução desta pesquisa, a respeito disso, Hogan (2007) descreve alguns eventos, como “A Névoa Matadora” em 1952, a Guerra do Pacífico entre o Chile e a Bolívia em 1879 a 1833, e a explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki em 1945.

Além disso, com a consolidação do sistema capitalista, os avanços da tecnologia, o processo de industrialização, a criação da máquina a vapor, proporcionou aumento na lucratividade. Em contrapartida, segundo Leff (2010) ocasionou a degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais, que desencadeiam uma das maiores crises da modernidade, a crise ambiental.

Como ressalta Carvalho (2012, p. 97), “[...] a indústria nascente chegou triunfante, trazendo, contudo, sua inexorável contraface: a degradação ambiental e a exploração da forma do trabalho”. A consequência desse processo foi a utilização, de forma não planejada, de recursos naturais, como carvão, principal combustível da Revolução Industrial, gerando poluição atmosférica além de grande quantidade de resíduos. Com isso, houve o aumento da migração do campo para a cidade, como a população não estava abastecida financeiramente, se concentrou em lugares impróprios, em meio ao lixo e sujeira, a falta de higiene desencadeou várias epidemias. Assim, Carvalho (2012, p. 99) declara que “[...] a experiência urbana, nesse sentido, condensava violência social e degradação ambiental como duas faces indissociáveis do novo modo de produção”.

Ainda sobre a crise ambiental, Leff (2010) nos apresenta como um limite no real, limite de crescimento econômico e populacional, dos desequilíbrios ecológicos e da desigualdade social, porém, também é uma crise de pensamento, um problema de conhecimento. A solução se dará por meio da desconstrução e reconstrução do pensamento, compreensão de suas causas, considerando os “erros” da história.

Após o período de encantamento das indústrias e a percepção das consequências que estavam gerando por ser de forma desordenada, a autora Carvalho (2012) descreve que, inicia o processo de visão da natureza como boa e bela, tratando de um fenômeno, valorizando as paisagens naturais com sentimento estético, porém, privilégio das classes abastecidas, a burguesia, que dispunham de tempo e recurso para apreciar.

Tozoni-Reis (2008) aponta que, dentre outros fatores, a crise ambiental se relaciona muito com a ideia de superioridade do homem em relação à natureza, também descreve que a década de sessenta do século XX pode ser considerada uma referência quanto à origem das preocupações com o meio ambiente e a perda da qualidade ambiental. Em 1972, um ano histórico, quando as primeiras discussões começaram a ocorrer de forma organizada pela Conferência de Estocolmo e outros eventos, os quais serão descritos, de forma mais abrangente, na Seção 3.2.

3.2 Breve histórico da Educação Ambiental e sua inserção na legislação formal de ensino

A Educação Ambiental ganhou destaque no âmbito educacional, quando a degradação do meio ambiente passou a ser denunciada e discutida com maior intensidade. Buscou-se inseri-la nas práticas educacionais, de forma que houvesse uma disseminação do conhecimento sobre meio ambiente e discussão a respeito do assunto.

Esse tema é parte do movimento ecológico, que surgiu da preocupação da sociedade com a qualidade de vida. Esse, preocupou-se com a má distribuição e o acesso aos recursos naturais, na atualidade e para as próximas gerações, posteriormente, o movimento transformou-se em uma proposta educativa.

Vários fatos históricos registram problemas ambientais anteriores a década de 1960, porém, a partir desse momento, as discussões em torno dos problemas ambientais tiveram maior evidência. Dentre as marcas geradas pelos acontecimentos, destacamos os problemas socioambientais, como a degradação do ambiente, as tragédias humanas, a migração dos espaços rurais para os centros urbanos, doenças causadas e proliferadas devido à falta de estruturas adequadas para habitação.

Hogan (2007) cita exemplo de problemas ambientais, alguns episódios de poluição atmosférica, como o ocorrido em 1930, no Vale do Meuse, na Bélgica; o aumento da concentração de resíduos emitidos pelas indústrias siderúrgicas da região, provocou a morte de 60 pessoas; além de situações já citadas, como “A Névoa Matadora”; as 107 mortes no Japão, ocasionadas por contaminação de água na Bahia de Minamata; a Guerra do Pacífico, entre o Chile e a Bolívia; e a explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki.

A mudança no processo de produção trouxe avanços e modernização, simultaneamente, também proporcionou a retirada de produtos naturais e propagou uma ideia de que os recursos estavam apenas a serviço do desenvolvimento, entendido numa perspectiva hegemônica de “progresso” material e crescimento econômico.

Esse tema ganhou mais força ao ser abordado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo, na Suécia em 1972, sugerindo um novo tipo de desenvolvimento, chamado de “Ecodesenvolvimento” que atendesse a realidade de crescimento de cada região e utilização de forma adequada dos

recursos presentes. Segundo Passos (2009), nesse evento foram desencadeadas discussões sobre os problemas e preocupações ambientais, procurando soluções eficazes, promovendo reconhecimento pelos Estados da existência daqueles problemas e da necessidade de agir, o que resultou na criação do Plano de Ação Mundial, inserindo a problemática e realizando discussões sobre a necessidade de preservação.

Durante a conferência houve divergência entre os países desenvolvidos, que defendiam a redução imediata no ritmo da industrialização, e os países em desenvolvimento, os quais defendiam o direito de crescer e enriquecer suas economias. A discordância deu-se devido ao fato de que, caso estagnasse o progresso industrial, os países desenvolvidos permaneceriam no controle. Em consequência desse momento histórico, no Brasil em 1973 é criada, por meio do Decreto 73.030 de 30 de outubro, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), com a atribuição de “promover, intensamente, através de programas em escala nacional, o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 1973), dentre outras.

Em continuidade às discussões de Estocolmo, no ano de 1975 foi promovido pela Unesco, na Iugoslávia, um evento denominado Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, que produziu a Carta de Belgrado. A partir desse encontro foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que formulou os seguintes princípios norteadores: a Educação Ambiental deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para interesses nacionais.

Em Tbilisi, na antiga União Soviética, no ano de 1977 ocorreu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Segundo Jacobi (2005, p. 2), a partir da conferência, iniciou-se um “amplo processo em nível global orientado para criar condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para orientar a produção do conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade”. De acordo com Marcatto (2002, p. 21), os princípios que deveriam direcionar o trabalho em Educação Ambiental a partir da conferência, são:

Considerar o ambiente em sua totalidade. Seus aspectos naturais e artificiais, tecnológicos e sociais (econômico, político, técnico, histórico-cultural e estético);

Construir-se num processo contínuo e permanente, que inicie na educação infantil e se estenda por todas as fases do ensino formal e não-formal;

Empregar o enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, objetivando uma perspectiva global e equilibrada;
Examinar as principais questões ambientais em escala pessoal, local, regional, nacional, internacional, de modo que os educandos tomem conhecimento das condições ambientais de outras regiões geográficas;
Concentrar-se nas situações ambientais atuais e futuras, considerando também a perspectiva histórica;
Insistir no valor e na necessidade de cooperação local, nacional e internacional, como forma de prevenir e resolver os problemas ambientais;
Fazer com que os alunos participem na organização de suas experiências de aprendizagem, proporcionando-lhes oportunidade de tomar decisões e de acatar suas consequências;
Estabelecer com os alunos de todas as idades, uma relação entre a sensibilização pelo ambiente, a aquisição de conhecimentos, a capacidade de resolver problemas e o esclarecimento dos valores. E especialmente, sensibilizar os alunos mais jovens sobre os problemas ambientais existentes em sua própria comunidade;
Contribuir para que os alunos descubram os efeitos e as causas reais dos problemas ambientais;
Salientar a complexidade dos problemas ambientais e, conseqüentemente a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as aptidões necessárias para resolvê-los;
Utilizar diferentes ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, privilegiando as atividades práticas e as experiências pessoais.

Ao observar esses princípios, constatamos sua atualidade, pois propõem que o processo de Educação Ambiental seja dinâmico, ativo e contínuo, oferecendo um ambiente de aprendizagem social e ambiental aos educandos. Assim como também, possibilitar que os alunos se tornem protagonistas de suas histórias, sujeitos transformadores da realidade e que sejam capazes de disseminar essa consciência ambiental.

Em 1987 houve uma Conferência sobre Educação Ambiental em Moscou, sendo reforçados os princípios e objetivos traçados em Tbilisi. No mesmo ano, foi publicado o Informe de Brundtland, conhecido também como “Nosso Futuro Comum”, trazendo o conceito de desenvolvimento sustentável como aquele “que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações atender as suas próprias necessidades” (ONU, 1987, p. 1). Vale ressaltar que, esse documento ainda é referência para muitos outros documentos, pautados em suas premissas, sendo reconhecido como um documento significativo.

No Brasil a Constituição Federal de 1988 fundamenta a legislação brasileira sobre Educação Ambiental. Em seu artigo 225 (BRASIL, 1988), fica estabelecido que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder

Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

A partir disso, garantiu-se o direito constitucional de todos os cidadãos terem acesso à Educação Ambiental, revelando a necessidade do uso consciente dos recursos existentes, a fim de que o desenvolvimento ocorra de maneira planejada e adequada.

No ano de 1992, no Rio de Janeiro, ocorreu a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, conhecida também como Rio-92. Segundo Carvalho (2012, p. 53), nessa ocasião movimentos sociais e ONGs formularam o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis. Segundo a autora, “a importância foi definir o marco político para o projeto pedagógico da Educação Ambiental”. Nesse evento foi reafirmado o proposto na Conferência de Tbilisi, ressaltando a interdisciplinaridade, visando o desenvolvimento sustentável, a formação consciente da população sobre os problemas e formação de professores na área.

Dentre outros documentos, foi aprovada a Agenda 21, dentre os 179 países participantes, 92 acordaram e o assinaram. De acordo com Machado; Velasco; Amim (2006, p. 164), esse documento constitui uma abrangente tentativa de promover um novo padrão de desenvolvimento, que implicou uma nova ética ambiental, constituída como um instrumento para as práticas educativas e conceituações sobre sustentabilidade. No capítulo 36 da Agenda 21 (UNCED, 1996, p. 1), a Educação Ambiental é apresentada como um processo que busca:

[...] desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos [...]

Para Silva (2016), ao pensar nesse contexto, o ser humano sente-se parte e interage com o meio em que vive, pertence à teia de relações sociais, naturais e culturais. Dessa forma, compreende-se que a Educação Ambiental é um instrumento para formação desses sujeitos, conscientes e atuantes.

Durante a Rio-92 foi apresentada a Carta da Terra, documento voltado para uma sociedade global pacífica, com pontos convergentes e complementares para se pensar em educação e desenvolvimento sustentável. Segundo Gadotti (2010, p. 13):

O projeto da Carta da Terra inspira-se em uma variedade de fontes, incluindo a ecologia, as tradições religiosas, a literatura sobre ética global, o meio ambiente e o desenvolvimento, a experiência prática dos povos que vivem de maneira sustentada, além dos tratados intergovernamentais e não-governamentais relevantes.

No Brasil em 1996 é sancionada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), principal referência para organização do ensino formal no Brasil desde a educação infantil ao ensino superior, a qual estabelece que “[...] os currículos devem abranger obrigatoriamente o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Art.23 S1º) a qual também “evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais”. (PARANÁ, 2008, p. 1).

Considerando o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, o qual determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), e em decorrência da LDBEN (BRASIL, 1996), foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1997.

Os PCNs foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, fixando um referencial de qualidade para o ensino brasileiro. Por meio desse documento, deram-se subsídios para apoiar a escola na elaboração de um projeto educativo, inserindo conceitos e procedimentos, além de conter temas sociais urgentes. Esses temas foram classificados como transversais, dentre os quais pode-se citar: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual. Ademais, possibilitou-se às instituições trabalharem a partir de suas realidades.

A proposta dos PCNs é orientar sobre as disciplinas convencionais e os temas descritos como transversais, voltados para questões de cidadania. Diante disso, compreendemos que, professores de diferentes disciplinas poderiam assumir essas temáticas de forma transdisciplinar, ou seja, trabalhando os conteúdos de forma pluralizada. A Educação Ambiental está no volume do Meio Ambiente, dividido em duas partes: a primeira trata de temas conceituais e a segunda aborda avaliações e orientações didáticas (BRASIL, 1998).

Segundo Lemos; David (2011), os PCNs primeiramente abordam alguns assuntos através de questionamentos, como se é crise ambiental ou crise civilizatória,

e a Educação Ambiental como elemento central para transformação da sociedade. Na segunda parte os conteúdos são separados em três blocos gerais: os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental.

Em comentário a essa questão, Bomfim et al. (2013) declara que nos textos dos PCNs não há problematização, não tratando questões como desigualdades sociais, justiça ambiental ou da responsabilidade pertencentes às diferentes classes sociais.

Ainda no ano de 1997, em comemoração aos cinco anos da Rio-92, ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental, em Brasília. Esse evento resultou na “Declaração de Brasília”, a qual contém recomendações sobre o tema.

Em 27 de abril de 1999 foi sancionada a Lei nº 9.795/99, que regulamenta os princípios norteadores da Educação Ambiental no Brasil. No artigo 1º (BRASIL, 1999, p. 1) descreve-se o conceito de Educação Ambiental:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

No mesmo documento, em seu artigo 5º (BRASIL, 1999, p. 1) são descritos os objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Segundo Costa (2017) o propósito desta lei não é punitivo, mas de estimular novas ações que visem mudança comportamental entre o homem e a natureza, fazendo necessário a construção de novos valores.

A Lei nº 10172/2001, de 09 de janeiro de 2001, reafirma no artigo 28 que “A Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99”. Diante disso, percebemos que o processo de implementação da Educação Ambiental tem sido construído ao longo de um período histórico, além de que, se faz necessária a participação de todos os envolvidos nos processos educacionais, de forma integrada, para que se cumpra com os objetivos propostos.

3.2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Ambiental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais que os alunos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem desenvolver. O documento tem como base a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que descreve qual será a base norteadora dos currículos do sistema de ensino, bem como as propostas pedagógicas realizadas. O artigo 205 da Constituição (BRASIL, 1988) determina que:

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.

Para atender a determinação do artigo 205 da Constituição Federal, o artigo 210 descreve a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

De modo sucinto, o trajeto que determinou a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciou em novembro de 2014. Nessa data realizou-se a segunda Conferência Nacional pela Educação (Conae), da qual resultou um documento contendo as propostas e reflexões para Educação Brasileira, sendo referencial para mobilização para construção da BNCC.

Em junho de 2015 ocorreu o I Seminário Interinstitucional, no qual foram instituídas comissões de especialistas, por meio da Portaria nº. 592, de 17 de junho de 2015. Em dezembro do mesmo ano, as escolas do Brasil se mobilizaram para discussões sobre o documento preliminar. No ano seguinte, de 23 de junho a 10 de

agosto de 2016, aconteceram 27 seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para discussão da segunda versão do documento.

Em comentário a questão da participação da sociedade na elaboração do documento Base, Silva e Loureiro (2020, p. 2) descrevem que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) colocou-se de forma contrária as decisões do MEC, no sentido de que para vários segmentos não houve um amplo debate que possibilitasse contribuições de forma mais ativa com atores sociais dos contextos escolares, ficando em torno de especialista do próprio MEC “o que caracterizou uma elaboração vertical e centralizadora”.

A partir da homologação da BNCC deu-se início a formação e capacitação dos professores das redes estaduais e municipais, para posteriormente ocorrer a reformulação dos currículos nas instituições para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mediante a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, ficou instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base, estabelecendo as diretrizes, parâmetros e critérios de sua implementação. Nesse período a etapa do Ensino Médio ainda se encontrava em discussão, sendo que em 14 de dezembro de 2018 foi homologada, completando as etapas para toda a Educação Básica.

Após a publicação do documento de formalização da BNCC, coube aos sistemas, redes de ensino e às escolas, considerando suas esferas de autonomia e competência, “incorporar aos currículos propostas pedagógicas e abordagens de contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 21). Os diversos temas de relevância, como a Educação Ambiental (amparada pela Lei nº 9.795/1999), serão contemplados nos currículos locais dos estados e municípios, respeitando as suas singularidades, se fazem necessários estarem presentes nos documentos das escolas, como no Projeto Político Pedagógico e Planejamento dos Professores.

A estrutura da BNCC contempla as três fases de ensino, porém, este trabalho volta-se ao Ensino Fundamental - Séries Iniciais, atendendo alunos de 6 a 10 anos. Nessa etapa educacional divide-se os componentes curriculares em áreas do conhecimento separadas em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Na área de Ciências Humanas a BNCC (BRASIL, 2017, p. 355) descreve que “não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às

relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos”. Desse modo, é importante valorizar as relações sociais e ambientais dos indivíduos, com ele mesmo e com a coletividade a qual pertence, preocupando-se com questões voltadas ao bem comum, justiça ambiental e social.

Para discorrer sobre Base Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental, tomamos por base os resultados da pesquisa de Silva e Loureiro (2020) intitulada *As vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental*.

A pesquisa entrevistou oito profissionais com formação em Ecologia, Ciências Biológicas, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais. O resultado das entrevistas foi separado em categorias: interação, abordagem da BNCC, concepções sobre a BNCC e Educação Ambiental na BNCC e subcategorias: currículo mínimo, política pública, precarização da educação pública, processo de elaboração, abordagem superficial, abordagem técnica, abordagem conservacionista e pragmática. Para nossa pesquisa, iremos verificar a discussão acerca da categoria Educação ambiental na BNCC.

Segundo Silva e Loureiro (2020), para os professores as versões da BNCC não abordam a Educação Ambiental de forma crítica e com profundidade sobre as abordagens socioambientais, além de, na versão definitiva, aparecer de forma pontual, citada na BNCC uma única vez, na introdução do documento, na página 19. Silva e Loureiro (2020, p. 3) declaram que “nesse contexto, a EA é reduzida a tema que deve ser incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas”. Não especificando os temas que deverão ser trabalhados, consolidando também o esvaziamento de uma abordagem crítica, sem levar em consideração interesses, desigualdade social, má distribuição de renda, direitos humanos entre outros.

Ao concluir o estudo, os autores revelam ser necessária uma apropriação e reflexão sobre os documentos pelos autores sociais do “chão da escola” e comunidades científicas.

3.3 Caminhos percorridos para utilização dos Parques Urbanos na Educação Ambiental: a construção do estado da arte

Conforme Romanowski; Ens (2006) o estado da arte refere-se a análise de produções científicas acerca de um determinado objeto de estudo, trazendo o que já

foi produzido de conhecimento a respeito de uma temática. Essa etapa é consequência de uma busca, mapeando e examinando minuciosamente o que já foi produzido na área acadêmica. Nesse processo são observadas as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições das produções, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Esses autores supracitados ainda descrevem que, essas análises possibilitam o pesquisador verificar os referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa de outros autores, relações entre o pesquisador e a prática pedagógica, sugestões e preposições apresentadas, enriquecendo o trabalho que está realizando ou pretende realizar.

No período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, procuramos pesquisas relacionadas ao estudo que aqui propomos. Utilizamos as bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nas publicações no Portal de periódicos da CAPES, artigos da base SCIELO, Google Acadêmico e Repositório Institucional (RIUT), nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Esses meios nos possibilitaram conhecer os trabalhos realizados que se assemelham ou se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, adotamos os seguintes descritores: Educação Ambiental Crítica; Educação Ambiental Crítica no ensino fundamental; Educação Ambiental nos parques urbanos; Educação Ambiental; Educação Ambiental através da Pedagogia Histórico-Crítica; “Educação Ambiental Crítica” e utilização dos parques urbanos para Educação Ambiental.

Com a aplicação desses descritores nas referidas bases de dados localizamos um total de 5.415 trabalhos, dos quais foram selecionados sete artigos e cinco dissertações, levando em consideração como critério de inclusão todos os trabalhos que trouxessem o contexto da Educação Ambiental Crítica, Educação Ambiental fundamentada na pedagogia Histórico-Crítica e utilização de parques urbanos em trabalhos de Educação Ambiental, datados no período de 2015 a 2020. Detalhamos a seguir como o critério de inclusão foi aplicado em cada base de dados.

Ao pesquisar o banco de dados do portal de periódicos da CAPES utilizamos a busca “Educação Ambiental Crítica” e encontramos 1.170 publicações, entre 2015 e 2020, pesquisando “Educação Ambiental crítica no ensino fundamental” identificamos 475 trabalhos, procurando por “Educação Ambiental nos parques” obtivemos 95 periódicos. Na base Scielo encontramos oito artigos que tinham relação

com “Educação Ambiental no ensino fundamental”, e 89 pesquisas “sobre Educação Ambiental nas escolas”, após o refinamento, selecionamos três artigos científicos. No banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Tese e Dissertações), utilizando a busca “Educação ambiental em parques”, encontramos 108 resultados, dos quais selecionamos um trabalho.

Na pesquisa realizada no banco de dados do Google Acadêmico, buscamos por “utilização dos parques urbanos para Educação Ambiental”, obtivemos o resultado de 2.250 artigos no período dos últimos cinco anos. Na busca por “Educação Ambiental Crítica nos parques urbanos” encontramos 944 pesquisas das quais, após a leitura dos títulos e resumos, selecionados sete trabalhos para análise mais aprofundada, pois muitos trabalhos estão relacionados a projetos ambientais desenvolvidos pelos parques, como visitação de trilhas ambientais, percepção dos moradores e diagnósticos ambientais, não descrevendo práticas realizadas pelas escolas ou professores do Ensino Fundamental.

Posteriormente, realizamos uma pesquisa a fim de conhecer as publicações das dissertações realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. Através do Repositório Institucional³ (RIUT), nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com a busca “Educação Ambiental”, nos últimos cinco anos foram publicadas 106 pesquisas, desses selecionamos uma dissertação.

Estendendo a pesquisa nessa base de dados para o período de 2010 a 2020, o resultado foi de 170 pesquisas. Diante desse resultado, selecionamos duas dissertações do ano de 2012. A justificativa para tal escolha, baseia-se na temática que abordam, pois estão relacionadas com Educação Ambiental e os trabalhos foram desenvolvidos com professores e alunos do Ensino fundamental - Anos Iniciais, além de terem sido realizadas em locais próximos aos do nosso estudo.

Para a seleção dos trabalhos com maior proximidade, realizamos a leitura dos títulos e posteriormente dos resumos, sendo selecionados os trabalhados para uma leitura analítica, conforme apresentado no Quadro 2.

³ Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>

Quadro 2 – Publicações selecionadas para análise

Autoria	Título	Veículo e ano de publicação	Tipo de publicação	Palavras chaves
Lucilene Sander	Representações sociais de professores(as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em Educação Ambiental	Repositório UTFPR, 2012	Dissertação	Representação Social; Meio Ambiente; Educação Ambiental; Prática Pedagógica.
Angela Link Saccol	Educação Ambiental e representações sociais: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Repositório UTFPR, 2012	Dissertação	Educação Ambiental; Representações Sociais; Ensino Fundamental.
César Augusto Soares Da Costa Carlos Frederico Bernardo Loureiro	Interdisciplinaridade e Educação Ambiental Crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético	Ciência & Educação, 2015	ARTIGO	Educação Ambiental Crítica, interdisciplinaridade e materialismo histórico
Ariana Cárita de Assis Marinho Silva	Educação Ambiental em parques urbanos da cidade de Goiânia/GO	Repositório UFG, 2016	Dissertação	Educação Ambiental Crítica, Educação Ambiental não formal, unidades de conservação, Goiânia.
Elias de Oliveira Moraes Jurandy Moreira Maciel Aires da Silva	Descobrimos os espaços públicos da cidade de Manaus: uma proposta para o ensino de geografia	Revista Educação, Ciências e Tecnologia, 2016	artigo	Geografia, espaço público e parques urbanos
Keili Luci Rocha Schuermam	A Educação Ambiental na ótica da Educação Escolar: Interfaces com uma unidade de conservação	Dissertação, 2016	Dissertação	ARIE, Escolas, práticas ambientais e sustentabilidade
Daniana de Costa	Educação Ambiental com modelagem matemática no ensino fundamental	Repositório UTFPR, 2017	Dissertação	Meio ambiente. Educação Ambiental Crítica. Modelagem Matemática. Práticas pedagógicas.
Magno Da Conceição Peneluc Bárbara Carine Soares Pinheiro Edilson Fortuna de Moradillo	Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a Educação Ambiental Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica	Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2018, vol.24, n.1, pp.157-173	artigo	Educação Ambiental; Materialismo histórico-dialético; Pedagogia Histórico-Crítica.

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Continuação do quadro 2 - Publicações selecionadas para análise

Autoria	Título	Veículo e ano de publicação	Tipo de publicação	Palavras chaves
Ana Flávia Silva de Assis Debora Erileia Pedrotti Mansilla	Educação Ambiental e Ensino de Ciências: contribuições de uma aula de campo	Revista Prática Docente, 2018	artigo	Educação Ambiental, Ensino de Ciências, aula de campo
Bernardo N. da Rocha Carolina A. da Costa Fernando C. Lago Jênifer M. Pires de Aruda Paola G. Abreu Carolina Schumacher Cristina Saling Krueel Felix M. N. Guazina Janaína P. Pretto	Crianças no espaço público: contribuições para um desenvolvimento saudável	Research, Society and Development, vol. 8, núm. 2, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil	artigo	Ambiente, Bronfenbrenner, Infantil, Interação, Vygotsky.
Daniana de Costa Edilson Pontarolo	Aspectos da Educação Ambiental Crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 01 May 2019, Vol.100(254), pp.149-168	artigo	Ensino de matemática; prática pedagógica; meio ambiente.
Marcela de Moraes Agudo Lucas André Teixeira	A Pedagogia Histórico-Crítica como caminho possível para uma Educação Ambiental Crítica	Revista Debates em Educação, 2020	artigo	Pedagogia Histórico-Crítica Educação Ambiental, Materialismo Histórico Dialético

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Para realizar a análise, separamos os trabalhos que possuem o mesmo foco em três grandes categorias: “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Ambiental Crítica” trazendo a contribuição de quatro artigos e uma dissertação; “Representações de Educação Ambiental” trazendo duas dissertações, e “Parques Urbanos e Espaços Públicos” com duas dissertações e dois artigos.

3.3.1 Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Ambiental Crítica

Os autores Costa e Loureiro (2015), no artigo intitulado *Interdisciplinaridade e Educação Ambiental Crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético*, contribuem para o debate acerca da interdisciplinaridade na Educação Ambiental, no que se refere às suas implicações epistemológicas à luz do método materialista histórico-dialético. O artigo está organizado em três momentos, indicando o cenário da discussão ambiental em face do debate contemporâneo, e suas formulações teóricas que propõem dimensionar a Educação Ambiental a partir do conhecimento crítico, histórico e complexo. No segundo, são situadas, à luz do materialismo histórico-dialético, as bases conceituais e metodológicas da Educação Ambiental e seus vínculos com a interdisciplinaridade. No terceiro e último, ocorre um apontamento de quais implicações epistemológicas o método materialista histórico-dialético pode conferir à interdisciplinaridade e à Educação Ambiental Crítica.

Para Costa; Loureiro (2015, p. 12) Educação Ambiental Crítica é:

[...] dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental.

Como tal, se faz necessário estar à altura dos desafios da sociedade, chamada sociedade capitalista.

No trabalho de Costa; Pontarolo (2019), através do artigo *Aspectos da educação crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática*, os autores apresentam e discutem as implicações desse processo, sob as perspectivas conservadora e crítica da Educação Ambiental, e de aspectos teórico-metodológicos da modelagem matemática. Esse trabalho fundamenta-se no mapeamento realizado por Guimaraes (2004), os dados foram analisados sob as perspectivas conservadoras e críticas da Educação Ambiental, separadas por categorias.

Descrevem que a Educação Ambiental está presente de forma massiva nas escolas brasileiras, por estar amparada em legislação educacional, entretanto “as pesquisas que sistematizam as práticas educativas de Educação Ambiental nas escolas públicas do país têm indicado a dificuldade dos professores para inseri-la no contexto escolar” (COSTA; PONTAROLO, 2019, p. 151).

Em relação as concepções existentes no campo teórico sobre a Educação Ambiental, os autores citam que há uma multiplicidade de concepções. Guimarães (2004) e Loureiro (2012) estabelecem duas tendências: a conservadora e a crítica. A perspectiva crítica, também denominada como emancipatória ou transformadora, visa “subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para contribuir com a realidade socioambiental. As ações pedagógicas intencionam superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos” (COSTA; PONTAROLO, 2019, p. 156). Dessa forma, a prática do professor precisa proporcionar o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, possibilitando não apenas o repensar de suas práticas, mas também a mudança de atitudes.

A pesquisa de Costa e Pontarolo (2019) foi realizada com quatro turmas no nono ano do ensino fundamental, de uma escola pública de São Lourenço do Oeste (SC). Antes da realização das atividades, foi constatado que a compreensão de meio ambiente dos participantes evidenciava os elementos naturais em detrimento dos aspectos socioambientais, indicando uma aproximação com a compreensão naturalista de meio ambiente, o que estabelece uma relação de poder, que destaca e centraliza o ser humano em relação ao ambiente.

Os registros obtidos, após a realização das atividades, indicaram que a compreensão de meio ambiente dos alunos não priorizou apenas os elementos da natureza, mas também os aspectos socioambientais, o que remete a uma compreensão muito próxima da compreensão globalizante de meio ambiente. Porém, chama a atenção o fato de que parte dos alunos colocam o problema ambiental como, quase sempre, sendo um problema do outro.

Completando a relação entre a Educação Ambiental e a Pedagogia Histórico-Crítica, os autores Pinheiro e Moradillo (2018), através do artigo *Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a Educação Ambiental crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica*, proporcionam um debate sobre as relações filosóficas – ontológicas e epistemológicas – e político-pedagógicas entre a Educação Ambiental, em sua vertente crítico-marxiana e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para os autores, ao falar em Pedagogia Ambiental Crítica devemos associá-la a um objetivo de desvelar os processos econômicos e políticos da relação ser humano-natureza, além de integrá-la aos componentes epistemológico e pedagógico que compõem esta vertente ambiental da educação.

Os autores deixam claro que a Educação Ambiental Crítica “se refere à negação e à superação dialética das relações alienadas típicas do capitalismo” (PENELUC; PINHEIRO; MORADILLO, 2018, p.163). Nesse sentido, os autores compreendem que a Educação Ambiental Crítica deve ser adotada enquanto promotora de mudança ambiental, por intermédio da mudança social.

A práxis pedagógica, em decorrência, enquanto um procedimento cotidiano de vinculação consciente do que é refletido, deve ser pensada concomitantemente com as ações e práticas humanas sobre a natureza, com a meta de superação da compreensão quotidiana, em busca da construção do conhecimento a ser mediado no ambiente escolar. Segundo os autores “o que há de mais humano nos seres humanos é a cultura. Para que esta seja construída tem que haver intencionalidade, previa idealização e objetivação o que concretiza por meio do trabalho, trabalho educativo”. (PENELUC; PINHEIRO; MORADILLO, 2018, p.164)

No artigo os autores trazem a reflexão da importância da mediação dos professores, descrevendo que a atividade de mediar conhecimentos do socioambientalismo crítico na sala de aula, talvez, careça de uma noção mais explícita dos currículos e de conteúdos escolares. Saviani (2009, p. 50) alerta: “os conteúdos são prioridades porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para participação política das massas”, isso proporciona que o aluno tenha domínio intelectual das práticas sociais produtivas. Para os autores, a Pedagogia Histórico-Crítica possui como “premissas primazes a valorização dos conteúdos (científicos, filosóficos e artísticos), a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem” (PENELUC; PINHEIRO; MORADILLO, 2018, p. 166).

Outra contribuição para essa temática é o artigo de Agudo; Teixeira (2020) intitulado *A Pedagogia Histórica Crítica como caminho possível para uma Educação Ambiental Crítica*, que tem como objetivo definir um posicionamento sobre qual crítica está sendo realizada e com qual objetivo. Assim, apesar da Educação Ambiental crítica mostrar a necessidade de enfrentar a crise socioambiental, confrontando a profunda desigualdade social, é importante definirmos a Pedagogia Histórico-Crítica e o materialismo histórico-dialético como fundamentos filosófico e pedagógico radicais, enquanto caminho concreto possível de enfrentamento necessário na superação dos problemas socioambientais. Esses defendem o enfrentamento pedagógico da crise ambiental:

[...] por meio de uma Educação Ambiental Crítica que assume o compromisso de confrontar a luta de classes que recai sobre a problemática socioambiental, no sentido de possibilitar a apropriação e ação de conhecimentos críticos, dialéticos e revolucionários nesse processo de interpretação da relação natureza e sociedade. (AGUDO; TEIXEIRA, 2020, p. 285).

Os autores pontuam que há três principais tendências pedagógicas da Educação Ambiental, reveladas e discutidas: a natural em que a Educação Ambiental deve reintegrar o homem à natureza, a racional visando a valorização dos conhecimentos técnicos científicos de caráter informativo, e a histórica, que enfatiza aspectos sociais, históricos e culturais no processo educativo, valorizando o indivíduo na esfera coletiva (AGUDO; TEIXEIRA, 2020, p. 287).

Para os autores da Pedagogia Histórico-Crítica é necessário superar a barreira do relativismo conceitual e a forma conteudista, pois, assim contribuem para que as práticas de Educação Ambiental não sejam de forma superficiais e de senso comum, que tendem a abordar as questões ambientais de forma pontual, imediata e relativista.

Dessa forma, para contribuirmos com a superação da crise socioambiental, discutimos a necessidade de um aprofundamento analítico acerca da Educação Ambiental Crítica. Por isso, uma Educação Ambiental Histórico-Crítica, rigorosamente crítica das relações de exploração na divisão social de classes, que tem em vista uma sociedade socialista, se revela como necessidade para a valorização da Educação Ambiental como conteúdo curricular nuclear na escola pública.

Com isso, a Educação Ambiental Histórica-Crítica se revela enquanto caminho possível para reflexões, possibilidades e dificuldades de enfrentamento da escola pública atual, considerando a escola pública bem como os conteúdos educativos ambientais necessários para os filhos da classe trabalhadora.

Costa (2017) em sua dissertação, com a temática *Educação Ambiental com modelagem matemática no Ensino Fundamental*, investigou a prática da Educação Ambiental na disciplina de matemática, por meio da Modelagem Matemática. Também analisou a temática ambiental, com o intuito de verificar as implicações desse processo, tanto para os aspectos das perspectivas Conservadora e Crítica da Educação Ambiental, quanto para a Modelagem Matemática.

Quanto à Educação Ambiental, os resultados revelaram que, uma quantidade significativa dos participantes passou a compreender que a questão ambiental não é apenas de ordem da natureza, mas é da natureza e sociedade (socioambiental).

Mesmo persistindo, uma parcela dos alunos participantes deu respostas relacionadas à conscientização, comportamentos e atitudes voltadas para o cuidado com a natureza, houve registros relativos à reflexão e criticidade no que tange ao meio ambiente. A respeito da Modelagem Matemática, as atividades possibilitaram maior clareza sobre a realidade ambiental e melhor compreensão da matemática. Por outra parte, foram identificados registros que demonstram dificuldade quanto a aprendizagem da matemática e o processo de modelagem por parte dos alunos.

3.3.2 Representação social sobre meio ambiente e Educação Ambiental em escolas de Pato Branco (PR)

Através do Repositório Institucional da Universidade Tecnológica (RIUT) nos programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu, selecionamos alguns trabalhos realizados com a temática de Educação Ambiental com alunos e professores do Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Finais.

Selecionamos o trabalho de Sander (2012), intitulado *Representações sociais de professores (as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em Educação Ambiental*, que teve como objetivo compreender as representações sobre meio ambiente e a relação com as práticas pedagógicas em Educação Ambiental, de professores do ensino fundamental. Segundo a autora, a partir da análise de todos os dados, concluiu-se que as representações sociais de meio ambiente, da maioria dos professores da rede de ensino fundamental de Pato Branco, é “conscientizar para preservar a natureza”, uma compreensão de foco naturalista e que possui aspectos antropocêntricos.

De acordo com esses resultados, todas as professoras realizam atividades pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, e 75% da amostra apresentam práticas pedagógicas em Educação Ambiental fortemente voltadas às práticas conservadoras. Correlacionando os dados encontrados a respeito de representação social de meio ambiente e de práticas pedagógicas, conclui-se que a compreensão de meio ambiente dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede de ensino de Pato Branco, repercute diretamente nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas em Educação Ambiental.

Percebemos que as representações sociais de meio ambiente dos professores, de base predominantemente naturalista, repercutem e constituem as

práticas pedagógicas escolares em Educação Ambiental desses mesmos professores, as quais são predominantemente conservadoras. Nesse sentido, entendemos que há complementaridade entre e as representações sociais de meio ambiente e as referidas práticas pedagógicas escolares, de (trans)formação constante. Compreendemos também, a necessidade de ressignificação desses processos.

A dissertação de Saccol (2012), intitulada *Educação Ambiental e Representações Sociais: Um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*, teve como objetivo identificar e compreender as representações sociais de Educação Ambiental de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas municipais de Pato Branco

Em sua Introdução a autora traz a contribuição de Leff (2004), que faz uma reflexão sobre a forma como a escola, em seu ensino formal, limitou o olhar para o meio ambiente. O autor descreve que grande parte da educação formal limitou-se ao trabalho de internalizar os valores de conservação da natureza” (SACCOL, 2012, p. 14). E complementa, destacando que tais práticas, na verdade, não desenvolvem a consciência ambiental, não transformam hábitos em atitudes, não educam.

Logo, na perspectiva de Leff (2004), é necessário articular o educando ao conhecimento, no sentido de fazê-lo descobrir os sentidos do saber, desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo, para combater as condutas automatizadas ainda presentes na sociedade.

Saccol (2012) considera que a forma como é trabalhado a Educação Ambiental consiste em um conjunto de procedimentos, cujo fim é desenvolver a consciência para o respeito e a preservação do ambiente. Na análise realizada pela autora dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, bem como o caderno de planejamento das professoras, observaram a inexistência, quase que total, de registros das atividades desenvolvidas em sala de aula. Diante disso, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental, que sejam destinadas aos professores em sala de aula, além do oferecimento de formação continuada com um enfoque ambiental e a distribuição de materiais nas escolas, uma vez que o tema é atual e já faz parte do cotidiano escolar em si. A partir do material coletado, a autora conclui que, as representações sociais de Educação Ambiental, das professoras pesquisadas, consistem na conscientização para respeitar e preservar o ambiente.

3.3.3 Uso de Parques Urbanos e Espaços Públicos para trabalho de Educação Ambiental

No banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Tese e Dissertações) encontramos a dissertação de Silva (2016), intitulada *Educação Ambiental em parques urbanos da cidade de Goiânia/GO*, na qual a autora destaca que a Educação Ambiental, em sua dimensão crítica, é capaz de formar sujeitos cidadãos com consciência planetária, para intervir nas questões socioambientais. Nesse sentido, as práticas educativas não formais em parques, por exemplo, revelam um grande potencial para fomentar a prática cidadã já que atinge diversos públicos, independentemente da idade ou da classe social.

Nesse trabalho a autora não relata as práticas ambientais nos espaços formais, mas traz discussão importante sobre como esses locais podem ser importantes no trabalho educativo, através uma abordagem crítica. A autora aponta que, embora as políticas do município apresentem fundamentos de uma Educação Ambiental Crítica comprometida com a mudança social, as concepções da comunidade frequentadora e dos gestores dos parques se mostraram ajustados às ideias difundidas pelo poder público, de uma educação voltada à sensibilização e mudança de comportamento individual, para vencer os problemas ambientais.

Ademais, as práticas educativas desenvolvidas nas unidades não atendem ao público visitante como um todo e são reduzidas conforme a distância do parque em relação à região central da capital, revelando uma segregação espacial, social e uma incoerência na imagem homogênea dos governantes. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental nos parques urbanos de Goiânia está fundamentalmente apoiada na corrente Conservadora, carecendo de uma estruturação abrangente a toda capital e necessitando da consolidação das políticas públicas existentes.

Através da pesquisa na base de dados do Google Acadêmico foram selecionados sete trabalhos, entre eles o artigo de Assis; Mansilla (2018), intitulado *Educação Ambiental e ensino de ciências: contribuições de uma aula de campo*, com o objetivo de identificar as concepções de ambiente desenvolvidas em uma aula de campo, com doze alunos do ensino médio de uma Escola Estadual em Tempo Integral, no município de Rondonópolis, no estado do Mato Grosso.

Em relação à utilização dos parques urbanos para trabalho em Educação Ambiental, os autores descrevem: “a utilização pedagógica dos espaços não formais

como parques urbanos, áreas verdes remanescentes e bosques, proporcionam aos alunos a percepção de que fenômenos e processos naturais estão presentes não como um todo, não apenas no que ingenuamente chamamos de natureza” (ASSIS; MANSILLA, 2018, p. 540)

A partir dos dados dos questionários e dos relatos, Assis; Mansilla (2018) concluíram que durante a aula de campo, fluíram sentimentos de amizade, solidariedade, partilha e respeito, que desencadearam em aprendizados significativos dos conceitos científicos através da vivência em ambiente natural.

O trabalho de Moraes; Silva (2016) intitulado *Descobrendo os espaços públicos da cidade de Manaus: uma proposta para o ensino de geografia*, possui como objetivo analisar os espaços públicos urbanos, como importante ferramenta metodológica para o ensino de Geografia urbana. Para o autor, a cidade é um espaço público onde as práticas sociais relacionam os modos de produção com o modo de existência das pessoas, que ali vivem e fazem a vida acontecer. Sendo assim, os espaços públicos devem ser vistos como espaços para a prática da gestão urbana democrática e participativa, que favorece o exercício da cidadania.

Para o autor, o bom ensino deve começar com o conhecimento que o aluno já adquiriu, com a vida que vive e com espaço que o cerca, servindo de base para novos conhecimentos. Nessa direção, é fundamental que o ensino esteja alicerçado em três pilares fundamentais: Praticidade, criticidade e engajamento da transformação social (MORAES; SILVA, 2016, p. 58).

Nos resultados e discussões, os autores trazem a reflexão sobre a importância dos parques urbanos, relatando seus benefícios para a qualidade de vida de seus moradores. Concluem que “[...] apesar dos benefícios esses espaços ainda são insignificantes na grande maioria das cidades do Brasil e, quase sempre estão localizadas nas áreas onde possuem pessoas com maior poder aquisitivo” (MORAES; SILVA, 2016, p. 63).

O artigo de Rocha et al. (2018), intitulado *Crianças no espaço público: contribuições para um desenvolvimento saudável*, tem como objetivo discutir como os espaços públicos podem contribuir para o desenvolvimento infantil, através do uso do espaço urbano e maior interação no ambiente no qual as crianças vivem, propondo a ampliação ao acesso e ocupação dos espaços públicos.

Os autores descrevem que o ambiente exerce influência no desenvolvimento da pessoa, ou seja, a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no

qual se encontra. No tópico 4, “A utilização de espaços públicos como ferramenta para o desenvolvimento infantil”, a autora Rocha e colaboradores trazem algumas reflexões importantes acerca desses espaços, destacando que apesar de algumas vezes o espaço urbano ser utilizado para socialização e lazer, muitas vezes por conta do abandono do poder público, acaba se tornando um local propício a fins ilícitos, como uso de drogas e vandalismo, convertendo-se em um lugar de perigo, principalmente para as crianças.

Nesse sentido, a dissertação da Schuermam (2016), com o tema *A Educação Ambiental na ótica da Educação Escolar: Interfaces com uma unidade de Conservação*, buscou diagnosticar fatores limitadores da relação entre escola e espaço natural, através de entrevistas com gestores de escolas públicas. Os resultados constataram que, a Educação Ambiental não se articula com os ambientes que tem a disposição para enriquecimento de suas aulas, necessitando romper velhos paradigmas para suscitar novas formas de vivenciar as práticas ambientais e aproximar mais os alunos com o seu entorno ambiental e social.

As produções analisadas revelaram um amplo conhecimento sobre as publicações relacionadas a temática Educação Ambiental Crítica, trazendo análises e relatos de experiências em diferentes contextos, referente a relação entre Educação Ambiental e as práticas dos professores. Porém, percebemos uma lacuna existente nas publicações analisadas no que diz respeito às práticas planejadas e realizadas pelas escolas, principalmente de Educação Básica. Em sua maioria, as possibilidades de trabalho, quando realizados, são desenvolvidas pelos próprios parques e as instituições que administram, possibilitando apenas visitas aos espaços marcados com antecedência e/ou trilhas organizadas pela Secretaria do Meio Ambiente.

Como há poucos relatos do trabalho e utilização desses espaços pelos alunos do ensino fundamental, ou a inclusão desses no planejamento e nas práticas desses professores, a nossa pesquisa pretende analisar as oportunidades e dificuldades dos professores da rede municipal em utilizar esses espaços em suas práticas, valorizando espaços que fazem parte da vivência do aluno e da comunidade em seus entornos.

3.4 Pedagogia Histórico-Crítica e a perspectiva de Educação Ambiental Crítica

Nos primeiros parágrafos desta Seção abordaremos, de modo sucinto, os principais aspectos das teorias da educação, com objetivo de compreender o contexto histórico em que surge a Pedagogia Histórico-Crítica e a sua relação com a Educação Ambiental Crítica.

Na obra *Escola e Democracia*, Saviani (2012) problematiza as correntes pedagógicas, as quais servem como orientação aos trabalhos pedagógicos e estão presentes nas propostas governamentais, a serem seguidas pelos sistemas de ensino. O autor classifica essas correntes em três categorias: “não críticas”, “crítico-reprodutivista” e “crítica”.

O autor Saviani (2012) descreve que dentre as teorias não críticas está a Pedagogia Tradicional, a qual compreende que a educação é para todos, sendo dever do Estado, entretanto, esse direito se limita à esfera social da burguesia. Para essa teoria, a marginalidade está relacionada à ignorância, a escola tem por função difundir a instrução e transmitir conhecimentos históricos de forma sistematizada. O professor é o centro do processo educativo para que ocorra a aprendizagem dos alunos.

A Pedagogia Nova, também conhecida como “escolanovismo”, surgiu no final do século XIX, a partir das críticas acerca da pedagogia tradicional. Essa nova teoria, manteve a crença no poder da escola e sua função de equidade social, nela a marginalidade é vista como fruto da rejeição. Possuindo um olhar na individualidade, a Pedagogia Nova considera que os homens são essencialmente diferentes, assim a educação é pensada como instrumento de correção da marginalidade. Além disso, a Pedagogia Nova teve contribuições de outras áreas como a biologia e a psicologia.

Em sua prática, essa teoria atuou com estratégias de agrupamento de alunos, segundo interesses comuns, o professor possui função de estimulador e orientador, com a iniciativa centrada nos alunos. Entretanto, um dos empecilhos para a sua implementação foi o alto valor de investimento, o que originou apenas escolas experimentais, bem equipadas, com acesso restrito a pequenos grupos da elite. Segundo o autor Saviani (2012), prática conhecida como “mecanismo da recomposição da hegemonia da classe dominante”.

Outra teoria criticada por Saviani (2012, p. 10) é a Pedagogia Tecnicista, que tem por base “o fazer”. Priorizando a objetivação, e o trabalho pedagógico com enfoque sistêmico, neste período iniciaram os programas de tele-ensino, com

instruções programadas do que os professores e alunos devem fazer. Além disso, possui foco na organização racional do meio, o professor e o aluno são executores do processo de aprendizagem. Para essa teoria, o sujeito marginalizado será o incompetente, improdutivo e ineficiente. Essa pedagogia “gerou descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação” através de seu ensino sistêmico.

Para Saviani, outro grupo de teorias é o crítico-reprodutivista, sendo assim denominada porque reconhece, diferente das anteriores, a ação da educação a partir dos seus condicionantes sociais. Dentre as teorias crítico-reprodutivas, há a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, manifestando-se com a formação de opinião pelos meios de comunicação em massa; a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, atuando na repressão acreditando na luta de classes; e a teoria Escola Dualista, diferentemente das anteriores, nessa acredita-se que existe a ideologia do proletariado, assim como a da burguesia, porém com a origem fora da escola. A escola, para essa teoria, possui a função de contribuir com a formação da força de trabalho e fortalecimento da ideologia burguesa, sem promover uma grande mudança na sociedade, principalmente em relação a luta de classes.

Por fim, o terceiro grupo é o da categoria crítica, que possui o papel de “dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2013, p. 31). Por isso, compreendemos que a educação não se reduz apenas ao ensino, mas a escola possui a função de possibilitar o saber elaborado e científico, oportunizando a todos o acesso ao conhecimento, considerando a importância do social, de sua produção histórica e dos outros saberes, construídos fora dos muros da escola.

Inserida na categoria crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica pertence a esse contexto de busca por saídas teóricas superando os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. Desenvolvida por Demerval Saviani, com base nos fundamentos marxistas, firmou-se no Brasil a partir de 1979, inicialmente, com duas nomenclaturas utilizadas, Pedagogia Histórico-Crítica e Dialética. Conforme Saviani (2013, p. 75), “é possível afirmar que, em verdade, a pedagogia Histórico-Crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética”. Atualmente, segundo o autor, o termo pedagogia dialética é pouco utilizado, por ser considerado genérico e passível de diferentes interpretações. Além disso, conforme Saviani (2013, p. 80) a teoria pode ser definida como:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

A base da pedagogia Histórico-Crítica é o “materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2013, p. 76).

Por essa perspectiva o desenvolvimento histórico está relacionado com a forma que o homem age sobre a natureza, ou seja, por meio do trabalho. Peneluc; Pinheiro; Moradillo (2018) destacam que a ontologia marxiana centraliza o trabalho como principal agente mediador da relação ser humano-natureza, pois através dele o ser humano aumenta o valor dos produtos da natureza. No princípio, na formação dos primeiros agrupamentos o homem agia de forma coletiva, produzindo seu alimento para sua manutenção, sobrevivência, porém, com a apropriação da terra, que era o meio de produção utilizada, constituindo-se a forma privada e a classe dos proprietários.

Para Saviani (2013, p. 81):

Na medida em que nesses dois tipos de sociedade, antiga ou escravista e medieval ou feudal, havia uma diminuta de classes de proprietários e uma grande massa de não proprietários, a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária [...] A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho, só uma minoria tinha acesso à forma escola de educação.

A escola era denominada como educação secundária, pois os saberes da terra é que faziam diferença e eram ensinados e aprendidos no processo de trabalho. Com a modernidade e o desenvolvimento tecnológico, econômico e social os meios de produção passaram a assumir a forma de capital, que passou a incluir, além das terras, outros instrumentos de trabalho. A partir disso, desenvolveu-se a sociedade moderna, capitalista ou burguesa, com a visão de que os seres humanos são os únicos seres racionais, pensantes e por essas características julgam-se capazes de se sobressair e dominar, tanto a natureza quanto aos demais seres humanos.

A teoria da pedagogia Histórico-Crítica, baseada na materialidade, como afirma o autor Saviani (2013, p. 90), é “a ação desenvolvida pela educação é uma

ação que tem visibilidade, que só se exerce com base em um suporte material logo, ela realiza-se num contexto de materialidade”.

Quanto às bases teóricas, o autor destaca as contribuições clássicas de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não-material, porém foi de suma importância a contribuição dentro da área pedagógica de outros autores, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire. A respeito disso, Saviani (2013, p. 119) descreve que:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, do outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Logo, compreendemos que o processo está alicerçado na prática, com fundamentação na teoria que serve como direcionamento. O autor ainda afirma, que “a educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformações das relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 121).

Compreendemos que, a educação e a escola, da forma que hoje conhecemos, é resultado de um processo de transferência histórica, nos contextos culturais, sociais e econômicos. Ainda para Saviani (2014) é “ato de produzir diretamente e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2014, p. 25) se faz necessário então, ampliar a discussão sobre diferentes assuntos e contextos dentre eles as questões ambientais através da Educação Ambiental no espaço escolar.

No que diz respeito à Educação Ambiental, Carvalho (2012) relata que existe uma vasta diversidade de concepções sob o “guarda-chuva” desta denominação. Para explicitar o ponto de vista adotado neste trabalho, recorreu-se às contribuições de Loureiro (2006) e Guimarães (2004), os quais estabelecem duas grandes tendências em Educação Ambiental: a conservadora e a crítica, pois compreende-se que suas

características, embora distintas, refletem muito das práticas de Educação Ambiental nas escolas.

Segundo os autores, a educação pela perspectiva conservadora é pensada funcionalmente, como forma de transmissão de valores e reprodução comportamental. O aprendizado ocorre com o objetivo de manter a coesão social, reconhecida como instrumento de reprodução das condições sociais e atitudinais, ou seja, o que o aluno aprende, reproduz em suas ações.

Para Guimarães (2004), a Educação Ambiental denominada conservadora, tem como base a visão fragmentada da realidade, produzindo uma prática pedagógica centrada no indivíduo e na transformação de seu comportamento, enfocando somente nas terminalidades do conhecimento. Sendo assim, a somatória de indivíduos transformados terá como resultado uma sociedade transformada, não compreendendo que a educação é uma relação que se dá no processo que ocorre.

Por pensar dessa forma, acaba privilegiando e promovendo o aspecto cognitivo, acreditando que através da transmissão do conhecimento correto resolverá as problemáticas ambientais, sendo esse desvinculado da realidade por meio de uma dimensão tecnicista.

Contraopondo-se à Educação Ambiental Conservadora, a Educação Ambiental Crítica possui a compreensão que o ser humano é um ser social e histórico. Leff (2010, p. 23) descreve a práxis do ser humano como um ser social e histórico, nos contextos econômicos e culturais, para ele:

Na história humana, todo saber, todo conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas, tem estado condicionado pelo contexto geográfico, ecológico e cultural em que se produz e reproduz uma formação social determinada. As práticas produtivas, dependentes do meio ambiente e da estrutura social das diferentes culturas geraram formas de percepção e técnicas específicas para a apropriação social da natureza e da transformação do meio.

A partir disso, compreendemos que o ser humano é dotado de saberes, incluindo o saber ambiental possuindo conhecimentos adquiridos de diferentes formas, como através de valores e crenças, gerando não apenas um conhecimento científico, mas produzindo novas significações sociais.

Para Leff (2009, p. 224), nesse contexto se faz necessário uma reforma de pensamento, compreendendo que o ambiente se situa não apenas no mundo biológico, mas, que constitui “uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos”.

É preciso então, uma mudança na forma de olhar o meio ambiente compreendendo os processos sociais que levaram a uma crise ambiental e social.

Loureiro e Viégas (2013, p. 12), descrevem que a tríade constitutiva da Educação Ambiental é Crítica, por situar historicamente e no contexto socioeconômico as relações sociais na natureza; emancipatória, por almejar a autonomia e liberdade; e transformadora por visar a mudança radical da sociedade. Sobre a Educação Ambiental emancipatória e transformadora, Loureiro (2015, p. 1484) diz que “é aquela em que a dialética forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo impliquem em mudanças individuais e coletivas”. Nesse sentido, possibilita realizarmos nossas escolhas conscientes das consequências, que teremos ido além das condições impostas pelos sistemas ou modelos econômicos propostos na sociedade.

Segundo Layrargues et al. (2006), na Teoria Crítica a educação é um dos espaços políticos onde se travam as disputas ideológicas entre os grupos antagônicos, os quais são vinculados à dupla função da moral, a da socialização humana e função ideológica de reprodução das condições sociais. Conforme a definição de Teixeira e Tozoni-Reis (2013), a vertente crítica de Educação Ambiental a concebe a partir da matriz teórica, que aborda a transformação social como enfrentamento da degradação ambiental, a qual é considerada resultante do modo capitalista, cujos pressupostos são fundamentados no materialismo histórico-dialético.

Loureiro (2006, p. 126) traz a concepção de natureza, presente nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, no qual Marx explica o conceito como “unidade complexa e dinâmica, auto-organizada em seu próprio movimento contraditório, se distanciando das abordagens que a definem como ‘substrato’ e que conduziam a uma compreensão dicotômica”, ou seja, nessa perspectiva o ser humano e a natureza ou meio ambiente se complementam.

Além disso, Loureiro (2006, p 126) descreve a Educação Ambiental segundo a perspectiva marxiana, como:

Pensar em mudar comportamentos, atitudes, aspectos culturais e formas de organização, significa pensar em transformar o conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridos, as quais construímos e pelas quais somos constituídos, o que exige, dentre outros, ação política coletiva, intervindo na esfera pública, e conhecimento das dinâmicas social e ecológica.

Nos espaços educacionais, existem percepções sobre a gravidade de problemas ambientais e suas consequências, além de algumas ações necessárias para reverter o quadro atual. Ainda assim, autores como Guimarães (2006, p. 15) demonstram em seus estudos que, as atividades realizadas não são suficientes para desenvolver uma educação crítica. Para tanto, se faz necessário um olhar à sociedade e seus paradigmas, abrangendo as crises civilizatórias, visto que “as pessoas agem segundo as construções existentes em sua vida, ou seja, segundo paradigmas escritos culturalmente neles”.

Guimarães (2006, p. 26) descreve que essa visão ingênua, voltada à armadilha paradigmática, dependente da estrutura de pensamento que comanda o discurso social, tende a:

[...] reprodução de práticas educativas consolidadas, como por exemplo, a educação comportamentalista que acredita que dando (transmitindo) ao indivíduo (educando) os conhecimentos (aspecto cognitivo) necessários e ainda provocando nele uma sensibilização (aspecto afetivo) pela questão ambiental, o indivíduo pode transformar seu comportamento incorreto e que, se assim for, ao final teremos como resultado a soma destes indivíduos transformados uma sociedade transformada.

Ao pensar desse modo e associá-lo a todo o trabalho educacional sobre questões ambientais e a necessidade de mudança, realizado de modo formal e ou informal, consideramos que, algumas situações ambientais já teriam sido alteradas, como, por exemplo, os índices de poluição e desmatamento territorial. Entretanto, de acordo com os dados, têm-se mostrado o contrário, pois anualmente ocorre o aumento desses números.

Perante essa realidade, a Educação Ambiental ganha destaque como possibilidade de repensar as ações da nossa sociedade, além da necessidade de pensar de forma crítica e emancipatória as questões da relação entre homem e natureza. Quando os sujeitos são integrados ao processo educativo, abrem-se possibilidades para pensar que a educação está ligada às interferências sofridas no decorrer da vida, sejam elas biológicas, culturais, sociais, políticas e dos contextos históricos que se vive.

Nesse contexto, encontramos alguns desafios da Educação Ambiental, dentre os quais podemos citar o de transformar a cultura e a concepção de mundo, para poder mudar as relações com a natureza e com o planeta, no sentido de preocupar-se além de questões já abordadas frequentemente, como proteger água, ar, florestas,

flora e fauna. Entretanto, devemos compreender que os homens fazem parte da natureza, e por vezes estão suscetíveis a injustiças ambientais, como miséria, pobreza, situação de risco, sem acesso a recursos naturais. Sendo assim, Leroy e Pacheco (2006) afirmam que, para pensar em um desenvolvimento sustentável, não excludente de uma grande parte da população, se faz necessário restaurar os papéis da cultura e da ética na vida em sociedade, para assim de fato o planeta possa ser salvo.

Portanto, se faz necessário não apenas restabelecer a ligação entre a natureza com os seres humanos, mas sim, dos homens entre si e de suas relações com o ambiente. É essencial lembrar que a sociedade não é estática, mas está constantemente em mudança e movimento, devido a isso é preciso voltar-se às interações biológicas e sociais existentes, sem negar as origens e o “outro”. Nesse sentido, Layrargues (2006, p .100) afirma:

A Educação Ambiental com responsabilidade social é toda aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, mas que contextualiza seu planejamento político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, a exclusão social, a concentração de renda, a apatia política, a alienação ideológica, muito além da degradação do ambiente.

Através dessas práticas, desenvolve-se um olhar integrador com o meio em que vive, de forma a perceber a Educação Ambiental como possibilidade de inclusão cultural e social. Nesse processo o professor, observando a sua práxis pedagógica, insere-se como protagonista, levando em consideração que o ato de educar precisa ser intencional e sistematicamente planejado, e apenas o professor formado, enquanto intelectual crítico, é capaz de realizar (PENELUD; MORADILLO, 2019).

Para Guimarães (2007), a Educação Ambiental tem o papel de fomentar a percepção da importância da integração do ser humano com o meio ambiente, sendo essa harmoniosa e consciente.

No Quadro 3 estão sintetizados os aspectos das perspectivas crítica e conservadora, destacadas no texto e que norteiam as práticas de Educação Ambiental no Brasil.

Quadro 3 – Características das perspectivas Conservadoras e Críticas da Educação Ambiental

Eixos	Visão Crítica	Visão Conservadora
Condição de ser natureza	Somos seres naturais e nos realizamos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza pela dinâmica societária na história da natureza.	Convicção de que houve um afastamento de nossa espécie de relações adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais.
Condição existencial	Somos constituídos por mediações múltiplas, impossível de ser pensado exclusivamente em termos racionais, genéticos ou espirituais, sujeito social, coletivo.	Sujeito definido numa individualidade abstrata, racionalidade livre de condicionantes sociais, cuja capacidade de mudança se centra na dimensão interior, minimizando ou excluindo a determinação histórica.
Entendimento do que é educar	Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador, transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade.	Educação como processo instrumental, comportamental, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador de inserção funcional destes numa sociedade atemporal e sem historicidade, vista como sistema pré-estabelecido.
Finalidade do processo educativo ambiental	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para construção democrática e novos modelos de se viver na natureza.	Busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, sem levar em consideração a possibilidade histórica de construir outro sistema social, adotando abordagem funcional de sociedade organicista de ser humano.

Fonte: Adaptado de Loureiro (2006, p. 111).

A Educação Ambiental, denominada como crítica com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, reconhece que o esclarecimento das crises socioambientais no capitalismo, estabelece como pressuposto essencial a luta de classes, pois a desigualdade promove uma dominação da natureza, também de forma desigual. Além disso, assumem como princípio a prática social do aluno. Assim, os alunos como sujeitos críticos e reflexivos, poderão atuar nas mudanças relacionadas às problemáticas ambientais com consciência de seu papel social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentaremos a etapa da pesquisa de campo. Na seção 4.1 traçamos um perfil dos professores e suas respostas a respeito da fundamentação que baseia a metodologia que norteia suas práticas pedagógicas, de acordo com o que mais se destacou nas falas dos participantes através das devolutivas do questionário aplicado e a transcrição das entrevistas, bem como na análise dos PPPs das quatro escolas pesquisadas.

Na seção 4.2 abordaremos sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas nas escolas, com base na decodificação das respostas coletadas pelos questionários e entrevistas realizadas. Na Seção 4.3 trataremos a discussão sobre a utilização dos espaços públicos, existentes próximos às escolas, no trabalho de Educação Ambiental. As respostas foram analisadas à luz da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Ambiental Crítica.

4.1 Perfil dos professores

Para o uso das falas e contribuições, os identificaremos por meio das siglas das escolas, conforme constam no Quadro 1, EMJP - Jardim Primavera; EMGA - Gralha Azul; EMJF - José Fraron, e EMOB - Olavo Bilac. Também utilizaremos a numeração dos participantes, de acordo com a ordem de recebimento dos dados pelo formulário google.

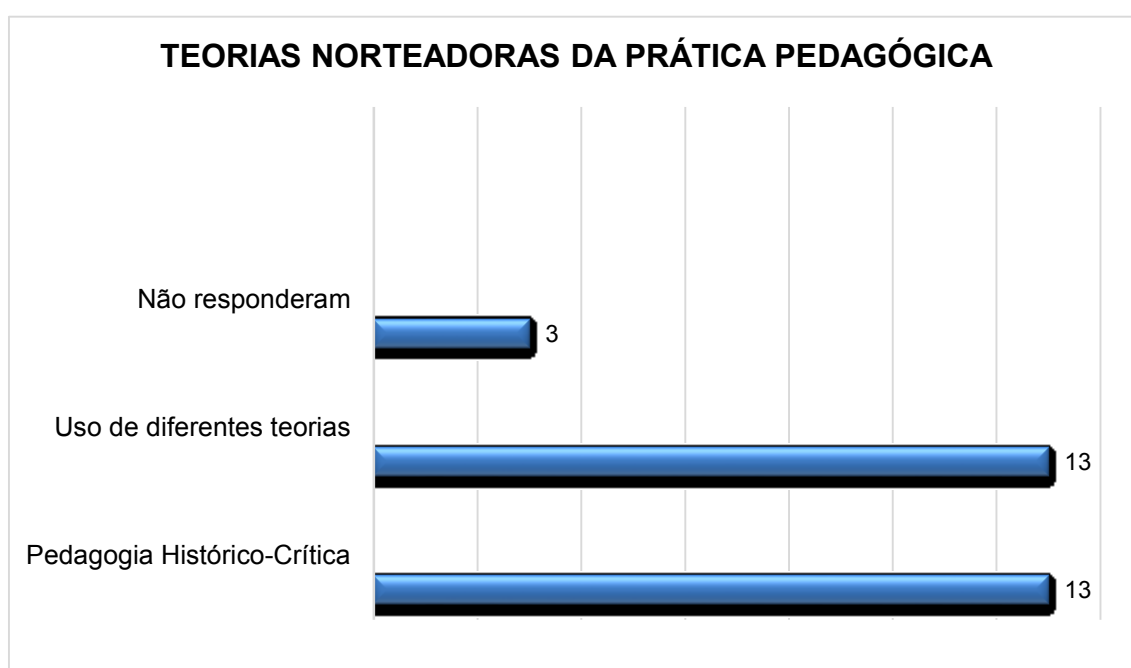
Para traçar o perfil dos professores utilizamos as perguntas dos questionários, a) escolaridade (formação inicial, especialização); b) turmas e disciplina que leciona; c) concepção pedagógica. Também foram solicitadas algumas informações sobre concepções e compreensão referente a Educação Ambiental, práticas utilizadas, métodos, espaços para práticas, e a relação homem e meio ambiente.

No item formação inicial dos professores, 25 (86,2%) são formados em Pedagogia, sendo que 10% possuem apenas a graduação, 83,3% possuem pós-graduação Lato Sensu (especialização) e 6,7% possuem pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado). Os professores lecionam nas turmas de acordo com a divisão dos componentes curriculares, organizados pela coordenação pedagógica. Nas escolas municipais um professor trabalha com os componentes de língua portuguesa, matemática, artes e ensino religioso em uma única turma, e outro

professor é responsável pelos componentes de história, geografia e ciências em três turmas distintas.

Em relação ao referencial teórico-metodológico que subsidia sua prática pedagógica, treze professores (44,8%) citaram a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme consta no Gráfico 1. Nas respostas, justificaram essa opção pelo fato de a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) ter adotado a teoria como fundamento das práticas pedagógicas na rede municipal.

Gráfico 1 – Teorias norteadoras da prática pedagógica indicadas por 29 professores



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

Um total de treze professores (44,8%) declararam utilizar um misto de teorias, inclusive a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa observação é evidenciada nas falas durante as entrevistas das professoras P25 e P34:

Trabalhamos com a pedagogia Histórico-Crítica na rede de ensino, com base nos documentos da rede o Projeto Político Pedagógico (P25).

Não uso um método específico, pois acredito que atualmente não existe um método que seja perfeito, todos têm pontos positivos e negativos, então gosto de usar o método que se adapta melhor a cada educando e a cada turma, acredito que o uso dos pontos positivos de vários métodos somam mais do que apenas usar um ou outro apenas como norteador do meu trabalho, porém a base é conforme PPP a teoria Histórico-Crítica (P34).

As respostas dos docentes demonstram que utilizam em suas práticas mais de um referencial metodológico. Esse misto de teorias, citadas nas entrevistas, pode estar relacionado a apropriação de diferentes procedimentos de ensino, o que implica em utilizar diferentes métodos para chegar ao objetivo proposto em seu planejamento. A respeito disso, quando o professor conhece a teoria, que sustenta suas ações pedagógicas, pode atuar de forma mais segura, proporcionando criticidade e reflexão, contribuindo assim para o avanço do conhecimento dos alunos. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 65) enfatiza que a questão “central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos” parte essencial do ensino, pois a escola necessita organizar os processos, descobrir formas adequadas a cumprir sua finalidade, que está ligada ao saber sistematizado, metódico e científico.

Em relação às turmas em que lecionam, apresentamos no Gráfico 2 a relação de disciplinas que cada professor ministra, sendo que quinze professores, denominados regentes, os quais permanecem em uma única turma ministraram as disciplinas de Português, Matemática, Arte e Ensino Religioso. Outros dez professores complementam a carga horária dos alunos com as disciplinas de Ciências, História e Geografia, enquanto há um professor específico para as aulas de Educação Física. Excepcionalmente, em algumas turmas do município, em 2020 adotou-se um regime de carga horária de 18 horas para o professor regente, esse era o caso de um professor dentre os participantes do estudo, responsável por todas as disciplinas, exceto Educação Física.

Gráfico 2 – Disciplinas ministradas pelos professores

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

A fim de identificar como a base teórica e metodológica das escolas municipais, analisamos o PPP de cada instituição de ensino. Ao ler o documento, observamos as informações sobre a forma que a Educação Ambiental está inserida nessas instituições, bem como, a fundamentação teórica que norteia o trabalho pedagógico.

Os quatro PPP seguem o mesmo padrão de construção, contendo apenas os itens propostos pela Secretaria Estadual de Educação, sendo compostos de: capa, introdução, identificação da instituição de ensino e mantenedora, elementos situacionais, elementos conceituais, elementos operacionais e referências, sem ocorrer modificações em sua estrutura ou acréscimos no conteúdo sugerido. Nos elementos conceituais, os PPP trazem a fundamentação teórica sobre temas como: sociedade, homem, ensino e aprendizagem, avaliação, infância, desenvolvimento humano, cuidar, educar e brincar, alfabetização e letramento, educação inclusiva e premissas da escola.

Buscamos, através da leitura dessa Seção, confirmar a teoria que norteia as práticas pedagógicas dos professores e a equipe pedagógica dessas escolas participantes da pesquisa. As instituições declararam em seus projetos que têm como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, exemplificando, a escola Jardim

Primavera, no item “ensino e aprendizagem” descreve de forma sucinta a teoria que norteia as práticas pedagógicas da instituição, conforme EMJP (2020, p. 22).

O homem é um sujeito social, construtor e transformador de sua realidade através dos conhecimentos historicamente constituídos [...]. Baseando-se nos conceitos de mundo e homem, de sociedade e cultura, conhecimento e educação, de escola e conteúdo, de tecnologias e de cidadania; é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem esteja embasado na concepção de Vygotsky quanto à aprendizagem e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Nessa direção, a escola supracitada situa a Pedagogia Histórico-Crítica como *“Uma prática pedagógica que propõe uma interação entre conteúdo e a realidade concreta, visando a transformação da sociedade através da ação-compreensão do educando, enfocando os conteúdos como produção histórico-social de todos os homens”* (EMJP, 2020, p. 22).

As escolas Galha Azul, José Fraron e Olavo Bilac indicam a fundamentação teórica de seus PPPs por meio de um mesmo trecho de texto e autores (EMGA, 2020, p. 16), (EMJF, 2020, p. 24), (EMOB, 2020, p. 16).

Baseando-se nos conceitos de mundo e homem, de sociedade e cultura, conhecimento e educação, de escola e conteúdo, de tecnologias e de cidadania; é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem esteja embasado na concepção de Vygotsky quanto a aprendizagem e na Pedagogia Histórico-Crítica. Vygotsky construiu sua teoria de acordo com os conceitos Marxistas: Materialismo Dialético e Histórico. Dentro desta perspectiva, Dermeval Saviani também construiu seus conceitos, resultando na Pedagogia Histórico-Crítica.

Ainda, a escola Galha Azul declara, referenciando a Pedagogia Histórico-Crítica, que *“o homem se constitui um ser histórico, faz-se necessário compreendê-lo em suas relações inerentes a natureza humana. O homem é, antes de tudo, um ser de vontade, um ser que se pronuncia sobre a realidade”* (EMGA, 2020, p. 14).

Os Projetos citam a Pedagogia Histórico-Crítica como base de suas práticas, porém não trazem elementos quanto à sua base teórica do materialismo histórico-dialético, ou seja, não trazem a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Desse modo, não deixam evidente que a teoria tem por finalidade defender os interesses da classe trabalhadora, possibilitando que tenham acesso ao saber sistematizado e científico, igualando seus conhecimentos com o da classe dominante, tampouco

descrevem quais estratégias são utilizadas para atingir os objetivos que essa teoria propõe.

Embasado nos documentos da LDB 9394/1996; Deliberações 02/2018 CP/CEE/PR, Deliberação n. 03/2018- CP/CEE/PR e Parecer Normativo n. 01/2019 – CP/CEE/PR o Parecer de Legalidade do Projeto Político Pedagógico, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e do Esporte/ Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, emitido no ano de 2020, descreve que “os documentos [PPPs] foram elaborados pela Comunidade Escolar e aprovados pelo Conselho Escolar” (NRE, 2020, n.p.).

Porém, na leitura dos documentos torna-se evidente que seguiram um padrão de construção, com poucas alterações de uma escola para outra, constam apenas em itens específicos, como caracterização da escola, histórico da instituição, descrição da população que frequenta e comunidade em que está inserida, indicadores educacionais e dados de rendimento escolar.

Nos quatro PPPs os elementos conceituais seguem o mesmo referencial e planos de ação. Nesses planos, quando construídos de forma coletiva e democrática, deve constar o detalhamento das ações que a escola realiza durante o ano, promovendo reflexão e o desenvolvimento de estratégias concretas para solucionar problemas que foram levantados pela comunidade. Nesse item todas as escolas indicam o mesmo roteiro e estratégias, sem considerar que estão em locais diferentes e atendem à demanda de comunidades tão distintas.

Após a leitura percebemos uma incoerência entre o caráter democrático, preconizado pela teoria Pedagogia Histórico-Crítica, e a forma como foi a elaboração dos PPPs. Alguns trechos demonstram essa contradição, como quando descrevem sobre como a comunidade escolar compreende o conceito de educação, item no qual três escolas descrevem de forma igual a perspectiva da comunidade, e apenas a EMJF traz alguns apontamentos diferentes, como pode-se observar:

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizado” e desemboque em um processo de produção e de apropriação e transformação do conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. Acredita-se que a educação auxilia o homem a ser criador de sua própria história, onde possa planejar o seu futuro. Sendo assim, a educação necessita de um planejamento, onde docente, alunos e objeto de conhecimento estão intrinsecamente envolvidos. (EMOB, p.14)

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizado” e desemboque em um processo de produção e de apropriação e transformação do conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. Acredita-se que a educação auxilia o homem a ser criador de sua própria história, onde possa planejar o seu futuro. Sendo assim, a educação necessita de um planejamento, onde docente, alunos e objeto de conhecimento estão intrinsecamente envolvidos.(EMJP, p.18)

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizado” e desemboque em um processo de produção e de apropriação e transformação do conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade. Acredita-se que a educação auxilia o homem a ser criador de sua própria história, onde planeje seu futuro. Sendo assim, a educação necessita de um planejamento, onde docente, alunos e objeto de conhecimento estão intrinsecamente envolvidos. (EMGA, p.11)

Segundo Pinto (1994), “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para o benefício do homem”. É o processo pela dimensão histórica por representar a própria história individual do ser humano e da sociedade em sua evolução. É um fato existencial porque o homem se faz ser homem – processo constitutivo do ser humano. É um fato social pelas relações de interesses e valores que movem a sociedade, num movimento contraditório de reprodução do presente da expectativa de transformação futura. (EMJF, p.17)

Do mesmo modo, em vários outros trechos dos PPPs que também são descritos de forma padronizada, evidencia-se a distância entre o documento pronto e as orientações para a sua construção. A teoria propõe um método de ensino que proporcione a participação de todos os envolvidos no processo, como professores, alunos e a comunidade em geral, valorizando os conhecimentos que historicamente foram acumulados em busca de uma transformação social, elementos que são ignorados quando não se considera a realidade da comunidade na qual cada escola está inserida.

Em relação ao ensino e aprendizagem, todos os PPP citam que “o homem é um sujeito construtor e transformador de sua realidade através dos conhecimentos historicamente constituídos, necessita-se então, um processo de ensino-aprendizagem que o conduza ao desenvolvimento de suas potencialidades” (EMGA, 2020, p. 16).

Nessa descrição, os projetos estão de acordo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, já que essa perspectiva aponta a importância e a necessidade de verificação do conhecimento já adquirido pelos educandos, sendo considerado um ser histórico. Ainda, podemos perceber que a escola José Fraron apresenta em seu PPP (EMJF, 2020, p. 20) uma compreensão em relação à importância de trazer a realidade social aos conteúdos, destacando que:

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que o trabalho da escola é o da difusão dos conteúdos concretos, indissociáveis das realidades sociais. É uma prática pedagógica que propõe uma interação entre conteúdo e a realidade concreta, visando a transformação da sociedade através da ação-compreensão do educando, enfocando os conteúdos como produção histórico-social de todos os homens.

No que diz respeito à Educação Ambiental, Carvalho (2012) relata que existe uma vasta diversidade de concepções sob o “guarda-chuva” dessa denominação. Para explicitar o ponto de vista adotado neste trabalho, recorreremos às contribuições de Loureiro e Leroy (2006) e Guimarães (2004). Os autores descrevem que a Educação Ambiental Crítica, além de ser baseada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, possui a compreensão de que o ser humano é um ser social e histórico. Nesse sentido, para Leff (2010, p. 23) “Na história humana, todo saber, todo conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas, tem estado condicionado pelo contexto geográfico, ecológico e cultural em que se produz e reproduz uma formação social determinada”.

Perante o exposto, compreendemos que o ser humano é dotado de saberes, o que inclui um saber ambiental, afinal os conhecimentos são adquiridos de diferentes formas, por seus valores e crenças, o que gera não apenas um conhecimento científico, mas produzindo novas significações sociais. É preciso uma mudança na forma de olhar o meio ambiente, identificando os processos sociais que levaram a uma crise ambiental e social, compreendendo que os problemas ambientais estão intrinsecamente relacionados aos condicionantes sociais. A Educação Ambiental possibilita realizarmos nossas escolhas, tendo consciência das consequências, indo além das condições impostas pelos sistemas ou modelos econômicos propostos na sociedade.

Segundo Layrargues et al. (2006), na Teoria Crítica a educação é um dos espaços políticos onde se travam as disputas ideológicas entre os grupos antagônicos, os quais são vinculados à dupla função da moral, a da socialização

humana e função ideológica de reprodução das condições sociais. Conforme a definição de Teixeira e Tozoni-Reis (2013), a vertente crítica de Educação Ambiental é concebida a partir da matriz teórica, abordando a transformação social como enfrentamento da degradação ambiental (considerada resultante do modo capitalista), cujos pressupostos são fundamentados no materialismo histórico-dialético.

Pensando na Educação Ambiental segundo essa perspectiva, Loureiro (2006, p. 15) descreve que “nos espaços educativos prevalece muito a fusão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais e suas consequências para o meio ambiente, porém não é suficiente para Educação Ambiental que pretende ser crítica”. A partir da teoria crítica, compreendemos que a escola, no modelo conteudista, fragmentado ou disciplinar, não tem demonstrado ser eficiente em relação as questões ambientais e nos problemas sociais, deixando esses elementos à parte.

Sobre a inserção da Educação Ambiental, os Projetos Políticos Pedagógicos não apresentam o termo em sua fundamentação teórica. Entretanto, percebemos que trazem no tópico sobre “homem” a relação do ser humano e a natureza de forma conceitual, exemplificando a EMJF (2020, p. 20) contextualiza:

O homem é um ser natural e social, ele age na natureza transformando-a segundo suas necessidades e para além delas. Nesse processo de transformação, ele envolve múltiplas relações em determinado momento histórico, assim, acumula experiências e em decorrência destas ele produz conhecimentos. Sua ação é intencional e planejada, mediada pelo trabalho, produzindo bens materiais e não materiais, que são apropriados de diferentes formas pelo homem, conforme Saviani (1992): “O homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar a natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la pelo trabalho”.

Por essa perspectiva, o desenvolvimento histórico está relacionado com a forma que o homem age sobre a natureza, ou seja, por meio do trabalho. Peneluc, Pinheiro e Moradillo (2018) destacam que a ontologia marxiana centraliza o trabalho como principal agente mediador da relação ser humano-natureza, pois através dele o ser humano aumenta o valor dos produtos da natureza. No Projeto Político Pedagógico da EMGA observamos a forma como a instituição compreende a relação do trabalho e da natureza, assim:

A Pedagogia Histórica–Crítica compreende a atividade educativa como um processo de humanização dos indivíduos, devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução, em cada indivíduo singular, da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens.

Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio de sua atividade essencial, o trabalho. É por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza e a transforma, criando meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. (EMGA, 2020, p. 16).

Nesse sentido, a natureza está a serviço da sociedade, para alimentar um modelo de produção e de organização estabelecido, no qual poucos utilizam de grande parte dos recursos ambientais para se desenvolverem. A crise ambiental é de uma de sociedade e de seus paradigmas, portanto, é uma crise civilizatória (LOUREIRO, 2006, p. 18). Para que ocorra a desconstrução se faz necessário, além da sensibilização por parte dos educandos, o envolvimento dos alunos, realizando atividades no coletivo pelo coletivo.

Ainda, o autor pontua que, o educador precisa ter consciência que a Educação Ambiental deve ter como preocupação proteger “não só as águas, o ar, as florestas, a flora e a fauna, mas, também, os homens, as mulheres que, muitas vezes exatamente por reunirem todas as características que os tornam mais suscetíveis à injustiça ambiental – miséria, fome, principalmente a falta de informação” (LOUREIRO, 2006, p. 68).

Nos Projetos Políticos Pedagógicos não encontramos, em seus elementos conceituais, a fundamentação teórica a respeito da Educação Ambiental como possibilidade de repensar as ações da sociedade e do modelo econômico em que adotamos. Na Seção dos elementos operacionais, que possui como finalidade descrever as ações que serão realizadas para cumprir a proposta pedagógica da escola, não ocorre uma descrição de quais os projetos e/ou atividades disciplinares, ou interdisciplinares, serão realizadas de forma articulada com os demais conteúdos abordados. Nesse sentido, podemos inferir que as evidências, encontradas sobre a Educação Ambiental nos Projetos estudados, não apresentam resultados esperados para análise a luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

No item sobre a “Legislação Vigente” a temática da Educação Ambiental foi citada, referenciando a Lei nº 10.172/2001, que em seu artigo 28 aponta “A Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99”. (BRASIL, 2001). Ao analisar o PPP das escolas selecionadas, observamos que todas citam, no mesmo formato, a obrigatoriedade do trabalho com a Educação Ambiental

em todas as esferas de atendimento através da legislação federal n.º 9.795/99 e estadual n.º 17.505/2013.

Na EMJP o tema aparece apenas uma única vez como sugestão temática, ou nos projetos extracurriculares, porém sua concepção não descreve seus fundamentos teóricos, nem metodológicos. Já na EMGA a importância do trabalho em Educação Ambiental é descrita em um outro parágrafo, da seguinte forma:

A Educação Ambiental é de extrema importância e mediante sua amplitude vê-se a necessidade de ser abordada nas escolas, a partir da leitura de textos e imagens, vídeos, músicas, peças teatrais, palestras, folders, maquetes, fotografias, pesquisas, nas disciplinas de Ciências, Geografia, História e/ou Língua Portuguesa; para que desde pequenos desenvolvam uma consciência ambiental e tenham atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente (EMGA, 2020, p. 45).

Destacamos que o projeto aborda de uma maneira ampla algumas metodologias utilizadas para os trabalhos com os alunos, mas não faz menção ao desenvolvimento de um projeto específico de Educação Ambiental, dando ao professor a autonomia na maneira em que irá inserir esse assunto em seus planejamentos. No Projeto Político Pedagógico da EMJF está descrita a Legislação, citando alguns documentos que amparam a inserção ambiental nos currículos escolares. Nessa escola, a Educação Ambiental ganha um espaço maior. Contudo, não existe descrição das práticas realizadas pelos docentes e alunos, ficando a critério do professor a inclusão em seus planejamentos.

Assim, para essa comunidade escolar:

Esses documentos permitem orientar o professor quanto à questão legal da Educação Ambiental. Torna-se necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, formação de valores, comportamentos ambientalmente corretos aprendidos na prática do dia a dia, como por exemplo, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes dentro e fora da escola (EMJF, 2020, p. 58).

Ainda, no decorrer dos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos os documentos não descrevem o método de ensino descrito pelo criador da Pedagogia Histórico-Crítica, e que tem como ponto de referência as práticas sociais para após identificar os problemas realizando a instrumentalização, que envolve a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história. A medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, atinge-se o quarto momento proposto, a “catarse” ocorrendo a “efetiva incorporação dos

instrumentos culturais, transformando-os em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2014, p. 30).

Dentro da perspectiva da Educação Ambiental Crítica, o trabalho de Educação Ambiental vai além das observações dos problemas ambientais, como escassez da água, reciclagem, desmatamento dentre outros. Diante disso, se faz necessário o emprego de uma perspectiva transformadora das relações socialmente estabelecidas com a natureza, considerando as questões sociais atreladas ao modo de produção existente. A escola deve proporcionar experiências significativas e interdisciplinares, possibilitando a formação de um sujeito humano, enquanto ser social e historicamente situado.

A Educação Ambiental com responsabilidade social é “toda aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, mas também que contextualiza seu planejamento político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, a exclusão social e a concentração de renda” (LOUREIRO, 2006, p.100).

De modo geral, nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados, a Educação Ambiental aparece a fim de informação e necessidade legal de um trabalho transversal, logo, pouco se descreve e reflete a respeito de estratégias para que Educação Ambiental Crítica se concretize. Diante disso, percebemos que o desenvolvimento dessa prática ainda está longe do que se espera alcançar.

4.2 O trabalho em Educação Ambiental: um olhar à luz da Educação Ambiental Crítica

Com a intenção de diagnosticar a compreensão dos professores sobre a temática Educação Ambiental, e identificar aspectos de Educação Ambiental Crítica nas práticas dos professores, em dezembro de 2020 aplicamos questionários semiestruturados de forma *on-line* para cada participante da pesquisa. Após, realizamos o convite aos professores para a entrevista, que ocorreu em 2021, utilizando como critério os que descreveram a relação entre o trabalho em Educação Ambiental e os espaços públicos urbanos.

Quanto à compreensão sobre Educação Ambiental dos participantes da pesquisa 26 (89,3%) dos registros a relacionam aos cuidados ambientais e preservação, como podemos, por exemplo, observar nas falas a seguir:

É cuidar do meio ambiente (P1).

Educar as crianças a se preocupar com problemas ambientais (P7).

Consciência e preservação do meio ambiente (P11).

É um processo de Educação responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas Ambientais. (P35)

É uma educação que visa nos informar o que devemos fazer pra preservar a natureza (P12).

Como educar para respeito a natureza e a preservação do meio ambiente para gerações futuras. (P16).

Ensinar os alunos a preservar o ambiente. (P14).

Educar e conscientizar para que tenhamos uma melhor convivência respeitando e preservando nosso ambiente. (P15).

Estudo do ambiente seus problemas, conservação e preservação (P22).

O estudo do Meio Ambiente: habitat natural ou artificial (P23).

A preocupação com a sustentabilidade ambiental foi apontada em várias respostas de forma direta ou indireta, destacando a importância em garantir que as gerações futuras possam usufruir de um ambiente saudável.

Segundo o autor Loureiro (2006) há posicionamentos distintos ao se falar em finalidade do processo educativo ambiental dentro de uma visão emancipatória⁴ ou de uma visão conservadora. As falas acima remetem a uma visão conservadora, comportamentalista, pois segundo Loureiro (2006, p. 111):

Busca por mudanças cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, sem levar em consideração a possibilidade histórica de construir outro sistema social, adotando abordagem funcional de sociedade organicista de ser humano.

⁴ Visão emancipatória refere-se a compreensão de Loureiro (2006), entendendo as abordagens libertárias e complexas que se afirmam na Educação Ambiental brasileira (crítica, popular, emancipatória, transformadora, entre outras).

Segundo essa perspectiva conservadora de Educação Ambiental, comportamentos preservacionistas individuais são tipicamente reforçados, cabendo pouco, ou nenhum, aprofundamento e espaço para a reflexão sobre o tema.

Nesse aspecto, os resultados que obtivemos pesquisa equivalem aos do trabalho de Sander (2012), realizado com professores de Pato Branco, que teve por objetivo compreender as representações sobre meio ambiente e a relação com as práticas pedagógicas em Educação Ambiental de professores do ensino fundamental. Sander (2012) concluiu que, as representações sociais de meio ambiente, da maioria dos professores da rede de ensino fundamental de Pato Branco, é “conscientizar para preservar a natureza”, uma compreensão de foco naturalista e que possui aspectos antropocêntricos.

Correlacionando os dados encontrados a respeito de representação social de meio ambiente e de práticas pedagógicas, conclui-se que, a compreensão dos professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino de Pato Branco, repercute diretamente nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

Para quatro participantes, Educação Ambiental é compreendida como:

Educação Ambiental é todo o processo de visão de mundo quanto aos cuidados que devemos ter com o todo, mesmo em ações minimizadas. (cuidados com o meio ambiente que estamos inseridos). (P20)

Podemos entender Educação Ambiental como um conjunto de processos que contribuem para que o indivíduo e a coletividade em geral construam conhecimentos, valores sociais, habilidades especiais, atitudes. (P26)

Ensinar as crianças, a coexistirem em harmonia, com o meio ambiente”. (P30)

Entendo que é uma proposta que visa a formação do educando como um todo para que viva de maneira mais consciente e respeitosa em relação ao cuidado e preservação do nosso planeta, pois fizemos parte dele. Para mim, deveria ser algo que fosse ensinado o tempo todo em nossas escolas, pois nunca houve uma época onde se faz tão importante o estudo da Educação Ambiental. (P33)

Nesse sentido, o processo educativo ambiental busca “por transformação social” o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para construção democrática e novos modelos de se viver na natureza, compreendendo que somos seres integrados, esta compreensão remete a uma visão crítica de Educação Ambiental. Segundo Loureiro (2006, p.111) somos seres constituídos “por mediações múltiplas”, ou seja, não há como pensarmos no ser

humano de forma fragmentada, pois somos pessoas racionais, espirituais, genéticas, enfim seres sociais.

A respeito desse aspecto, os professores apresentaram algumas reflexões.

O homem ainda não entendeu que ele depende de uma relação saudável com a natureza. Ele precisa ser integrado porque ele faz parte da natureza (P25).

Porque tem aquele lado, como que é aquela frase que planeta nós vamos deixar né pros nossos filhos, que filhos nós vamos deixar pros nosso planeta pra cuidar. Então é muito importante esse trabalho que a gente faz com as crianças desde pequenininhos, que as gerações passadas talvez nem fossem culpa deles que eles chegavam e desmatavam, iam abrindo, o homem ia chegando e vai invadindo, vai invadindo a natureza, é o homem que tá ali transformando a natureza né. Então agora esse chegou num ponto assim que acho que o consumismo é tanto que a ganância do homem por fazer, por ter, por desmatar pra construir, por fábrica, por indústria, por isso e por aquilo, o material, então agora que tá começando a se pensar né a questão da poluição, que tem lá aquelas organizações, acho que a ONU né que faz aquelas reuniões lá mundiais, com os líderes, tanto que tão de olho na nossa Amazônia né principalmente né. A água gente, acho que um dos pontos mais importantes ainda é a água né, tem aqueles *Green Peace* que eles cuidam dos mares, do lixo, gente vocês viram quanto lixo tem no mar, no fundo do mar?! (P01).

Guimarães (2005) traz sua principal contribuição sobre o papel do educador, afirmando que, primeiramente se faz necessário a compreensão de que “o ser humano é natureza e não apenas parte dela”. Dessa forma, estando integrado à natureza não há mais a dominação de um sobre o outro, podendo estabelecer uma relação harmoniosa.

O trabalho educativo a ser realizado vai além de trabalhar valores ecológicos, mas sim, possibilitar aos nossos alunos questionar, pensar de forma crítica os valores que têm sido transferidos pela sociedade e seu modelo de desenvolvimento, pensando aqui desenvolvimento não apenas ambiental, mas também social e econômico, pois nessa perspectiva tudo precisa ser pensado de maneira integrada.

Layrargues (2006) apresenta a Educação Ambiental, junto a responsabilidade social, como fator de mudança, trazendo a reflexão de que só é possível proteger a natureza se simultaneamente transformarmos a sociedade, ou seja, novas relações sociais, vínculos que não sejam mediados pelo capital ou pelo cartesianismo. Para o autor, “Desta forma a Educação Ambiental com responsabilidade social é toda aquela que propicia desenvolvimento ecológico no educando, mas que contextualiza seu planejamento político-pedagógico de modo a enfrentar a padronização cultural, a exclusão social, concentração de renda” (LAYRARGUES, 2006, p. 100).

Referente à compreensão sobre a importância de os professores trabalharem a temática, os participantes descreveram que:

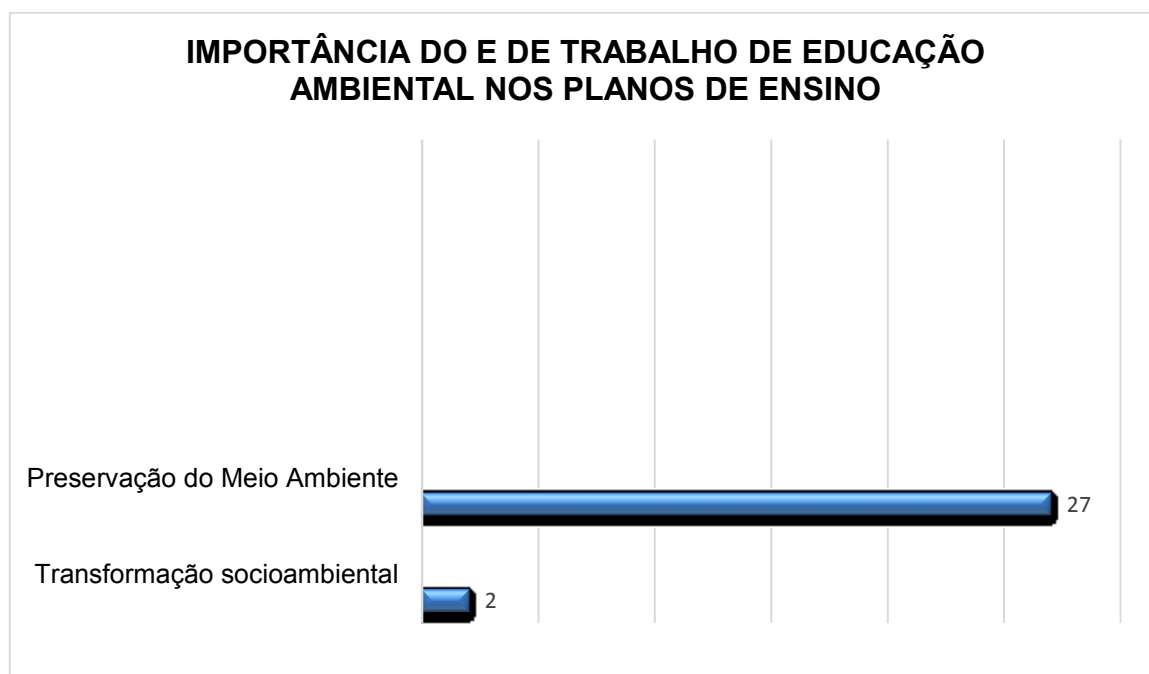
Extremamente necessária em função da conscientização e construção de conhecimento a longo prazo (P06).

A importância de conscientizar as pessoas sobre a preservação do meio ambiente e de adquirir hábitos mais saudáveis. Nesse contexto, a Educação Ambiental nas escolas torna-se ainda mais fundamental, como espaço educativo, colaborativo e de formação de valores (P07).

É fundamental, pois a construção dos seres humanos se dá através do conhecimento e de ações que irão internalizar. Quando as crianças adquirem o conhecimento de práticas que melhoram o dia a dia e protegem o meio ambiente, por consequência influenciam seus familiares. E no futuro teremos seres mais conscientes e responsáveis (P18).

O Gráfico 3 ilustra que 27 professores (93%) descreveram a importância relacionada à conscientização para preservação e conservação do meio ambiente e apenas dois afirmam que, além da conscientização relacionada ao meio ambiente, o trabalho em Educação Ambiental possibilita transformações sociais.

Gráfico 3 – A importância do e de trabalho de Educação Ambiental nos planos de ensino

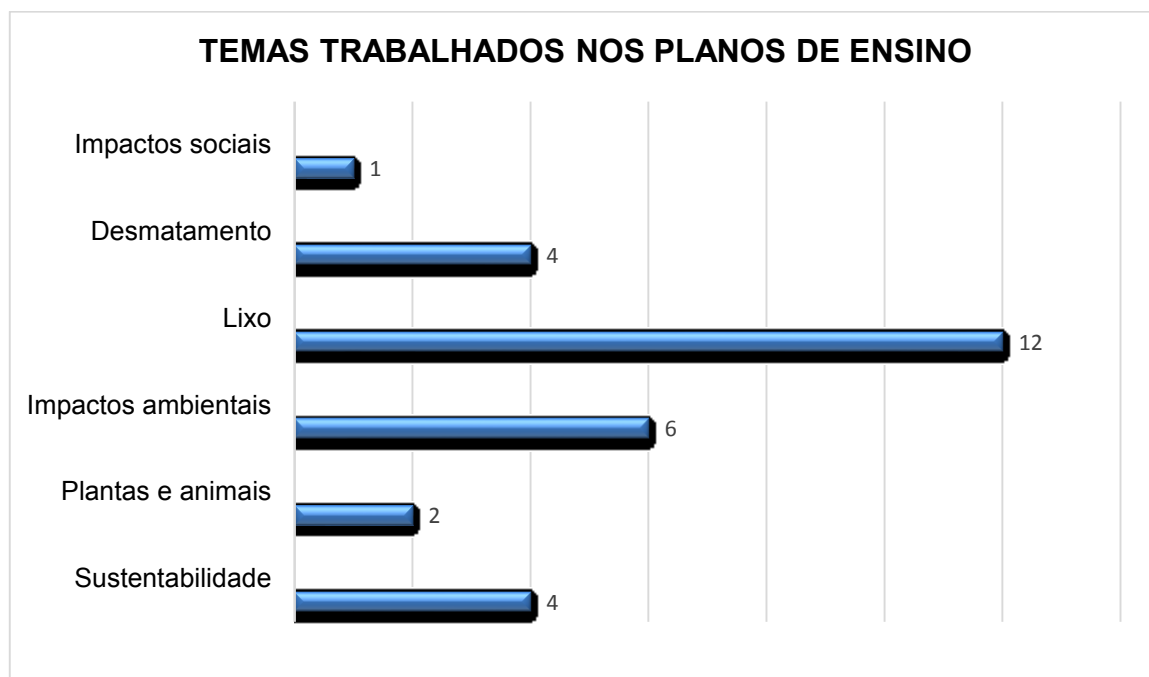


Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

Após, solicitamos que, se possível, descrevessem os temas que abordam em seus planos de ensino com mais frequência. O Gráfico 4 mostra que na maioria das

vezes as temáticas estão relacionadas aos conteúdos presentes na Proposta Pedagógica Curricular de Pato Branco (PATO BRANCO, 2020), documento elaborado em 2018 pela Secretaria Municipal de Educação.

Gráfico 4 – Temas trabalhados nos planos de ensino



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

Ao buscarmos a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de Pato Branco referente ao Ensino Fundamental, verificamos que foi organizada por áreas de conhecimento, conforme a Base Nacional Comum Curricular: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Percebemos que muitas das falas dos professores referentes aos temas ou assuntos que abordam em suas aulas, remetem às unidades temáticas e objetos de conhecimento da PPC, principalmente no componente curricular Ciências da Natureza e demonstrando pouca relação com as demais disciplinas.

4.2.1 Planejamento e práticas pedagógicas sobre meio ambiente

Com o objetivo de conhecer com maior profundidade as práticas descritas nos questionários, os professores, durante as entrevistas, relataram como a Educação Ambiental era desenvolvida na escola no período anterior à pandemia, quando as

aulas eram presenciais. Nas entrevistas conseguimos identificar de forma mais aprofundada as ações de cada escola.

Professores da EMOB relataram que o trabalho ocorre por temáticas definidas pela escola, percebemos que há uma separação nos bimestres por datas e tema. A Professora P34, em relação à sua prática, relata que:

Sempre, e trabalho as nossas ações no cotidiano mesmo, como o gasto consciente da água que utilizamos na escola e nos lugares por onde passamos, a separação correta do lixo, mesmo quando algum educando chega falando que em casa os pais falam que é besteira separar o lixo, o cuidado em dar destino correto ao nosso lixo de cada dia, também sobre usar apenas o necessário e substituir aquilo que não é tão necessário ou até mesmo deixar de fazer uso, o cuidado com o meio ambiente quando plantamos e que podemos ter alimentos bons sem o uso de pesticidas e agrotóxicos, compostagens para adubação natural e reutilização de materiais perecíveis que teriam como destino o lixo, entre outros.

A professora compartilhou alguns registros das atividades realizadas no espaço do Programa AABB Comunidade, em parceria com a Associação Atlética Banco do Brasil, sede da qual a professora P34 informou levar seus alunos para realização de algumas atividades de Educação Ambiental. O local foi escolhido devido à proximidade com a escola em que atuava.

Sobre os projetos, durante a entrevista a professora relatou “*procuro trabalhar sempre associando os conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula com as práticas possíveis nos espaços que temos disponíveis*”. A seguir temos alguns exemplos de atividades realizadas pela P34, a qual gentilmente disponibilizou as imagens. No Projeto Horta (Figuras 11 e 12), segundo a professora:

[...] trabalhamos em sala de aula sobre o preparo da terra, preparamos o espaço, adubamos e depois os alunos colhiam e entregavam para as merendeiras os alimentos plantados, e era fantástico o resultado, pois crianças que não comiam saladas, pelo fato delas terem plantado e cuidado, acabavam comendo (P34).

Figura 11 – Participação de alunos da EMOB no “Projeto Horta” junto à AABB



Fonte: Professora entrevistada na pesquisa.

O Projeto Horta foi desenvolvido no “Período do tempo integral” no turno complementar ao das aulas, no qual os planejamentos se dão por temáticas, que trabalham as dimensões conceituais.

Gasparin (2012) afirma que, para que de fato se concretize uma Educação Ambiental Crítica se faz necessário explorar várias dimensões, pois dessa forma, possa ocorrer uma mudança comportamental imediata, levando em consideração as dimensões conceituais, históricas, sociais, políticas, culturais, educacionais e legal. Quando as questões ambientais possuem o foco nos problemas sociais, os quais devem ser enfrentados coletivamente, há possibilidade da formação de pessoas que interferem e fazem a diferença no lugar onde vivem.

Figura 12 – Alunos da EMOB preparam o solo em atividade do “Projeto Horta”



Fonte: Professora entrevistada na pesquisa.

Outra ação desenvolvida e relatada por uma professora entrevistada é o Projeto Trilha Ecológica (Figura 13). Segundo a professora “levamos os alunos para trilha ecológica para observação e também aprendizagem em meio a natureza”, e ao perguntar quais atividades foram desenvolvidas com os alunos relatou, que “observaram a umidade, árvores e diferenças das plantas” (P34).

Figura 13 – Alunos da EMOB em atividade de “trilha ecológica”



Fonte: Professora entrevistada na pesquisa.

Outro projeto realizado com os alunos foi “Cuidando do nosso ambiente” (Figuras 14 e 15). Através desse projeto os alunos “*construíram jardins, plantaram e regaram as flores, além de recolher o lixo jogado no espaço*” (P34).

Figura 14 – Projeto cuidando do nosso ambiente – recolha de lixo



Fonte: Professora entrevistada na pesquisa.

Segundo a professora, ao falar sobre o projeto *“muitos alunos não tinham conhecimento prévio sobre o assunto meio ambiente, mas, todos ao entrarem em contato com o meio ambiente natural, vivenciavam novas experiências e começavam a mudar suas ações além de supervisionar as ações dos familiares”* (P34).

Figura 15 – Projeto cuidando do nosso ambiente – plantio de flores



Fonte: Professora entrevistada na pesquisa.

Os professores compreendem que a Educação Ambiental faz parte do processo educacional e possui sua relevância, mas no processo podemos ter diferentes projetos educacionais, que refletem visões sociais diferenciadas. Quando as atividades realizadas são fragmentadas da realidade, ou apenas conceituais, aponta-se para uma visão conservadora, que segundo Guimarães (2016, p. 16) “compreende práticas que mantêm o atual modelo de sociedade”. Segundo o autor, a educação dentro da visão crítica “aponta a dominação do Ser Humano e da Natureza, revelando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas voltadas para as transformações da sociedade em direção ao equilíbrio socioambiental”.

Dentro da perspectiva crítica, acredita-se que há uma relação dialética da transformação de cada pessoa, com a consciência de que somos sujeitos da história, não seres superiores ou intocáveis. Guimarães (2016, p. 18) destaca, que “Esta forma desarmônica como as sociedades contemporâneas se relacionam com o meio ambiente, vêm produzindo uma série de impactos socioambientais que atinge cada vez mais a capacidade que o ambiente tem de suportar estas intervenções”.

Gasparin (2012, p. 160) contribui com algumas orientações aos professores para a elaboração e execução de atividades dentro da perspectiva Histórico-Crítica, dentre elas a necessidade da conscientização na forma de trabalhar os conteúdos, pois “o método dialético de construção do conhecimento é um processo de análise da realidade, de estudo, de planejamento e de (re)construção do saber em aula” .

O autor pontua que na execução de atividades é preciso mobilizar os alunos, os engajando nesse processo didático-pedagógico. Isso requer a participação efetiva dos alunos, não apenas na execução, mas em todo o processo de construção. As práticas realizadas pela professora P34 não demonstram o modo que o planejamento foi elaborado, apenas o final da proposta com atividades em espaços externos.

A professora P01, da EMOB, relata que nessa escola a forma de trabalho é através de projetos específicos. Alguns projetos “[...] *de forma permanente e integrada durante o decorrer do ano, como a sustentabilidade, a preservação do ambiente, a questão da reciclagem, isso a gente acaba trabalhando o ano todo com as crianças*”. Uma questão importante que a professora trouxe é em relação ao seu trabalho na pandemia, o que impossibilitou a continuidade nas atividades em Educação Ambiental. A professora afirmou que o tema “*meio ambiente ficou ainda mais complicado de trabalhar, de trabalhar com essa forma remota né mais é os projetos*

existem e serão retomados assim que a gente tiver a presença da criança na escola” (P01).

Já na EMJP, a Educação Ambiental, segundo as professoras entrevistadas, é desenvolvida nas disciplinas de Ciências, História e Geografia, inserida nos planejamentos. Em alguns momentos “os professores regentes das salas de aula as vezes trabalham juntas em projetos maiores”, relata a P15. Como exemplo, os professores descrevem:

Meu exemplo é que eu e a outra profe no caso que tínhamos o 3° ano né que a gente fez, construiu a casinha com as caixinhas de leite, foi entorno de mil caixinhas eu acho e não, acho que até mais um pouco mais, e aí a gente pedia, a gente ia em todas as turmas pedia que eles trouxessem lavadinhas, sequinhas, tudo bem organizado, fomos recolhendo e depois a gente começou a construir né, algumas partes a gente fazia, eu e a outra profe né e algumas partes eles ajudavam, algumas aulas a gente levava né. Envolvia as famílias porque eles tinham a primeira etapa que foi arrecadar as caixinhas né, a quantidade que fosse suficiente pra fazer e eles, as famílias participam, geralmente a gente pede e eles sempre participam e tal (P15).

[...] os trabalhos realizados é feito com material reciclável, então foi feito brinquedos com material reciclável, os cartazes também eles mostravam a durabilidade, as maquetes também, tudo com material reciclável. (Sobre ser um projeto da escola) Isso, é da escola (P16).

O projeto da horta, construímos a horta com as crianças utilizando os pneus né sabe aquela forma de juntar os pneus aí lá as crianças plantavam flores né, um ela fez de flores e outro de chazinho, ervas medicinais (P14).

Na EMGA as professoras relataram que os projetos eram desenvolvidos de forma interdisciplinar, com os alunos e com a comunidade escolar. A P08 mostra com orgulho que plantaram árvores no pátio da escola e hoje é o que faz sombra para a escola. Segundo a professora

[...] a gente assim tinha seguidamente projetos que envolviam lá o lago, meio ambiente lá e em torno da escola, e também a tava se estudando um projeto do Rio Ligeiro que a nascente dele é aqui próximo a escola, então a gente sempre teve projeto envolvendo, mas infelizmente era só a escola e a comunidade, não tinha apoio assim fora né, fora disso a gente não tem apoio como não tem até hoje né (P08).

A P10 conclui em sua fala que, “O ano passado nós tinha que criar um aplicativo com o 5° ano com tema de meio ambiente, foi criado dentro disso, dentro da preservação do lago”.

Em relação ao aplicativo, fazia parte de um projeto coordenado pela SMEC no ano de 2019, denominado “Maratona do Conhecimento”⁵. O projeto desenvolvido na escola EMGA teve como título “Paisagismo na escola: Um lugar encantador”, dentro do tema maior proposto sobre sustentabilidade.

Por fim na EMJF, semelhante às demais escolas, a Educação Ambiental, segundo P27, é desenvolvida por projetos específicos, com algumas temáticas elaboradas pelos professores em suas disciplinas, a partir de temas como água, lixo, preservação, através do material didático; e alguns projetos, como o Agrinho⁶ e outros propostos pela SMEC. A professora P25 relata que *“Estes projetos são tratados de forma disciplinar, com prioridade nas disciplinas de geografia e ciências, quando o projeto é maior envolve os demais professores auxiliando”*.

Como descrito nos relatos dos professores, o formato de Educação Ambiental ocorre através de projetos disciplinares por meio de conteúdos específicos e/ou datas comemorativas, como o dia da árvore, dia do meio ambiente, dia da água entre outras datas. Quando solicitado pela SMEC, desenvolvem-se projetos interdisciplinares, trabalhando em conjunto “todos” os professores e comunidade escolar.

No modelo de escola que temos atualmente, cada conhecimento é separado por componentes curriculares (disciplinas), ou seja, de forma compartimentada e muitas vezes vista de forma isolada. A Educação Ambiental, por ser tratada como tema transversal, deve dialogar com diferentes áreas do saber, porém, de certa forma, a prática pedagógica acaba contradizendo esse princípio da transversalidade, pois os professores tendem, como relataram, a trabalhar o tema isoladamente em suas disciplinas.

A situação emergencial atual, ocasionada pela pandemia da Covid-19, fez com que todos os setores da sociedade se reorganizassem, assim foi com a economia, relações sociais, políticas e com a educação formal. Escolas e secretarias educacionais precisaram buscar alternativas para o atendimento aos alunos, pois diante da necessidade do isolamento social, a escola precisou alterar a sua prática, deixando de ser presencial e passando ao atendimento remoto.

⁵ <http://www.patobranco.pr.gov.br/noticias/educacao/alunos-da-rede-municipal-de-educacao-apresentam-trabalhos-de-encerramento-da-maratona-do-conhecimento/>

⁶ O projeto Agrinho, criado em 1998, é realizado pela Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP) em parceria com Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) do Paraná, Governo do Estado do Paraná, municípios paranaenses e empresas e instituições públicas e privadas.

Com as aulas remotas e a pandemia da Covid-19, os professores da rede pública, coordenada pela SMEC, realizam o planejamento das atividades e, semanalmente, disponibilizam os materiais, por meio de pastas no *Google Drive*. O acesso dos alunos e responsáveis ocorre por meio do portal⁷ do município na Internet, através da funcionalidade “Atividades em Casa”, agregada para esta finalidade, ou diretamente por meio do endereço <http://www.atividadesemcasa.com.br/>. Ao acessar, podemos selecionar a escola e, na sequência, a turma matriculada.

Entramos no portal disponível para toda comunidade e analisamos alguns planos de aula disponíveis, realizados pelas quatro escolas desta pesquisa. Percebe-se que, os temas relacionados a Educação Ambiental, relatados pelos professores no questionário e entrevista, estão previstos no planejamento através dos conteúdos da Proposta Pedagógica Curricular de Pato Branco. Analisamos os planos postados nos meses de fevereiro e março de 2021 das turmas de quinto ano levando em consideração ser a última turma do Ensino Fundamental e os conteúdos revisarem conteúdos trabalhados nesta etapa dos anos iniciais. A seguir desenvolvemos uma síntese de conteúdos relacionados ao meio ambiente, encontrados por meio da pesquisa.

Na EMJP no mês de março houve algumas atividades referentes a temática ambiental, todas nas disciplinas de Ciências, intituladas “Parques Nacionais e Área Verde através de texto e duas atividades descritivas”; “Explorando áreas verdes através de um texto e atividades descritivas”; “A vegetação dos parques nacionais” através de painel informativo e questões descritivas, e “Protegendo áreas verdes” através de entrevista, como ilustrado nas Figuras 16 a 20, retiradas do livro didático.

⁷ Disponível em: <http://www.patobranco.pr.gov.br/>

Figura 16 - Exemplo de plano de ensino da EMJP - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 1)

► Protegendo áreas verdes

Vamos estudar parques nacionais. Eles são um exemplo de unidade de conservação.

Você sabe por que é importante que parques nacionais existam?

Para conhecer um pouco mais sobre os parques nacionais e outras unidades de conservação, leia a entrevista a seguir, que foi feita com uma **ecóloga**.

Com a palavra...

Você acha importante criar parques nacionais?

Sim, a criação de um parque nacional pode contribuir bastante para evitar a degradação de uma região. Nele são permitidos somente a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.

Existem outras maneiras de promover a conservação ambiental?

Em algumas unidades de conservação é permitido ao ser humano utilizar os recursos naturais, porém de maneira que não degrade o ambiente. É aquilo que consideramos “uso sustentado”. As reservas extrativistas e as reservas de desenvolvimento sustentável são alguns exemplos.

O que é necessário para explorar recursos do ambiente de maneira sustentada?

É importante que ecólogos, outros cientistas e moradores da região trabalhem conjuntamente na criação de um “plano de manejo”, ou seja, um plano de exploração dos recursos que não degrade a área que se deseja conservar.

Essa atitude é melhor do que proibir totalmente a exploração dos recursos de uma região?

Na minha opinião, diferentes modelos de unidades de conservação podem ser válidos para diferentes situações. Por exemplo, existem pessoas que vivem há muitos anos em áreas que se pretende conservar e tiram seu sustento dos recursos dessas áreas. Esse é um problema de difícil resolução: não considerar a condição dos moradores da região pode levar à adoção de um modelo de unidade de conservação inadequado.



► A ecóloga Nina Nazario no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí.

Sugestão de...

Livro
Convivendo com a ecologia.
 Gwena'lle Boulet,
 Laure Saint-Marc e
 Nathalie Tordjman.
 São Paulo: Ática,
 2010.

Figura 17 - Exemplo de plano de ensino da EMJP - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 2)

Componente Curricular: Ciências

Utilizar o livro *Ápis* do 5º ano de Ciências, para fazer a leitura silenciosa e visual das páginas 14 e 15 e responder as atividades correspondentes.



- 3 Os alunos começaram a fazer um mural sobre parques nacionais. Observe o aspecto da vegetação nas imagens abaixo e depois complete as lacunas dos textos. Use os termos do banco de palavras.

plantas rasteiras árvores plantas aquáticas

Fonte: Portal atividadesemcasa.com.br

Na escola EMOB, no mesmo período, não houve planos de ensino que abordassem questões ambientais. Na disciplina de Geografia, no conteúdo sobre “Urbanização do Brasil”, não foi estabelecida relação com degradação ou crises ambientais.

Na EMGA foram realizadas atividades do livro didático (Figuras 18, 19 e 20) correspondentes às desenvolvidas pela EMJP, mas com algumas atividades

complementares que abordaram o tema áreas verdes, e apresentaram informações do Parque urbano, localizado no bairro Gralha Azul .

Figura 18 - Exemplo de plano de ensino da EMGA - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 3)

PARQUE DO BAIRRO GRALHA AZUL:

No bairro Gralha Azul fica o parque Lago Azul. O local é mantido com corte de grama sistematicamente, mas ainda há dificuldades de organização. É um parque que merece melhorias, e possivelmente deverá ser revitalizado.

DE ACORDO COM O QUE VIMOS DESTES PARQUES DE NOSSA CIDADE, EXPLIQUE A AFIRMAÇÃO ABAIXO:

* Pato Branco está bem servida de áreas verdes. Frisando aqui, que a organização desses locais só é possível se houver apoio da população.

CURIOSIDADES – RELAÇÃO DOS PARQUES DA NOSSA CIDADE:

- Parque Cecilia Cardoso
Bairro: Bonatto e São Vicente
- Parque Córrego das Pedras
Bairro: Anchieta e Primavera
- Parque Ambiental do Planalto
Bairro: Planalto
- Parque Lago Azul
Bairro: Gralha Azul
- Parque Caminhos da Natureza
Bairro: Estádio os Pioneiros
- Parque Ambiental da Pedreira
Bairro: Pinheirinho
- Parque Vitório Piassa
Rodovia PR 483

Fonte: <https://diariodosudoeste.com.br/noticia/em-pato-branco-parques-preservam-areas-verdes-e-melhoram-qualidade-de-vida>

Fonte: Portal atividadesemcasa.com.br

Figura 19 - Exemplo de plano de ensino da EMGA - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 4)

A seguir exemplos de alguns parques da nossa cidade.

PARQUE DO ALVORECER:

Parque Estadual Vitório Piassa é referência para Pato Branco e recebe visitantes de todas as regiões do Sudoeste. De acordo com o secretário de Meio Ambiente, o Parque Estadual Vitório Piassa, localizado às margens da PR 483 – um dos mais recentes, com uma área de preservação ambiental de mais de 900 mil m² – é referência no município. Se trata de uma obra importante para o município, que tem sido visitado por pessoas de várias cidades da região. O parque tem horário de funcionamento, e conta com uma equipe de funcionários para dar manutenção. É feita ronda noturna para verificar a condição do local e manter a segurança dos visitantes e animais silvestres.

PARQUE CECÍLIA CARDOSO:

Mais próximo da população, localizado nos bairros Bonatto e São Vicente, estão Parque Cecilia Cardoso. Segundo o secretário, o local é utilizado pela comunidade para caminhadas e é palco de eventos artísticos, como o Dia do Rock e o Domingo Sertanejo. No entanto, a população reclama do mau uso do lugar. A população de bem deve utilizá-lo, e não deixar que fique ocioso. Mantemos o trabalho de limpeza e manutenção, porém, precisa ser mais usado pela sociedade.


PARQUE DO BAIRRO GRALHA AZUL:


No bairro Gralha Azul fica o parque Lago Azul. O local é mantido com corte de grama sistematicamente, mas ainda há dificuldades de organização. É um parque que merece melhorias, e possivelmente deverá ser revitalizado.

De acordo com o que vimos sobre os parques de nossa cidade, explique a afirmação abaixo:

Fonte: Portal atividadesemcasa.com.br

Figura 20 - Exemplo de plano de ensino da EMGA - “Atividades em Casa”, março/2021 (p. 5)





* Pato Branco está bem servida de áreas verdes. Frisando aqui, que a organização desses locais só é possível se houver apoio da população.

CURIOSIDADES – RELAÇÃO DOS PARQUES DA NOSSA CIDADE:

- Parque Cecília Cardoso
Bairro: Bonatto e São Vicente
- Parque Córrego das Pedras
Bairro: Anchieta e Primavera
- Parque Ambiental do Planalto
Bairro: Planalto
- Parque Lago Azul
Bairro: Gralha Azul
- Parque Caminhos da Natureza
Bairro: Estádio os Pioneiros
- Parque Ambiental da Pedreira
Bairro: Pinheirinho
- Parque Vitório Piassa
Rodovia PR 483

Fonte: <https://diariodosudoeste.com.br/noticia/em-pato-branco-parques-preservam-areas-verdes-e-melhoramqualidade-de-vida>

Fonte: Portal atividadesemcasa.com.br

Na EMJF, nos planos de ensino referentes ao mês de março de 2021 a temática Educação Ambiental não foi contemplada.

Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012) descreve sobre a importância do método e do planejamento, evidenciando aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica, ou seja, se faz necessário destacar a História, produzida pela humanidade em suas relações sociais, proporcionando uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos. Para tanto, o autor elaborou cinco passos a serem observados, do planejamento à execução de uma aula, sistematizado por Gasparin (2012, p. 13). Segue uma síntese da metodologia que esta proposta apresenta.

Para a teoria o ponto de partida seria a prática social, uma contextualização considerando o que os alunos e o professor já sabem a respeito, um “contato inicial com o tema a ser estudado”. Para que isso ocorra o aluno precisa perceber alguma relação entre o conteúdo com o seu cotidiano, segundo Gasparin (2012, p.21) “A prática social inicial é sempre uma contextualização do conteúdo”. Assim, o professor toma conhecimento do ponto onde deve iniciar sua ação para que os alunos cheguem a um nível mais elevado.

Nos planos de ensino analisados e nos relatos dos professores, percebemos que realizam uma introdução do tema a ser trabalhado, sem a contextualização ou verificação do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, o que dificulta o professor ter clareza e compreensão sobre o que os alunos já pensam sobre o assunto. Gasparin (2012, p. 21) descreve ainda, que “[...] a delimitação possibilita ao professor selecionar os processos pedagógicos mais adequados para que a relação entre alunos e conteúdo, mediada pelo docente, constitua o momento da efetiva aprendizagem”. Vale pontuar que, tivemos a questão pandêmica que agravou a realidade educacional, ocasionando ainda mais distanciamento entre professor e aluno, ocorrendo só com atividades impressas e vídeos gravados.

O segundo passo, segundo o autor, é a problematização, sendo o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. Para Gasparin (2012, p. 35) “a problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social”.

Esse passo desenvolve-se na realização de uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido. Em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa, etc, conforme os aspectos que se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo são trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização.

O terceiro passo é a instrumentalização, o “caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51). Essa etapa é o centro do processo pedagógico, podendo

o professor utilizar de todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

A análise dos planos de ensino no portal, e os relatos dos docentes, demonstram que os planejamentos dos docentes iniciam pela instrumentalização, através da exposição dos conteúdos e atividades de registro, da utilização de recursos como visitas técnicas, palestras, gincanas, vídeos, pesquisas, visitas ao “lixão” e a parques, limpeza de córregos, entre outros.

O quarto passo sugerido é a catarse, fase em que “o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior” (GASPARIN, 2012, p. 124). O aluno é capaz de entender as questões levantadas no início do processo, os conteúdos tornam-se significativos, marcando a nova postura do aluno em relação ao conteúdo estudado e a forma de sua construção social. Essa etapa pode ocorrer por uma síntese mental ou através de avaliação oral, escrita ou informal, permitindo que o educando expresse o que aprendeu até aquele momento.

O quinto passo é a própria prática social, por meio da qual os “professores e alunos modifica-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e totalidade” (GAPARIN, 2012, p. 140). Nessa fase o aluno demonstra a apropriação de fato do conteúdo e o aplica.

Na Quadro 4 podemos observar a sistematização do método de trabalho na perspectiva Histórico-Crítica, elaborada por Gasparin (2012, p. 161).

Quadro 4 – Sistematização da Pedagogia História-Crítica

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual		TEORIA Zona de desenvolvimento imediate		PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Linguagem dos conteúdos e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos: objetivos específicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postas pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela ação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Interações do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.

Continuação do Quadro 4 – Sistematização da Pedagogia História-Crítica

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual		TEORIA Zona de desenvolvimento imediate		PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização b) O que gostaria de saber a mais?	2) Dimensões a serem trabalhadas.	2) Recursos humanos e materiais.	2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

Fonte: Gasparin (2012).

Em muitas situações, com o intuito de dar conta de todos os objetos do conhecimento (conteúdos) propostos naquele ano, ocorre um excesso de informação, sendo trabalhada muitas vezes de forma superficial. Por isso, a importância de estar clara qual a teoria que fundamenta a prática pedagógica do professor e o auxiliará no campo teórico e metodológico, para que pense na melhor estratégia que possibilite ao aluno aprender os conhecimentos históricos.

Essa prática não deve perder de foco que o trabalho pedagógico é relacionado ao saber sistematizado, conforme descreve Saviani (2003, p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à popular”.

4.3 Utilização dos Espaços Públicos para trabalho em Educação Ambiental

A preocupação com a preservação dos recursos naturais, consumo consciente e manutenção da qualidade vida faz com que as pessoas busquem ambientes naturais e administrações públicas invistam, entre outros aspectos, em parques públicos urbanos, proporcionando contato com a natureza bem como local para atividades físicas e de lazer.

Para realizarmos a análise referente a utilização dos parques públicos urbanos para finalidade pedagógica nas escolas, iniciaremos com uma breve

caracterização sobre parque urbano utilizado nesta pesquisa, levando em consideração a existência de outros parques urbanos existentes, como os parques de diversão e aquáticos.

Em relação aos parques urbanos e áreas verdes, quando instituídos de maneira planejada democraticamente, representam uma proposta de novamente os seres humanos estarem em contato com a natureza. Após o período de intenso movimento industrial e ocupação dos centros urbanos, inicialmente os parques tinham a finalidade de embelezamento dos locais frequentados pela burguesia, os quais tinham acesso e condições para contemplação.

Atualmente a definição de área verde, à qual os parques urbanos pertencem, segundo o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) de acordo com o Art. 8º, § 1º, da Resolução Nº 369/2006 tem a “[...] função ecológica, estética e de lazer, no entanto, com uma extensão maior que as praças e jardins públicos” (BRASIL, 2006, p. 5).

Oliveira (1996, p. 32) conceitua as áreas verdes urbanas como:

[...] áreas permeáveis (sinônimo de áreas livres) públicas ou não, com cobertura vegetal predominantemente arbórea ou arbustiva (excluindo-se as árvores no leito das vias públicas) que apresentam funções potenciais capazes de proporcionar um microclima distinto, no ambiente urbano, em relação à luminosidade, temperatura, além de outros parâmetros associados ao bem-estar humano (funções de lazer) com significado ecológico em termos de estabilidade geomorfológica e amenização da poluição, e que suporte uma fauna urbana, principalmente aves, insetos e fauna do solo (funções ecológicas); representando também elementos esteticamente marcantes na paisagem (função estética).

Ainda segundo Macedo e Sakata (2003, p. 14), a definição dos parques urbanos pode ser considerada como:

Espaço de uso público destinado à recreação de massa, qualquer seja o seu tipo, capaz de incorporar intenções de conservação e cuja estrutura morfológica é autossuficiente, isto é, não é diretamente influenciada em sua configuração por nenhuma estrutura construída em seu entorno.

Percebemos que o espaço pode ser destinado segundo a necessidade e planejamento urbano, tendo a possibilidade de ser estruturado para atender diferentes funções vinculadas à proteção e preservação ambiental, como função social e educacional. Ao pensar nesses espaços, do ponto de vista ambiental, considera-se que são locais destinados à proteção da vegetação, conservação, manutenção e

preservação de recursos hídricos, bem como espécies de animais e vegetais, ou seja, de toda a biodiversidade.

Para Souza (2010) os parques possuem funções sociais, rompendo as paisagens áridas dos ambientes urbanos, possibilitando também o lazer, a melhora da saúde pública, trazendo benefícios psicológicos e físicos, amenizando as situações de estresse no cotidiano.

Desse modo, os parques urbanos podem indicar e proporcionar a qualidade de vida, auxiliando as pessoas a refletirem, descansarem das atividades diárias e da rotina dos centros urbanos. Além disso, sendo esse um local também apropriado para atividades físicas aliados as funções de reservas ecológicas, abrigando espécies de animais e vegetais, servindo também um espaço de aprendizado, dependendo da utilização que se faz.

Através dos questionários, perguntamos aos professores se possuíam conhecimento de espaços públicos, próximos às escolas, que pudessem utilizar no trabalho de Educação Ambiental, as respostas foram organizadas e estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1 – Conhecimento dos participantes sobre espaços públicos urbanos próximos às escolas

Espaços públicos urbanos	Quantidade de respostas	Percentual
Parques/bosques	18	62,1%
Praças	10	34,5%
Não tem conhecimento	1	3,4%
TOTAL	29	100%

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

Através das respostas, observamos que 96,6% dos professores têm conhecimento da existência desses locais. Ao serem questionados quanto à finalidade da utilização, os participantes responderam que não os utilizam, ou que os relacionaram ao uso para lazer e para educação, conforme sintetizado no Quadro 6.

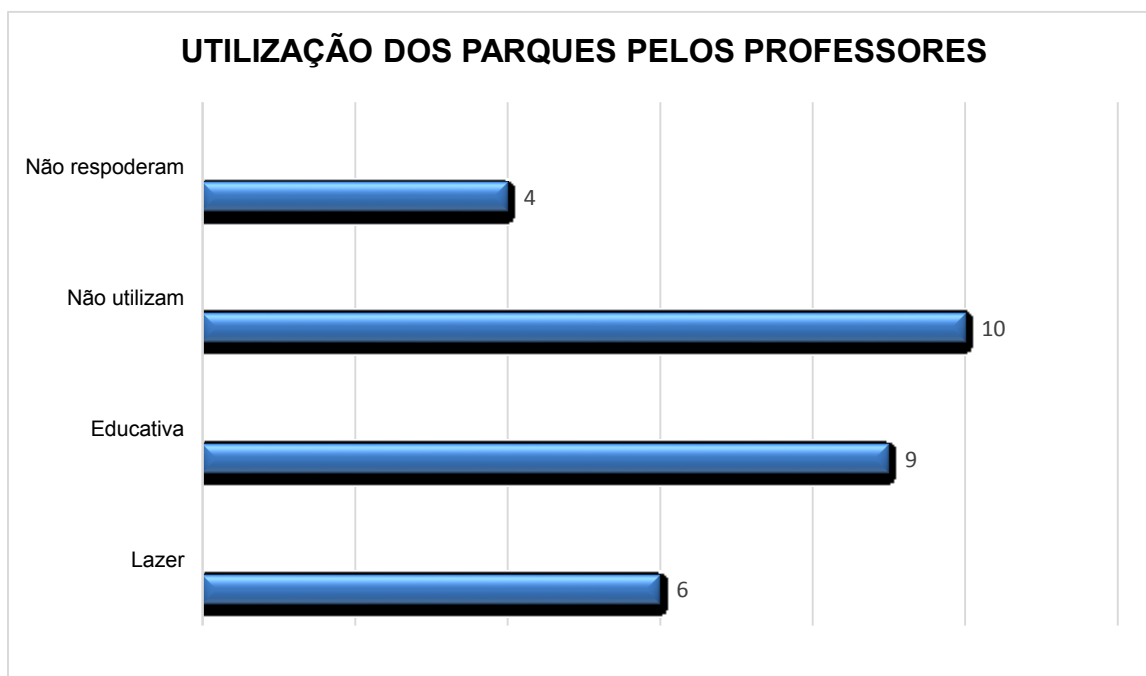
Quadro 5 – Finalidades dos espaços próximos às escolas, segundo os participantes

Finalidade	Total de respostas	Algumas falas dos professores participantes:
LAZER	6	<p>Lazer (P31).</p> <p>Sim, lazer e práticas esportivas (P29).</p> <p>Sim para lazer e educativa (P35).</p> <p>Lazer, exercício (P06).</p> <p>Lazer e práticas esportivas (P30).</p> <p>Quando necessário ir com as crianças, lazer (P26).</p>
EDUCATIVA	9	<p>Sim, com os alunos para piqueniques, observação das plantas e ambientes, contato com a natureza, conscientização de preservação, coleta de lixo jogado no ambiente (P16).</p> <p>Quando necessário para estudos com os alunos. (Vivências na prática pedagógica) (P25).</p> <p>Sim para lazer e educativa (P35).</p> <p>Às vezes, em visitas com os alunos (P22).</p> <p>No programa AABB todos os dias a nossa sala de aula era em meio a natureza, pois o clube da AABB é muito rico em relação ao espaço de natureza (P34).</p> <p>Educativa (P20).</p> <p>Sim. Educativa (P23).</p> <p>Sempre que possível esse espaço é utilizado com a finalidade de observar as diferentes espécies nativas e de animais que lá vivem (P01).</p> <p>Usamos para mostrar a importância da ambiente limpo (P19).</p>
NÃO UTILIZAM	10	<p>Não, por que as turmas são grandes, e o parque está abandonado e perigoso para os alunos (P24).</p> <p>Com pouca frequência, o bosque ao lado da escola, não é limpo, devido ao mato alto, não é possível usar com os alunos. Apesar de ser um lugar muito agradável, não é estruturado para o trabalho pedagógico (P28).</p> <p>Não (P12; P13; P14; P17; P27, P33).</p> <p>Não. Frequentei somente uma vez (P15).</p> <p>Pouco. Muito sujo sem manutenção (P18).</p>
NÃO RESPONDERAM	4	

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

O Gráfico 4 ilustra a síntese quantitativa das informações coletadas nos questionários, referente à finalidade da utilização dos espaços públicos urbanos.

Gráfico 5 – Utilização dos parques pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

As respostas nos mostram que a utilização para fins pedagógicos está relacionada a observação de plantas, espécies nativas e animais, contato com a natureza, conscientização através de ações, como coleta de lixo que foram jogados no parque. A professora P14 demonstra ter conhecimento sobre um parque, "*Aquele do bosque a gente foi limpar o córrego com os alunos*". A P16 comenta que "*Uma vez que nós já fomos, pois tinha um projeto, que foi lá dentro do bosque, todas as escolas da região ali iam lá visitar, tipo trilha ecológica*".

Nas atividades descritas identificamos, frequentemente, o aspecto de conscientização através da transmissão dos conteúdos ambientalmente corretos, projetos e ações sem reflexão do contexto ambiental. Com foco em mudanças de comportamento individual, essas ações encaixam-se nos conceitos da Educação Ambiental conservadora, com uma visão de que a "somatória da transformação individual é igual a mudança da sociedade" como descreve o autor Guimarães (2004, p. 27).

Entretanto, na prática temos visto que os problemas ambientais há tempos são trabalhados nas escolas, como relacionado a forma correta de descartar o lixo, o

tema “lixo no lixo”, e vemos que ainda não estão sendo empregadas essas ações que foram ensinadas. Isso comprova que os conteúdos, ações ou temas trabalhados precisam estar vinculados com a realidade do educando, passando pela prática social e reflexão dos alunos, promovendo de fato a mudança.

Nos trechos destacados das falas dos professores entrevistados, transcritos no Quadro 5, podemos verificar o modo de pensar sobre a utilização ou não desses espaços, identificando as oportunidades e dificuldades encontradas pelos docentes.

Quadro 6 – Oportunidades e dificuldades para utilização dos espaços para Educação Ambiental

Professora / Escola	Oportunidade	Dificuldade
P01 EMOB	[...] espaço riquíssimo, pedagogicamente que dá pra se fazer “n” aulas lá [...]	[...] questão pedagógica que a gente encontra bastante dificuldade de fazer com que o professor utilize esses espaços né, ele, o professor por si só, eu digo, quando eu digo professor eu me incluo nesta é, nesta né me incluo nessa ação, é tem dificuldade pra planejar, de ver o meio ambiente usando esses espaços, as vezes a gente até esquece dos espaços que a gente tem aqui né na nossa própria cidade. Então é, eu acredito que com a pergunta anterior ali a questão de formação , forma o professor pra usar em prática esses espaços, é claro que tem todo um processo que dificulta esse uso que é né que é a burocracia, transporte, as vezes a conservação desses espaços é, que a gente tem parque, por exemplo nós temos um parque aqui pertinho no Bonatto que a gente usa pras crianças mas assim, tem várias questões que nos impedem de usar ele, uma delas é a conservação”. [...]Uma experiência que eu tive aqui mesmo aqui na nossa escola é que muitas crianças não conhecem o Parque do Alvorecer por exemplo, que é um espaço riquíssimo é pedagogicamente que dá pra se fazer “n” aulas lá, por ser longe ou falta de acesso também há crianças do nosso bairro aqui que não conhecem esse espaço né, outras que não conhecem nem mesmo o bosque aqui do Bonatto que é pertinho, que é no bairro né.
P27 EMJF		Raramente a gente usa, as vezes por falta de transporte, por falta de conhecimento até né por mais que a gente tenha acesso a esses lugares, conheça alguns né por parte de, pra levar os alunos se torna difícil porque tem que ter um planejamento, muitas vezes os ambientes não estão apropriados pra receber essas crianças né, a estrutura não é adequada, alunos tenham dificuldade em locomoção pra tá acessando esses lugares também né, se torna inviável tá levando [...].

Continuação do Quadro 6 – Oportunidades e dificuldades para utilização dos espaços para Educação Ambiental

Professora / Escola	Oportunidade	Dificuldade
P25 EMJF	relacionar na prática é a natureza ela tá dentro do ambiente que usamos e nós estamos inseridos dentro do ambiente, pra que as crianças criem uma nova consciência no olhar sobre a natureza, sobre o meio ambiente.	[...] tempo disponível pra realização desses projetos e o transporte . O tempo por que? Porque é um tema muito amplo, então se tu quiser trabalhar ele bem trabalhadinho ele precisa de tempo, ele precisa de tempo, ele precisa de disponibilidade e de boa vontade das pessoas.
P25 EMGA		Tem uns alunos nossos que não conhecem o Parque do Alvorecer, que a gente levou eles lá no Largo né eles ficaram assim encantados porque os pais não têm o hábito de levar eles e também porque por causa às vezes da condição mesmo né , o dinheiro e tal, então os nossos alunos não tem, até o ano passado eu fiquei chateada numa questão assim porque qualquer coisa que tinha ia alunos de outras escola do centro e nós de bairro acabava indo em lugar nenhum sabe, não ia conhecer nada, não ia levar nada” “Mas nosso parque do bairro, no momento a gente não usa porque não oferece, no momento ele não oferece nada de entende, se você caminhar, eu penso ali com meus aluninhos ali do pré, até fui né trabalhar a rua, o bairro, todo ano vamo anda ali né um solão, um solão. Não tem um banco pra sentar, a arborização que teria que fazer ali toda arborização né, o mato, cheio de mato e o mau cheiro até do próprio esgoto.
P10 EMGA		[...] Eles são na verdade, eles são excluídos mas eles dão um “olé” nos do centro em termos de educação e ficam, se sentem lisonjeados quando a gente consegue levar eles em algum lugar. Eu vejo assim que os nossos alunos tem muito potencial que não é aproveitado por falta de oportunidade, inclusive de meio ambiente.
P15 EMJP		[...] o espaço do parque ficou abandonado, sem limpeza e que os brinquedos que existiam no lugar estavam destruídos. Na verdade é o <i>point</i> dos maconheiros, do pessoal que usa droga.

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação a partir das entrevistas.

Nas falas dos professores, destacadas no Quadro 5, fica evidente a importância desses espaços para o trabalho em Educação Ambiental e como poderiam auxiliar nas atividades, proporcionando novas experiências educacionais e sociais, por estarem próximos às residências dos alunos e da escola. Entretanto, a evidência maior foi nas dificuldades encontradas para que o trabalho seja possível, dentre elas

com maior destaque: a) Formação dos professores (conhecimento); b) Transporte; c) Falta de conservação dos espaços públicos.

Nessas falas, os professores também manifestaram a necessidade de ter mais conhecimento a respeito da temática. Verdinelli (2007, p. 19) descreve sobre a importância da formação continuada para os professores:

Nesse contexto, a formação continuada, atualmente, faz-se necessária porque os professores enfrentam novos desafios, bastante diferentes de outras épocas. Os avanços tecnológicos e as mudanças sociais exigem um novo perfil dos profissionais da educação; no entanto, a formação precisa acontecer na contramão das informações rápidas, superficiais, fragmentadas e acríticas.

Como essa temática faz parte dos temas transversais, em muitos momentos as formações continuadas ou ofertadas possuem foco em alfabetização, letramento e matemática, fazendo com que os professores tenham dificuldades em olhar para esses espaços com potencialidade de trabalho em Educação Ambiental.

Em relação ao transporte, os professores referem-se a burocracia em conseguir um meio para levar os alunos até esses locais, pois precisam solicitar o transporte escolar à SMEC, através da apresentação de um projeto. Como demanda muito tempo, por vezes, os professores acabam não utilizando os parques, permanecendo apenas nos espaços da escola ou utilizando vídeos sobre a temática. Isso também é citado pelos professores na entrevista, comentam sobre os recursos que utilizam em suas aulas, o que em muitas situações deixam a vivência do cotidiano do aluno sem ser explorada.

Outro item que ficou em evidência sobre as dificuldades refere-se à falta de conservação de alguns locais, ausência de estrutura e investimentos. Apenas o Parque Estadual Vitória Piassa foi citado como um local que possibilita trabalho com os alunos, pois tem uma boa estrutura de acesso, manutenção diária da equipe de limpeza pública e da Secretaria de Meio Ambiente, além de investimento em sua infraestrutura, conforme ilustrado nas Figuras 22 e 23.

Figura 21 – Parque Vitório Piassa (Parque do Alvorecer), trilha cercada



Fonte: <http://patobranco.pr.gov.br/galerias/parquedoalvorecer/>

O parque encontra-se em uma área de expansão urbana, com planejamento para novos loteamentos. Nesse local há grande especulação imobiliária e investimentos realizados pela prefeitura municipal. O Parque sendo área de conservação possui uma linearidade, com partes planas e jardinagem, possuindo bastante interferência estética.

Como observamos nas Figuras 21 e 22, o Parque Estadual Vitório Piassa é um local agradável e que estimula a contemplação do meio ambiente. A esse respeito, historicamente, após o período de intenso movimento industrial e ocupação dos centros urbanos, os parques inicialmente tinham a finalidade de embelezamento dos locais frequentados pela burguesia, os quais tinham acesso e condições para contemplação. Somente no início do século XX constitui-se uma nova fase em relação ao urbanismo, alterando as paisagens nos centros urbanos, dando origem a ruas e prédios, enfim, ocorreu a modernização dos centros.

Figura 22 – Parque Vitória Piassa (Parque do Alvorecer), trilha para caminhada e bicicletas



Fonte: <http://patobranco.pr.gov.br/galerias/parquedoalvorecer/>

Segundo o Plano Diretor (PATO BRANCO, 2020, p. 307) “O Parque Estadual Vitória Piassa é um importante equipamento público usado para os trabalhos de Educação Ambiental, onde são recebidos naquele local grupos de alunos, clubes de serviços e demais entidades do Município e região, para ações educativas agendadas e acompanhadas por técnicos da Secretaria de Meio Ambiente”, porém nas escolas incluídas neste estudo, esse trabalho não foi realizado com nenhuma das turmas.

Os demais parques deste estudo, localizados na área urbana, permanecem muito semelhantes à sua paisagem natural, de modo que os solos muitas vezes são “desordenados”, no sentido da ausência de trilhas, locais para descanso e sinalização, e acabam não sendo utilizados pela população que reside nas proximidades. Isso ocorre devido à ausência de investimentos, que são necessários para a sua utilização ou manutenção apropriada.

Segundo as professoras da EMGA sobre o uso do espaço (Parque do Lago Azul) relatam:

Mas nosso parque do bairro, no momento a gente não usa porque não oferece, no momento ele não oferece nada de entende, se você caminhar, eu penso ali com meus aluninhos ali do pré, até fui né trabalhar a rua, o bairro, todo ano vamo anda ali né um solão, um solão. Não tem um banco pra sentar, a arborização que teria que fazer ali toda arborização né, o mato, cheio de mato e o mau cheiro até do próprio esgoto (P08).

Pelas imagens do local (Figuras 28 e 29) comprovamos que, diferente do Parque Estadual Vitório Piassa, o Parque do Lago Azul presente na área sul do município, no bairro Gralha Azul, não recebe investimentos.

Figura 23 – Parque do Lago Azul, estrutura abandonada



Fonte: Arquivo pessoal da autora desta dissertação.

No local encontramos uma estrutura onde ficava os banheiros públicos sem condições de uso, a pista de caminhada ao entorno do lago encontra-se coberta por vegetação bem como o espaço embaixo das árvores que a população utilizava para descanso e lazer. Dos três lagos existentes no parque um encontra-se vazio e os outros dois sem manutenção e limpeza.

Figura 24 – Parque do Lago Azul, bosque na parte superior



Fonte: Arquivo pessoal da autora desta dissertação.

Diante disso, se faz necessária a implantação e execução de políticas públicas e o olhar de toda comunidade em ações que possibilitem e potencializem a Educação Ambiental da comunidade escolar, além de proporcionar o acesso igualitário, independente da região onde se encontra.

Nesse sentido, os autores Simão e Gonçalves (2019, p. 1645) contribuem descrevendo que, “ É no espaço público que acontecem as ações coletivas, é nele que o homem se faz um sujeito social e atua como cidadão, a partir das práticas sociais e dos conflitos urbanos em busca de conquista do direito à cidade”.

A respeito disso, Gomes (2006, p. 86) proporciona uma nova reflexão, pensando nos parques e o modelo econômico vigente, afirma que:

[...] ao condicionar o espaço urbano a processos de produção, apropriação e consumo desigual, amplia as disparidades socioeconômicas, por inverter as prioridades. Os espaços públicos, como os parques, inserem-se nessa lógica, à medida que estão submetidos ao grande capital imobiliário e por servirem ao usufruto de classes sociais específicas, no contexto do espaço urbano.

Dessa forma, os parques revelam uma inversão de prioridades das políticas públicas relacionadas ao acesso desses espaços urbanos, pois nos locais onde a população é desprovida de lazer e educação, encontram-se os espaços mais inadequados ou sem manutenção, tanto física quanto de projetos sociais.

Os parques públicos urbanos possuem diversas funções, dentre elas as que Bargas e Matias (2008, p. 181) diferenciam, sendo: ecológica (a presença da vegetação, do solo não impermeabilizado e da fauna, com melhorias no clima da cidade e na qualidade do ar, água e solo); função social (relacionada com a possibilidade de lazer que essas áreas oferecem à população); função estética (diversificação da paisagem construída e o embelezamento da cidade); função educativa (a possibilidade de oferecer ambiente para desenvolver atividades extraclasse e programas de Educação Ambiental) e função psicológica (as pessoas em contato com os elementos naturais dessas áreas, relaxam, funcionando como antiestresse).

Sendo assim, há possibilidade de utilizar esses espaços para diversas finalidades, dentre elas o trabalho em Educação Ambiental. Essa tarefa exige ações coletivas e, segundo Jacob (2003, p. 196), o desafio “é, pois, o de formular uma Educação Ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim a Educação Ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social”.

Como um aprendizado social pode vir através das ações realizadas em sala de aula, em diversas atividades pedagógicas ou das experiências que cada um de nós construímos ao longo de nossa caminhada. Os problemas ambientais quando atrelados às vivências e significados socialmente construídos, sendo de fato compreendidos, podem contribuir para alterar as ações. Logo, o trabalho através das escolas e espaços que fazem parte da vivência dos alunos, abrem possibilidades para uma educação transformadora e emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar a prática de Educação Ambiental escolar envolvendo parques urbanos, considerando oportunidades e dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Fundamental, do município de Pato Branco - PR, na utilização desses espaços. O desenvolvimento deste estudo pautou-se na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual é utilizada pelas escolas pesquisadas como subsídio pedagógico, conforme descrito pelos professores nos questionários e entrevistas, e nos PPP das escolas da rede municipal de educação.

Quanto a compreensão sobre Educação Ambiental, verificamos que a maioria dos professores a vincularam apenas aos cuidados ambientais e preservação dos espaços, indicando uma visão conservadora e comportamentalista, nas quais proporciona-se pouco espaço para reflexões sobre os temas trabalhados. Quatro professores, nas entrevistas, associaram a Educação Ambiental e as relações socioambientais em suas práticas, demonstrando compreensão sobre a integração existente entre o homem e o meio ambiente. Além disso, esses docentes mostraram ter consciência de que o trabalho educativo ultrapassa os valores ecológicos, mas sim, necessita possibilitar aos nossos alunos o questionar e o pensar de forma crítica os valores que têm sido transferidos pela sociedade e seu modelo de desenvolvimento, não apenas a perspectiva ambiental, mas também social e econômico, pois tudo precisa ser pensado de maneira integrada.

Os resultados obtidos indicaram que os temas que são abordados nos planos de ensino relacionam-se aos encontrados na PPC Municipal, sendo os mais citados pelos participantes da pesquisa o trabalho sobre lixo e impactos ambientais, sendo que a maioria priorizou os elementos da natureza, sem mencionar os aspectos socioambientais. Nas práticas pedagógicas o trabalho ocorre por meio de temáticas e projetos de forma disciplinar, o que reflete uma visão conservadora, que mantém a metodologia e a didática no mesmo formato, por meio da qual não tivemos êxito ao transformar as relações entre desenvolvimento, homem e natureza. Diante disso, consideramos que se faz necessário engajar os alunos no processo, os tornando participantes, com atuação crítica sobre o assunto ou conteúdo trabalhado, porque dessa forma, irão incorporar uma nova postura na prática.

Sobre a utilização dos espaços públicos para trabalho em Educação Ambiental, observamos que, quando instituídos de maneira adequada proporcionam

muito mais do que o embelezamento, recreação, lazer, proteção vegetal, recursos hídricos e toda biodiversidade existente, esses locais possuem funções sociais. Nas entrevistas os professores informaram que reconhecem espaços próximos às escolas com potencial para utilização no trabalho em Educação Ambiental, porém, dos vinte e nove entrevistados, dez docentes declararam que não utilizam para nenhuma atividade, seja pessoal ou profissional, seis frequentam o local para lazer, e apenas nove descreveram que utilizam para atividades educativas.

Durante a entrevista, os professores relataram que utilizam os espaços públicos urbanos para observação da natureza, contato com meio ambiente e coleta de lixo, transmitindo conteúdos ambientalmente corretos, no entanto, a metodologia utilizada na prática não tem produzido a transformação das ações, pois como descreve a Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos ao serem trabalhados de forma isolada, sem estarem vinculados com a realidade e o dia a dia dos alunos, não produzem transformação social. Portanto, trabalhar as questões ambientais vai muito além de projetos específicos de algumas disciplinas ou de datas comemorativas, é necessário que envolvam uma realidade social mais ampla, somente dessa forma será possível o professor apontar e realizar um novo pensar e agir pedagógico.

Os professores conhecem e reconhecem a importância desses espaços, afirmaram que seriam oportunos para a Educação Ambiental e, além do trabalho dos conteúdos, poderiam proporcionar aos estudantes o sentimento de pertencimento, para terem um olhar diferenciado e integrador. Dentre as dificuldades encontradas para a utilização dos espaços públicos urbanos, por meio das entrevistas, tornou-se evidente a necessidade de formação e desburocratização para se ter acesso a esses locais, além da conservação dos parques públicos urbanos, como destacamos nos registros visuais no decorrer do Capítulo 4.

Diante desses desafios é possível dizer, que o fato de o professor conhecer esses espaços e que fazem parte do seu dia a dia, tanto na utilização para fins pedagógicos quanto para atividades práticas em Educação Ambiental, na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica, necessita-se repensar o trabalho desenvolvido, de modo que aborde além da composição da fauna e flora, de fatores ambientais químicos, físicos e geográficos. A partir da perspectiva pedagógica, mencionada nos PPP, deve-se trabalhar com questões referentes a expansão urbana e seus efeitos; a percepção dos moradores da região e da comunidade escolar; relação dos parques com a qualidade de vida da população; a participação dos usuários em atividades

desenvolvidas nesses espaços, sejam educacionais, culturais e de lazer; a proteção da água e nascentes existentes; entre outros, abordando de forma integrada as relações entre ambiente e as ações humanas.

Outro desafio enfrentado pelos professores, para o trabalho em Educação Ambiental utilizando os espaços dos parques urbanos, é o próprio currículo escolar pré-estabelecido, que considera o PPC Municipal, a BNCC e a Proposta Curricular do Paraná. O currículo apresenta o conteúdo de forma fragmentada, de modo que necessita ser atendido minimamente, com grande quantidade de informação e em muitas situações que acabam tornando as aulas expositivas e pouco reflexivas. Além disso, o formato desse documento demanda capacitação e tempo para que o professor possa planejar ações dentro da visão crítica e emancipatória.

Levando em consideração que as formas hegemônicas do desenvolvimento econômico, presentes em nossa atualidade, são a causa do desequilíbrio ambiental, compreende-se a necessidade de ir além desses conteúdos pré-estabelecidos, tornando-se relevante uma abordagem crítica sobre as questões ambientais e os espaços presentes próximos de nós.

Por meio desta pesquisa constatamos, que o trabalho utilizando os espaços públicos urbanos são apropriados e pertinentes ao contexto escolar, mas há a necessidade de ampliação dessas práticas pedagógicas, de modo que possibilitem aos educandos a vivência e reflexão da relação entre homem e natureza, oportunizando que os alunos sejam sujeitos ativos frente à realidade socioambiental. Além disso, se faz necessário a ação do sistema público, para que realize a manutenção e proporcione ações nesses espaços, permitindo aos professores, e à toda comunidade escolar, o trabalho de conscientização sobre a importância do cuidado e zelo do ambiente, bem como das relações socioambientais.

Diante dos resultados obtidos, observamos a necessidade de outras pesquisas sobre esta temática sejam desenvolvidas frequentemente, pois há grande importância e relevância, possibilita inserir novas práticas nos espaços públicos ambientais. Além disso, poderá contribuir para a elaboração de políticas públicas que estimulem e propiciem a realização do trabalho com Educação Ambiental através da utilização dos parques públicos urbanos no município de Pato Branco.

REFERÊNCIAS

ACERVO PREFEITURA MUNICIPAL DE PATO BRANCO. **Fotos do município.** (S/A). Disponível em: <http://patobranco.pr.gov.br/omunicipio/fotospatobranco/>. Acesso em: mar. 2021.

AGUDO, Marcela de M.; TEIXEIRA, Lucas A. A Pedagogia Histórico-Crítica como caminho possível para uma Educação Ambiental Crítica. **Debates em educação.** V. 12, n. 16, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7295>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ASSIS, Ana F. da S.; MANSILA, Débora E. P. Educação Ambiental e ensino de ciências: contribuições de uma aula de campo. **Revista Prática Docente.** v. 3, n. 2, p. 539-556, jul/dez 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/235/95>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ÁVILA, Adriana M. **Representações sociais sobre Educação Ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no Ensino Fundamental.** 95f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

BACZINSKI, Alexandra V. de M. A implantação oficial da Pedagogia histórico-crítica na rede pública do Paraná **Filosofia e educação.** Volume 1, Número Especial de lançamento, out. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635551/3344>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BARGOS, D. C.; MATIAS, L. F. **Áreas Verdes Urbanas: Um Estudo de Revisão e Proposta Conceitual.** Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba, 2011.

BOMFIM, Alexandre M. do et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro-RJ, v. 11, n.1, p. 27-52, jan./abr., 2013.

BRASIL. **Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973.** Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA. **Resolução Nº 369, de 28 de março de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2006, Seção 1, n. 61, p. 150-151. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=489>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

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

COSTA, César A. S. da; LOUREIRO, Carlos F. B. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/69x8SrGJ3n5k7bnnKvSVDJm/?format=pdf&lang=pt>

COSTA, Daniana de. **Educação Ambiental com modelagem matemática no ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3036/1/PB_PPGDR_M_Costa%2C%20Daniana%20%20de_2017.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

DIÁRIO DO SUDOESTE. **Pato Branco ultrapassa 570 casos confirmados de covid-19**. 2020. Disponível em: <https://diariosudoeste.com.br/pato-branco/pato-branco-ultrapassa-570-casos-confirmados-de-covid-19/>. Acesso em: mar. 2021.

EMGA. Escola Municipal Gralha Azul. Projeto Político-Pedagógico.2020.

- EMJF. Escola Municipal José Fraron. Projeto Político-Pedagógico. 2020.
- EMJP. Escola Municipal Jardim Primavera. Projeto Político-Pedagógico. 2020.
- EMOB. Escola Municipal Olavo Bilac. Projeto Político-Pedagógico. 2020.
- GASPARIN, João L. **Uma didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na Educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GODOY, Cristiane M. T. **A emergência da identidade ambiental territorial na agricultura familiar nos municípios de Santa Rosa e Novo Machado/RS**, 2015. 113 f. Tese (Doutorado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3820>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-35.
- GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; LEROY, J. P. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: SP, Papirus, 8. ed., 2007.
- GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Margens**. v. 7, n. 9, 2013, p. 11-22. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens /article/view/2767/2898>. Acesso em: mar. 2021.
- GOMES, Marcos A. S. Parques urbanos, políticas públicas e sustentabilidade. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 79-90, mai/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/jRjDjF4pBgZ4BVZNprVDRLy/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: mar. 2021.
- HOGAN, D. J. População e Meio Ambiente: a emergência de um novo campo de estudos. In: HOGAN D. J. **Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo, 2007. p.13-49.
- IAP, **Instituto Ambiental do Paraná**. Departamento de Unidades de Conservação. Disponível em: <http://www.iap.pr.gov.br/pagina-1238.html>. Acesso em: 05 de julho de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pato-branco/panorama>. Acesso em: 10 abr. 2019.

JACOBI, Paulo R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

KUS, Helder J. **Concepções de meio ambiente de professores de educação básica e práticas pedagógicas em Educação Ambiental**. 83f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

LAYRARGUES, Philippe P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LEROY, J. P. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LE MOS, Enilda M.; DAVID, Célia M. Reflexões sobre o tema Meio Ambiente no Ensino Fundamental. **CAMINE: Caminhos da Educação**. v.3, n.1, Franca-SP, p.1-18, jan./jun., 2011.

LEROY, Jean-Pierre. PACHECO, Tania. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In: LOUREIRO, C. F. B.; LEROY, J. P. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos F. B. Educação Ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-35.

LOUREIRO, Carlos F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27289.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

LOUREIRO, Carlos F. B.; LEROY, J. P. Problematizando conceitos: contribuição à práxis da Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LEROY, J. P. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos F. B. Karl Marx: História, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I. C. de M.; GRÜNN, M; TRAJBER, R. (Orgs.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

LOUREIRO, Carlos F. B.; VIÉGAS, Aline. Princípios Normativos da Educação Ambiental no Brasil: abordando os conceitos de totalidade e de práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-23, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/128654>>. Acesso em: 10 set. 2020.

MACEDO, Silvio S., SAKATA, Francine G. **Parques Urbanos no Brasil**. Edusp – Editora Universidade São Paulo, 2003.

MACHADO, Rosângela F. de O. GARCIA VELASCO, Fermin de La C. AMIM, Valéria. O Encontro da Política Nacional da Educação Ambiental com a Política Nacional do Idoso. **Saúde e Sociedade**. v. 15, n. 3, p. 162-169, set-dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v15n3/13.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

MARCATTO, Celso. **Educação Ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte, MG: FEAM, 2002, 64 p.

MINAYO, Maria C. S. DESLANDES, Suely F. CRUZ NETO, Otávio, GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Elias O. de; SILVA, Jurandy M. M. A. da. Descobrimos os espaços públicos da cidade de Manaus: uma proposta para o ensino de geografia. **Descobrimos os espaços públicos da cidade de Manaus: uma proposta para o ensino de geografia**. v. 10, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <http://igapo.ifam.edu.br/ojs/index.php/igapo/article/view/484/429>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MOTA, Suetônio. **Urbanização e Meio Ambiente**. Rio de Janeiro: ABES, 2003.

NRE, Núcleo Regional de Educação de Pato Branco. Secretaria Estadual de Educação e Esporte. **Parecer 156/2020**: Parecer de legalidade do Projeto Político Pedagógico. Pato Branco, 11 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Carlos A. B. **Processo de industrialização do capitalismo originário ao atrasado**. Editora UNESP; Campinas, SP: UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000037.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Carlos H. **Planejamento ambiental na cidade de São Carlos (SP) com ênfase nas áreas públicas e áreas verdes: diagnóstico e propostas**. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1950/mestrado-carlos-henke-oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ONU, **Nosso Futuro Comum**, 1987. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>. Acesso em: jun. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação ambiental / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Departamento da Diversidade**. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. - Curitiba: SEED-PR, 2008. 112 p. (Cadernos Temáticos da Diversidade, 1).

PASSOS, Priscilla N. C. A conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. **Direitos Fundamentais e Democracia**. Curitiba/PR, v. 6, 2009. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/18>. Acesso em: 06 set. 2019.

PATO BRANCO. **Lei Complementar n. 46 de 26 de maio de 2011**. Regulamenta o Uso, Ocupação e Parcelamento do Solo no Município de Pato Branco, em adequação à Lei Complementar n. 28, de 27 de junho de 2008. Acesso em: 10 jun. 2020.

PATO BRANCO. **Lei Complementar n. 28, de 27 de junho de 2008**. Súmula das Leis Municipais. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano. 2019. Disponível em: <http://patobranco.pr.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/Lei-Plano-Diretor-LC-28-de-2008-assinada-em-27-de-junho-de-2008-e-publica%C3%A7%C3%A3o-em-28-de-junho-de-2008.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PATO BRANCO. **Plano Diretor Participativo Pato Branco 2030**: revisão e atualização. 2020. Disponível em: <http://patobranco.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ATI-PATO-BRANCO-03-09.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

PATO BRANCO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sx5rOTw90zZJNxxhB5Kvv_I7ThsG-BFS/view. Acesso em: nov. 2020.

PENELUC, Magno da C.; PINHEIRO, Bárbara C. S.; MORADILLO, Edilson F. de. Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a Educação Ambiental crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 157-173, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/bQCJC6KjXHnjysDXqKqFZmy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

RICHARSDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA. Bernardo N. da; et al. **Crianças no espaço público**: contribuições para um desenvolvimento saudável. **Research, Society and Development**. v. 8, n. 2, 2019. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560662193016/560662193016.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SACCOL, Angela Link. **Um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 87f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

SANDER, Lucilene. **Representações sociais de professores(as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em Educação Ambiental**. 86f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5). Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalanioeste/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf. Acesso em: jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**: In: Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHEURMAM, Keili L. R. **A Educação Ambiental na ótica da Educação Escolar: Interfaces com uma unidade de conservação**. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Câmpus Marechal Cândido Rondon, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1511/1/Keili_Scheuermann_2016. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, Ariana C. de A. M. **Educação Ambiental em Parques Urbanos da cidade de Goiânia/GO**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5743>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SILVA, Silvana do N.; LOUREIRO, Carlos F. B. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v26/1516-7313-ciedu-26-e20004.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SIMÃO, Karina M. de C.; SILVA, Raquel G. O espaço público como palco dos conflitos urbanos: construindo territorialidades e buscando o direito à cidade. **Anais do XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana - XVI SIMPURB**, v. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simpurb2019/article/view/26157>. Acesso em: fev. 2021.

SOUZA, Paulo C. A. **Funções Sociais e Ambientais de Parque Urbano Instituído como Unidades de Conservação**, 2010. Disponível: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp151318.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TEIXEIRA, Lucas A. TOZONI-REIS, Marília F. de C. A Educação Ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da Educação Ambiental na escola pública. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VII, 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: EPEA, 2013, p. 1-16.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UNCED. Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **A Agenda 21**. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Solicitação de Autorização à Secretaria Municipal de Educação

À **Senhora Heloi Aparecida De Carli**
Secretaria Municipal de Educação
Pato Branco-PR

Eu, Renata Bugança Scheleder, professora de Ensino Fundamental da rede municipal de Pato Branco, atualmente Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR – Pato Branco, com aprovação do Colegiado do curso, estou realizando uma pesquisa cujo tema aborda “Educação Ambiental: partindo dos parques urbanos do município de Pato Branco”, tendo como orientador o Prof. Dr. Edilson Pontarolo.

Em razão disso, solicito sua autorização para realizar a pesquisa na linha de Educação nas escolas municipais de Pato Branco através da aplicação de questionários, entrevistas, observações e registros áudio visuais com os professores que atuam no Ensino Fundamental.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certos de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradeço e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

.....
Mestranda Renata Bugança Scheleder

.....
Prof. Dr. Edilson Pontarolo

Contato: renatabuganca@gmail.com (46) 9 9126-3061

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu....., autorizo os professores da Rede Municipal de Pato Branco a participarem da pesquisa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, acima identificada, sob a coordenação da Profª Renata Bugança Scheleder.

Pato Branco, /...../.....

.....
Assinatura

.....
RG

APÊNDICE B - Solicitação de Autorização à Direção das Escolas

Senhora (nome da diretora)

Diretora da Escola (nome da escola)

Eu, Renata Bugança Scheleder, professora de Ensino Fundamental da rede municipal de Pato Branco, atualmente Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR – Câmpus Pato Branco, com aprovação do Colegiado do curso, estou realizando uma pesquisa cujo tema aborda “Educação Ambiental: partindo dos parques urbanos do município de Pato Branco”, tendo como orientador o Prof. Dr. Edilson Pontarolo.

Em razão disso, solicito sua autorização para que as professoras do Ensino Fundamental que lecionam em sua escola participem como sujeitos dessa pesquisa, por meio de questionários, entrevistas, observações e registros fotográficos.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradeço e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Agradecemos sua disposição em participar.

.....
Mestranda Renata Bugança Scheleder

.....
Prof. Dr. Edilson Pontarolo

Contato: renatabuganca@gmail.com (46) 9 9126-3061

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu....., autorizo os professores da Escolaa participarem da pesquisa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, acima identificada, sob a coordenação da Profª Renata Bugança Scheleder.

Pato Branco, /...../.....

.....
Assinatura

.....
RG

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Título da pesquisa: Parques Urbanos de Pato Branco: Possibilidades de Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental Crítica

Pesquisadora: Prof.^a Renata Bugança Scheleder

Endereço e contato: Rua João Gualberto Gaspar, 437, São Francisco, Pato Branco-PR, CEP 85504-817. Telefone: (46) 99126-3061

Orientador responsável: Prof. Dr. Edilson Pontarolo – e-mail: epontarolo@utfpr.edu.br

Endereço, telefone da UTFPR: Via do Conhecimento, Km 1, Fraron, Pato Branco, PR, CEP 85503-390. Fone: (46) 3220-2608

Ao clicar no botão <ENVIAR> na página final deste formulário, suas respostas e as opções que você tiver selecionado serão armazenadas em uma planilha on-line, de acesso exclusivo aos pesquisadores, bem como uma cópia do documento preenchido lhe será encaminhada automaticamente para o endereço de e-mail que você fornecer logo abaixo.

Caso você assinale mais adiante neste formulário a opção "SIM, fui esclarecido (a), estou ciente e concordo com os termos de minha participação nesta pesquisa", o envio desta informação será considerado equivalente ao registro (assinatura) de sua concordância com as condições constantes neste documento. Neste caso, uma cópia do documento incluindo as respostas e opções que você tiver enviado, será impressa e, após ser assinada pela pesquisadora, será encaminhada na forma digitalizada ("escaneada") para o endereço de e-mail que você fornecer logo abaixo, bem como lhe será entregue uma cópia impressa caso você concorde e participe da etapa de entrevistas presenciais prevista nesta pesquisa.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa: Prezado(a) professor(a) você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado "Educação Ambiental: partindo dos parques urbanos do município de Pato Branco" do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR - Câmpus Pato Branco, aprovada pelo Colegiado do PPGDR, que tem por objetivo contribuir com o estudo da Educação Ambiental envolvendo parques urbanos do município de Pato Branco.

2. Objetivos da pesquisa: Este trabalho apresenta como objetivo geral analisar a prática de Educação Ambiental escolar envolvendo parques urbanos, considerando oportunidades e dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Fundamental na utilização desses espaços.

3. Participação na pesquisa: A sua participação no estudo implica em duas etapas, a primeira, em responder às questões propostas em um questionário disponibilizado em *plataforma on-line*, denominada de *Google Formulários*. O tempo previsto para você responder ao questionário é de aproximadamente 20 minutos. Na segunda etapa, você irá conceder uma entrevista de forma presencial à pesquisadora acerca de sua vivência sobre: Educação Ambiental, espaços públicos urbanos e práticas pedagógicas. O ambiente em que será realizada a entrevista será a escola em que atua, porém, o local poderá variar de acordo com a sua necessidade e disponibilidade de tempo e horário previamente acordado. O tempo previsto para você conceder entrevista é de aproximadamente 30 minutos, a entrevista será gravada utilizando aparelho celular através do aplicativo *Áudio Recorder Android*, da Sony.

4. Confidencialidade: Com base na Resolução 466/2012,IV todas as informações que fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa e tendo a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade. A entrevista que conceder será gravada e transcrita, e ficará resguardado o seu anonimato e privacidade durante e após a pesquisa, sendo utilizada apenas sua narrativa e um nome fictício. Caso tenha algo que não seja de seu interesse que se torne público, será possível informar à pesquisadora durante as entrevistas.

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios: Os riscos da pesquisa poderiam ser a sua identificação caso não queira ser identificada e possível surgimento de alguns sentimentos negativos no momento da resposta ao questionário ou durante a entrevista, é possível que você possa se sentir desconfortável e/ou constrangida, é possível que sinta aborrecimento em responder o questionário ou a entrevistas. Caso se sinta desconfortável para responder a alguma das questões você pode interromper o preenchimento ou simplesmente não responder. Para minimizar os efeitos de possíveis sentimentos negativos, que possam surgir no decorrer de sua participação na pesquisa colocamo-nos à disposição para dialogar e para maiores esclarecimentos e encaminhamentos pelo e-mail renatabuganca@gmail.com. Quanto aos benefícios, não há benefícios diretos para você decorrentes da pesquisa realizada, entretanto, espera-se que os resultados deste estudo possam favorecer o estabelecimento de práticas pedagógicas mais adequadas para abordar a temática ambiental nas escolas.

6. Critérios de inclusão e exclusão de participantes

6a) Professoras e professores atuantes das turmas do primeiro ano ao quinto anos do Ensino Fundamental das Escolas Municipais Fraron, Jardim Primavera, Gralha Azul e Olavo Bilac, pertencentes à rede municipal de Pato Branco – PR.

6b) Critérios de Exclusão: Não se aplicam.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos: Você tem liberdade de responder somente às questões que considerar necessárias e importantes para informar durante a entrevista. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevistas, sem nenhum prejuízo para você. Caso tenha o interesse de mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá ser realizado contato em qualquer etapa do processo. Caso deseje receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse, você pode assinalar o campo na *plataforma online*, que contém as seguintes perguntas:

() quero receber os resultados da pesquisa.

() não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento ou indenização: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. Esta pesquisa não terá nenhum custo financeiro ou material para a participante. Contudo, a participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei; conforme os artigos 10, 15 e 17 da Resolução 510/2016 – CNS.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **telefone:** 3310-4494, **e mail:** coep@utfpr.edu.br

B) CONSENTIMENTO DA PARTICIPANTE

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora relacionada faça gravação de **imagem e som de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma, caso não deseje expressamente ser essa minha vontade.

Estou consciente que posso deixar esse estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

() Aceito a identificação do meu nome na divulgação da pesquisa.

() Não aceito a identificação do meu nome na divulgação da pesquisa.

Nome completo: _____

Idade: _____ Telefone: _____

Endereço: _____ bairro: _____

cep: _____ cidade: _____ estado: _____

Pato Branco, _____ de _____ de _____

Assinatura

Caso aceite, as informações acima deverão ser preenchidas na *plataforma on-line* o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Som de Voz será enviado pela *plataforma on-line*, diretamente para a pesquisadora Renata Bugança Scheleder e uma via original deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Som de Voz será enviado para você por e-mail.

Eu, Renata Bugança Scheleder, declaro ter apresentado o estudo e ter explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.	
Assinatura	Data: ____/____/____

Se tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados, você deve contatar a pesquisadora, Prof.^a Renata Bugança Scheleder, pelo e-mail: renatauganca@gmail.com ou com Edilson Pontarolo- e-mail epontarolo@utfpr.edu.br. Se tiver reclamações sobre seus direitos em relação à pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Endereço: UTFPR Reitoria - Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR; telefone: (41)3310-4494; e-mail: coep@utfpr.edu.br.

OBS: este documento contém duas vias iguais, sendo uma pertencente à pesquisadora e outra à participante da pesquisa.

APÊNDICE D – Questionário on-line para os professores (link – anexo 1)**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Dando continuidade à pesquisa de mestrado " PARQUES URBANOS DE PATO BRANCO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA " do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR- Campus Pato Branco, segue o questionário.

Se tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados, você deve contatar a pesquisadora, Prof.^a Renata Bugança Scheleder , pelo e-mail: renatauganca@gmail.com ou com Edilson Pontarolo- e mail edilson.pontarolo@gmail.com . Se tiver reclamações sobre seus direitos em relação à pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Endereço: UTFPR Reitoria - Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR; telefone: (41)3310-4494; e-mail: coep@utfpr.edu.br.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

1. Seu nome completo (não obrigatório)
2. Endereço de e-mail
3. Número de telefone para contato
4. Endereço residencial com CEP
5. Nome da sua cidade () Pato Branco () Outra
6. Qual sua escolaridade
 - () Ensino Médio/ normal superior
 - () Ensino superior incompleto
 - () Ensino Superior completo
 - () Pós-Graduação Scriccto Sensu
 - () Pós-Graduação Lato Sensu (Mestrado/Doutorado)
7. Graduação em :
8. Nome da (s) escola(s) em que trabalha:
9. Professor (a) da(s) turma(s):
10. Quais disciplina leciona:
11. Qual é o método de ensino que subsidia sua prática pedagógica? (Ex. Tradicional, Pedagogia Montessoriana, Costrutivismo, Pedagogia Histórico-Crítica entre outras)

12. Já participo de formação continuada ou cursos ofertados com ênfase na área ambiental? (Se sim com qual frequência)
13. O que você entende por Educação Ambiental?
14. No contexto escolar qual a importância de trabalhar Educação Ambiental?
15. Em suas disciplinas você costuma abordar questões relacionadas ao meio ambiente, natureza e ação humana? Quais os temas que você aborda nessa temática?
16. Caso sua resposta seja sim na pergunta anterior descreva um exemplo de sua prática educativa.
17. Caso queira compartilhar sua prática utilizando imagens, vídeos, plano de aula entre outros documentos utilize este espaço: (opção envio arquivo)
18. Quais as principais dificuldades que você encontra no desenvolvimento do trabalho prático em Educação Ambiental?
19. Ao realizar seus planejamentos para essa temática você costuma trabalhar de forma:

- Individual, apenas em sua disciplina através dos conteúdos da PPCC do município.
- Projetos planejados pela sua escola
- Projetos encaminhados pela SMEC
- Projetos interdisciplinares juntamente com outros professores da turma/escola

20. Em suas práticas você utiliza quais recursos didáticos (métodos e materiais)
21. Próximo a sua escola há algum espaço público? Qual?
22. Você utiliza estes espaços com frequência? Com qual finalidade? (Caso seja educativa comente sobre)
23. Os alunos demonstram conhecimentos prévios sobre a relação entre homem e meio ambiente?

APÊNDICE E – Termo de compromisso, de confidencialidade de dados e envio do relatório final

Nós Renata Bugança Scheleder (pesquisadora) e Edilson Pontarolo (orientador), pesquisadores responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado **“Parques Urbanos de Pato Branco: Possibilidades de Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental Crítica”**, comprometemo-nos a dar início a este estudo somente após apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e registro de aprovado na Plataforma Brasil.

Asseguramos a manutenção do caráter sigiloso dos dados coletados nesta pesquisa, bem como a confidencialidade e o anonimato em relação aos participantes, se assim eles decidirem.

Nós pesquisadores, manteremos um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os formulários: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e /ou Termo de Consentimento de Uso de Voz e Imagem, assinados pelos participantes serão mantidos pelo pesquisador em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

Asseguramos que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; e/ou Termo de Consentimento de Uso de Voz e Imagem, que poderá ser solicitada de volta no caso deste não mais desejar participar da pesquisa.

Eu, como professor orientador, declaro que este projeto de pesquisa, sob minha responsabilidade, será desenvolvido pelo(s) aluno(s) Renata Bugança Scheleder do curso de Pós- Graduação em Desenvolvimento Regional.

Declaro, também, que li e entendi a Resolução 466/2012 (CNS), que nos responsabilizamos pela condução ética do estudo e que, ao final, enviaremos ao CEP/UTFPR o relatório final.

Local, ____ de _____ de ____

Edilson Pontarolo

Renata Bugança Scheleder