

# A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO REFERENCIAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (PR)

Rosimeri Becher<sup>1</sup>

Valeria Ghislotti Iared<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar como se apresenta a dimensão estética no Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e no caderno das Práticas de Educação Ambiental. Na análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). Nossos resultados revelam que, no *corpus* desses documentos, há uma compreensão de formação de sujeito abarcando seus aspectos multidimensionais (engajamento sensorial, ético, afetivo, de pertencimento do sujeito e natureza, reflexivo, criativo e engajamento da prática social). A Educação Ambiental perspectivada nos excertos considera a dimensão estética nas múltiplas oportunidades de construção de sentidos na educação integral e nas relações dos seres humanos com o mundo mais que humano em uma relação horizontal.

**Palavras-chave:** Experiência Estética; Sensibilidade; Afetividade; Epistemologias Ecológicas; Formação Integral.

**Abstract:** This article aims to analyze how the aesthetic dimension is presented in the Referential of Integral Education in Extended Time of the Municipal Education Network of Curitiba (RME) and in the notebook of Environmental Education Practices. In data analysis, Discursive Textual Analysis (DTA) was used. Our results reveal that, in the corpus of these documents, there is an understanding of the formation of the subject, encompassing its multidimensional aspects (sensory, ethical, affective, belonging to the subject and nature, reflective, creative and engagement in social practice). Environmental education envisaged in the excerpts considers the aesthetic dimension in the multiple opportunities for the construction of meanings in integral education and in the relationships of human beings with the more than human world in a horizontal relationship.

**Keywords:** Aesthetic Experience; Sensitivity; Affectivity; Ecological Epistemologies; Comprehensive Training.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná. E-mail: rosibecher70@gmail.com.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3631827296167140>

<sup>2</sup>Universidade Federal do Paraná. E-mail: valiared@gmail.com

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1273203310250467>

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 474-498, 2022.

## Introdução

O presente artigo apresenta resultados da análise de excertos extraídos do documento norteador denominado Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado<sup>3</sup> da Rede Municipal de Ensino (RME) e do caderno das Práticas de Educação Ambiental de Curitiba, no intuito de investigar se e como contempla a dimensão estética da Educação Ambiental em sua abordagem pedagógica.

Esse documento é composto por cadernos que tratam das especificidades da Educação Infantil e das Práticas Educativas, sendo elas: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologia, tendo como foco principal as Práticas de Educação Ambiental.

Elaborado e aprovado em 2021, serve como subsídio teórico-metodológico para a implementação do trabalho a ser desenvolvido nas escolas de Educação Integral em Tempo Ampliado da RME de Curitiba, que totalizam cem unidades, e por toda a comunidade escolar.

Em Curitiba, entende-se por Educação Integral em Tempo Ampliado a ampliação do tempo de permanência do estudante nos ambientes escolares, visando à formação humana que promova oportunidades educacionais e que favoreça a aprendizagem.

Na RME de Curitiba, a Educação Integral em Tempo Ampliado é ofertada em:

- Escolas Municipais de Tempo Integral em Tempo Ampliado, que atendem estudantes em período integral, dentro do espaço escolar.
- Unidades de Educação integral (UEIs), que atendem estudantes em contraturno, em espaços vinculados às escolas municipais que ofertam ensino regular.
- Unidades de Educação Integral (UEIs), não vinculadas a escolas municipais, que atendem estudantes em contraturno, em espaço próprio.

A palavra *integral* significa inteiro, completo e total. Assim, a educação em tempo ampliado, além de propiciar um tempo maior de permanência do estudante no espaço escolar, intenta considerar no processo de ensino e de aprendizagem os aspectos multidimensionais do estudante, com vistas à sua formação integral. Conforme Moll (2012, p.29), essa ação educativa precisa ser ressignificada, “compreendendo a educação integral como possibilidade de mediação de experiências de saber e humanização”. Para a autora,

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-da-educacao-integral/3777>>. Acesso em: 17/01/2022.

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (MOLL, 2012, p. 28-29).

A Educação Integral em Tempo Ampliado da RME Curitiba assume o termo *Práticas Educativas*, como forma de qualificação do tempo e do espaço educativo, no intuito de mobilizar práticas pedagógicas que permitam potencializar as múltiplas dimensões que caracterizam os estudantes.

Segundo os documentos analisados, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Proposta de Práticas Educativas abrange metodologias diferenciadas daquelas propostas no tempo parcial (turno regular), visto que o currículo é o mesmo para o turno e o contraturno. Nesse sentido, o documento enfatiza a necessidade de investimentos em oportunidades pedagógicas diferenciadas, facilitadoras da aprendizagem, caracterizando a metodologia utilizada como o elemento que difere o turno do contraturno, em relação ao trabalho a ser desenvolvido.

As Práticas de Educação Ambiental dentro da proposta da Educação Integral em Tempo Ampliado são apresentadas com o objetivo de proporcionar momentos de ações e reflexões que levem o estudante a se aproximar dos diversos contextos sociais em que está inserido.

Com isso, ao longo da explanação textual encontram-se indicativos de que o trabalho das Práticas de Educação Ambiental ocorra por meio da metodologia de Oficinas Pedagógicas. Conforme o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME de Curitiba,

As oficinas contemplam, portanto, um espaço de formação humana, de socialização e construção de valores, os quais se constituem como elementos fundamentais do processo educacional, uma vez que instigam a participação, a problematização, análise, compreensão e transformação da realidade, superando a lógica tradicional de transmissão de conhecimentos (CURITIBA, 2020, p. 89).

As Oficinas Pedagógicas possibilitam ao estudante desenvolver, de forma articulada aos demais conhecimentos, sua criatividade, suas habilidades investigativas e estar em contato com diferentes formas de experimentar o mundo, com o propósito de descobrir e entender que a Educação Ambiental vai além das Ciências Naturais e Humanas, permeando todo o processo de desenvolvimento da vida e da sociedade.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 474-498, 2022.

No que tange à dimensão estética da Educação Ambiental no Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME de Curitiba, pode-se inferir que ela está representada quando indica aportes da integração entre razão, imaginação, sentimentos e emoções. Ademais, entendemos que está vinculada às múltiplas oportunidades que são oferecidas nos espaços de aprendizagem proporcionados pela educação integral, contribuindo para a possibilidade de superação do modelo cartesiano e permitindo que os estudantes reconheçam a relação entre humanos e mais-que-humanos. Carvalho (2006, p.34) menciona

[...] a necessidade de compreendermos melhor o nosso compromisso ético com a vida e com as futuras gerações e, também, de criarmos uma cultura que nos leve a novos padrões de relação sociedade-natureza. Por outro lado, insiste-se nas possibilidades de que trabalhos educativos incorporem valores relacionados com a dimensão estética da realidade, procurando explorar a beleza e os mistérios da natureza.

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

Tal proposição encontra amparo em Marin e Oliveira (2005, p. 209):

A experiência estética funda novos valores. Ela abre perspectivas autônomas e pode levar o ser humano a se emancipar daqueles valores que, pela razão ou pela heteronomia de um imaginário social, são lhe incutidos como necessidades. Quem vivencia o fenômeno da experiência estética tem diante de si um mundo muito mais amplo e flexível que aquele desenhado pelas sociedades de consumo.

De acordo com Marin (2006), a necessidade estética é uma importante dimensão do ser humano que, ao ser estimulada, pode despertar a eticidade, pois se refere à capacidade humana de transcender o olhar imediatista sobre as coisas que compõem o mundo. Na perspectiva de Sena e Bonotto (2012, p. 185), *“tais reflexões nos encaminham para pensar sobre as possibilidades e limites da participação da escola no processo de construção de uma nova visão de mundo”*.

Esse novo olhar para o mundo propõe, igualmente, uma nova relação entre sociedade e natureza, mais perceptiva e mais sensorial. Justamente nesse contexto, a Educação Ambiental chama a atenção para a importância de

valorizar as emoções, as percepções, o olhar e a escuta sensível. Os estudos de Merleau-Ponty facilitam a compreensão desse processo, por isso influenciaram um movimento contemporâneo concebido como virada corporal, que vem questionando as tradicionais teorias cognitivas e as dicotomias presentes nelas, opondo natureza e cultura, corpo e mente, humano e não humano. A virada corporal prevê uma outra possibilidade, expressa da seguinte forma: natureza~cultura, corpo~mente, humano~não humano.

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

Em consonância, Steil e Carvalho (2014), nomeiam como epistemologias ecológicas as contribuições de diferentes campos científicos, apoiados na filosofia, antropologia, sociologia, que prezam pela horizontalidade nas relações entre humanos e não humanos, coerente com o movimento da virada corporal. No próximo tópico aprofundamos a perspectiva de estética, na qual nos pautamos.

### **Educação Ambiental, integral e estética**

A experiência estética se oferece à educação numa perspectiva emancipatória quando possibilita o enfrentamento para transpor a extrema racionalização imposta ao ser humano, e que o condiciona ao conhecimento fragmentado. Da mesma forma, não é possível pensar na separação entre corpo~mente, pois o educando está imbricado no mundo, de modo que a realidade de ser e estar no mundo não pode ser dissociada.

Neste artigo, a educação estética a que nos referimos trabalha o sentir, a sensorialidade que é a base para nos compreendermos no mundo que nos cerca, no mundo que fazemos parte, sentindo e percebendo os fenômenos para poder significá-los e expressá-los.

A dimensão estética que estamos considerando não é a de uma concepção restrita à percepção do belo, mas, sim, de toda forma de experiência que coloca o ser humano em imersão no mundo vivido e que, portanto, faz dele um ser social e participante de uma construção cultural (MARIN; SILVEIRA, 2009, p. 178).

Compreendemos, assim, que por ser a experiência aquilo que nos toca e atravessa, cooperando para o desenvolvimento de um ser sensível que percebe, sente e age, não faz sentido pensar em uma educação que negligencie a dimensão estética como fomentadora das brechas,

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 474-498, 2022.

impulsionadora das ampliações estéticas, nas formas de ver e agir viventes entre nós.

Nesse sentido, Marin (2006) defende que a educação atual deve direcionar o homem para a liberdade de criação; para a autora, “*educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, afetividades, capacidades imagéticas e criadora e, ao fazê-lo, despertar para a verdadeira essência ética do ser humano*” (MARIN, 2006, p. 278).

Rudolf Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf, que considera a sensibilização estética como pilar na formação do ser humano, enfatiza a importância da educação estética como forma de o ser humano reavivar o que se perdeu na apreensão formalizante do mundo:

Se fôssemos somente pessoas intelectuais, se observássemos o mundo apenas através de nossas representações mentais, gradualmente nos tornaríamos cadáveres ambulantes [...] somente por sentirmos em nós o impulso de vivificar, plástica e pictoriamente, por meio da fantasia, o aspecto mortal contido nos conceitos, é que nos salvamos desse morrer (STEINER, 1992, p. 35)

Aprender, para o antropólogo Tim Ingold (2010), não é um resultado de transmissão de representações, mas, sim, de redescoberta orientada:

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

Para ele, não se trata de conhecimento que me foi comunicado, trata-se de conhecimento que eu mesmo construí, seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. A experiência influencia a forma pela qual compreendemos o mundo e a sintonia fina entre percepção e ambiente é o que ele define como educação da atenção (INGOLD, 2010).

Carvalho e Steil (2013) explicam a educação da atenção formulada por Ingold, utilizando o exemplo da etnografia dos povos caçadores e coletores da América do Norte. Nesse exemplo, fazem uma crítica à educação como uma forma de transmissão de representações, haja vista que essa forma de educar

não destaca a importância dos conhecimentos construídos pelas práticas sociais, uma vez que, “o conhecimento é indissociável das práticas e das relações das pessoas com o ambiente onde humanos e não humanos compõem uma única paisagem, conectando-se e misturando-se ao se movimentar nos lugares onde seus respectivos caminhos se cruzam” (CARVALHO; STEIL, 2013, p. 59, 79).

É dentro desse processo, envolvendo a experiência de todos os seres humanos e não humanos atravessados pelas forças ativas no ambiente, que podem ser criadas formas de vida e vivência. Nesse contexto, a educação da atenção (INGOLD, 2010) torna-se fundamental para a identificação dos rastros, traços e linhas que essas formas de vida deixam no ambiente. Ele critica o apagamento, em nossa produção científica, dos fluxos da vida que tornam possível nossa atividade intelectual.

Conforme orienta John Dewey (2011, p.46), “educação é processo, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, mas a própria vida”. A abordagem de Ingold nos conduz a buscar uma outra forma de interrogar a organização social e as relações culturais de aprendizagem. Provoca-nos a refletir sobre os processos históricos de educação que se pautam em uma separação entre conhecimento e vida; onde as formas de ensinar se sobrepõem às formas de aprender; um ensino demasiadamente pautado na transmissão de conhecimentos, na maioria das vezes, desencarnados da vida e das relações.

Para Iared (2017, p. 577) a abordagem da educação da atenção no âmbito da Educação Ambiental é importante por considerar o “*engajamento sensorial que nos revela o mundo que é humano e abre formas éticas e afetivas de ser e estar no mundo*”. Buss e Iared (2020) relatam uma experiência com artrópodes durante as aulas de Artes, tomando por base a concepção da educação da atenção. O desvelamento da biodiversidade dos artrópodes possibilitou uma resignificação no olhar para com a percepção desses animais, por meio de uma Educação Ambiental “fora da caixa” (CARVALHO; MHULE, 2016, p 29), a qual tem a potencialidade de promover a atenção plena e a abertura para a experiência, seguindo a perspectiva de educação da atenção proposta por Tim Ingold (2010).

Considera-se que as rotinas das instituições escolares acontecem a partir dos procedimentos e práticas pedagógicas que se expressam no cotidiano da escola, onde o corpo não tem a mesma estima, ou o mesmo valor que a mente. A separação corpo~mente, ser humano~natureza, razão~emoção fica evidente com uma sobrevalorização intelectual, e a educação que acontece na escola procura transmitir para os estudantes, de maneira isolada e fragmentada, um conhecimento pronto sobre o meio ambiente e suas questões. Assim, o modo como a Educação Ambiental é praticada nessas escolas é apenas como projeto extracurricular, sem continuidade, descontextualizado e desarticulado.

Ingold (2014) argumenta que a produção e a transmissão do conhecimento são indissociáveis do engajamento dos sujeitos no mundo e da sua ação criativa no presente. Torna-se relevante permitir a possibilidade de processos que ajudem os estudantes a reconhecerem suas necessidades, não se dissociando da natureza e de um sentido de pertencimento a ela. Faz-se necessária a criação de rotinas e práticas que estabeleçam processos de sintonia fina e correspondência com a natureza (INGOLD, 2010).

Destarte, há que se repensar a forma como vem sendo conduzida a Educação Ambiental em diferentes contextos escolares, e como a educação da atenção apresenta-se com grande potencial transformador e de ruptura de paradigmas arraigados em sociedades antropocêntricas. Deslocamos nossa atenção, no sentido de percebermos que estamos imersos no mundo com outros seres e, juntos, coproduzimos significados. Para Ingold (2014), não é possível separar os seres vivos das correntes de vida que os animam. Para o autor, não se trata de um mundo pronto a ser representado pelos humanos, mas de um mundo inacabado, em movimento e em constante transformação, onde o habitar humano é apenas mais um modo de ser e estar no mundo, entre tantos outros.

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

Para chegar a esse engajamento, faz-se necessária uma educação na qual os processos educativos contemplem um aprendizado construído com e pelas vivências mediadas pelos sentidos e percepções do próprio corpo, possibilitando, assim, a transformação de comportamentos e valores, o desenvolvimento de novos olhares, de novas maneiras de viver e de criar a própria condição de vida.

Nesse sentido, cabe à escola integral romper com paradigmas de formação fragmentados, ou seja, é preciso ressignificar os diferentes tempos e espaços na escola em tempo ampliado, visando oportunizar a formação e o desenvolvimento do educando, de modo pleno, integral.

Moll (2009, p. 34), indica a formação integral no enfoque de que “o indivíduo deve ser visto de forma multidimensional, englobando os mais variados aspectos que vão se desenvolvendo no decorrer da vida, para desenvolver suas dimensões”.

A educação integral, então, aponta para a possibilidade de uma mudança qualitativa e quantitativa na educação, ampliando o tempo escolar e reconhecendo o dever de se trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano.



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

Embora a educação integral e a Educação Ambiental sejam discussões históricas na educação brasileira, são propostas que estão em debate na atualidade e vem passando por processos de (re)construção na RME de Curitiba. Essas duas formulações pedagógicas se coadunam com o princípio de que a escola exerce um papel significativo e imprescindível na formação humana, configurando-se como um espaço de referência na vida das comunidades. Vemos as duas possibilidades –educação integral e Educação Ambiental – muito próximas e em profundo diálogo, para pensar a formação de maneira mais abrangente e significativa.

### **Procedimentos Metodológicos**

Para que fosse possível alcançar o objetivo de pesquisa proposto, o procedimento metodológico adotado foi a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), a qual se baseia em fragmentar o texto para definir e identificar as unidades de análise, organizando em categorias e, assim, descrever e interpretar o texto, originando os metatextos.

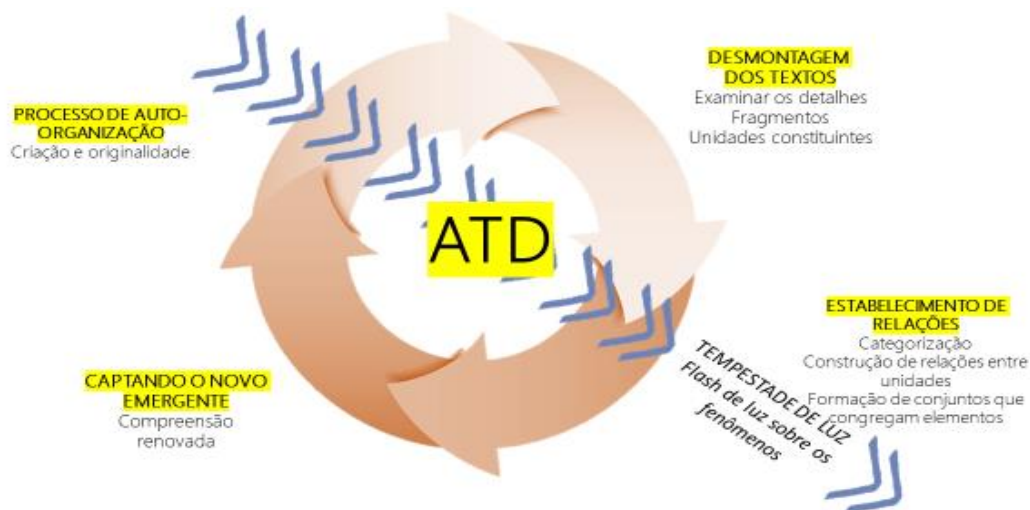
A ATD consiste na análise e interpretação dos diferentes materiais obtidos durante a pesquisa, com objetivo de compreender, de maneira mais profunda, as informações contidas no objeto de estudo.

Essa metodologia é realizada em quatro focos: a desmontagem dos textos, com objetivo de examinar os detalhes; o estabelecimento de relações, ou seja, construir associações entre os elementos linguísticos do texto; a captação de um novo emergente, isto é, a capacidade para produzir uma nova combinação entre os elementos; finalmente, um processo de auto-organização, que pode resultar em criação e originalidade.

A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, p. 12. 2016).

Esse ciclo que caracteriza a ATD para elaboração de sentidos, encontra-se representado na Figura 1.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 474-498, 2022.



**Figura 1:** Ciclo de exercício para elaboração de sentidos ATD  
**Fonte:** as autoras com base em Moraes e Galiazzi (2016, p. 41)

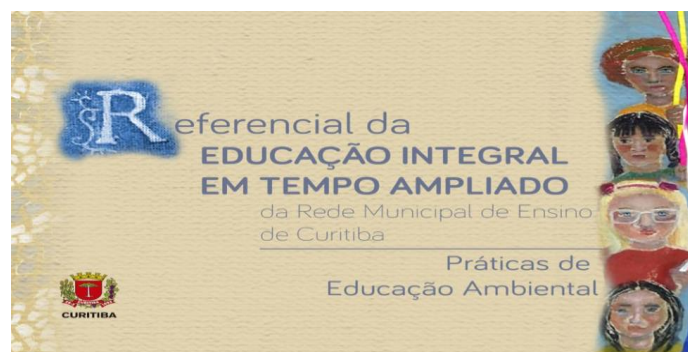
Ao iniciar a análise dos documentos, empregou-se o primeiro elemento da ATD apresentada por Moraes e Galiazzi (2016), que é a desmontagem dos documentos, ou seja, o processo de unitarização do *corpus de análise*, Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino (RME) e do caderno das Práticas de Educação Ambiental de Curitiba. Assim, para a unitarização do *corpus de análise*, foram feitas leituras rigorosas e aprofundadas dos documentos, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los, no sentido de atingir uma compreensão mais completa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

As Figuras 2 e 3, mostram, respectivamente, a capa do Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME de Curitiba e a capa do caderno de Práticas de Educação Ambiental.



**Figura 2:** Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME  
**Fonte:** Portal Cidade do Conhecimento (2021)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8417>. Acesso em: 14/02/2022.



**Figura 3:** Caderno de Práticas de Educação Ambiental.

**Fonte:** Portal Cidade do Conhecimento (2021)<sup>5</sup>

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

Esse processo de categorização é realizado para reunir elementos semelhantes, que podem gerar vários níveis de categorias de análise, também, implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, construindo diferentes níveis (MORAES; GALIAZZI, 2016). Nessa etapa, emergiram sete categorias - Engajamento Sensorial, Engajamento Ético, Engajamento Afetivo, Engajamento e Pertencimento do Sujeito e Natureza, Engajamento Reflexivo, Engajamento Criativo e o Engajamento da Prática Social - as quais são apresentadas e discutidas no próximo tópico.

A construção do novo emergente torna-se possível devido à análise e interpretação da categorização, realizadas nas etapas descritas anteriormente, e possibilita a emergência de uma compreensão renovada. A partir do exposto, as categorias são analisadas em relação aos postulados dos autores que fundamentam a pesquisa, produzindo metatextos que, para Moraes e Galiazzi (2016, p. 89), “encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados”.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8417>. Acesso em: 14/02/2022.

## Resultados e Discussão

O Quadro 1 apresenta as categorias emergentes e excertos do *corpus de análise* como exemplos que levaram à criação das categorias. Cada categoria de sentido (CS) foi identificada com um número ordinal.

**Quadro 1:** Categorias emergentes na ATD

CATEGORIA DE SENTIDO	CÓDIGO DA CATEGORIA	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Engajamento sensorial	CS1	<p>“Pensar a prática educativa requer perceber complexidade cultural e social [...] uma sociedade constituída por seres multidimensionais, singulares e diversos entre si”, p. 68. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“Explorar a escola e seus arredores, propor discussões, reflexões, investigações e desafios, [...] que permitam expansão territorial, organizacional e/ou pedagógica, considerando o direito à totalidade das vivências de corpos[...]”, p. 81. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“[...] alçar voos num universo de descobertas”, p. 44. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“[...] promover aprendizagem, por meio de estímulos socioambientais, culturais e/ou intelectuais”, p. 50. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p>
Engajamento ético	CS2	<p>“As práticas de Educação Ambiental valorizam a perspectiva crítica e transformadora, em que são indagadas questões socioambientais diante das relações complexas de meio ambiente e que permitam a tomada de decisões sobre atitudes responsáveis e sustentáveis, tendo em vista a formação socioambiental cidadã”, p. 20 (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e atuação lúdica e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente”, p. 31. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“[...] a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade comprometida com práticas sustentáveis e exercício da cidadania”, p. 35 (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p>

*Continua...*

...continuação.

CATEGORIA DE SENTIDO	CÓDIGO DA CATEGORIA	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Engajamento afetivo	CS3	<p>“Nesse documento, em uma perspectiva da formação humana integral há de se considerar não só as necessidades básicas, mas também suas demandas simbólicas, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer”, p. 51. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“A escola que diz sim à vida e dá asas à imaginação, aos desejos infantis e juvenis[...]”, p. 33. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“[...]Educação integral que se relaciona com uma educação que valoriza aspectos singulares das infâncias e juventude [...] como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido numa série de contextos de relações...”, p. 37. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“É necessário superar o caráter parcial do ensino e qualificar o tempo, as linguagens e os desejos infantis e adolescentes”, p. 43. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“As práticas educativas da educação integral em tempo ampliado na RME se articulam ao currículo pela ampliação dos saberes, reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e pela forma diferenciada, acolhedora e intencional de organização dos tempos e espaços escolares”, p. 88. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“[...]preconiza outras formas de acolhimento...”, p.46. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“[...] respeita cada estudante considerando sua individualidade e especificidade, isto é, o que traz consigo, sua bagagem e seu repertório de vida”, p. 46. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p>

Continua...

...continuação.

CATEGORIA DE SENTIDO	CÓDIGO DA CATEGORIA	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Engajamento e pertencimento do sujeito e natureza	CS4	<p>“A Educação Ambiental não se configura como uma disciplina, mas constitui-se como dimensão da educação perante as complexas relações de interdependência entre as comunidades de vida que possibilitam uma formação socioambiental cidadã”, p. 16. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“Nas escolas com jornada expandida [...] é importante o desenvolvimento de metodologias que considerem a integralidade do desenvolvimento do estudante e a ação educativa precisa ser ressignificada, superando a descontextualização de uma prática simplista, que visa a transmissão de informações, as quais não tem significado para o educando”, p. 76. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“A educação, na RME, concebida historicamente, tem uma visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada, valorizando todos e cada um, privilegiando o pensamento plural”, p. 35. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“É característica da Educação Integral valorizar os múltiplos espaços de aprendizagem em que a educação acontece, abrindo as portas da escola para a comunidade local e para o que acontece na cidade e em todo o mundo”, p. 41. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“Promover o diálogo e o contato com os territórios da vida cotidiana e os saberes que a cercam, de forma a ressignificar o processo de aprendizagem”, p. 43. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“[...]oportunidades educativas que podem ir além dos muros da escola, colaborando para a ampliação territorial das experiências dos estudantes... envolve as relações sociais da comunidade com seu entorno”, p. 49/50. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“A proposta da RME é de pertencimento e experimentações de diferentes espaços”, p. 55. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p>

*Continua...*

...continuação.

CATEGORIA DE SENTIDO	CÓDIGO DA CATEGORIA	UNIDADE DE SIGNIFICADO
<b>Engajamento reflexivo</b>	<b>CS5</b>	<p>“As práticas de Educação Ambiental proporcionam a interação dos estudantes com a comunidade, desenvolvendo valores que estimam a qualidade de vida (dos seres humanos e não humano) e a sustentabilidade”, p. 31. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“Essa prática educativa se manifesta no cotidiano escolar por meio de [...] alguma inquietude e/ou aproximação com a questão ambiental [...]”, p.15. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>É fundamental o enfrentamento da crise socioambiental, o que requer a superação de que apenas um conhecimento responda às demandas e problemáticas do meio ambiente”, p.15. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“Um fator preponderante para a ocorrência das Práticas de Educação Ambiental na escola é a partir do conhecimento das pessoas que estão nesse espaço como também das que estão relacionadas a ele, como a comunidade escolar”, p. 21. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>[...] oportunizar diferentes ações que levem os estudantes a compreenderem sua função enquanto agentes integradores, capazes de transformar seu entorno”, p. 52. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p>
<b>Engajamento criativo</b>	<b>CS6</b>	<p>“As práticas de Educação Ambiental têm a premissa do desenvolvimento do trabalho pedagógico baseado nas Oficinas Pedagógicas, por meio do protagonismo dos estudantes, da autonomia, da criatividade, na coletividade, como também no contexto sócio ambiental da escola, inter-relacionado à comunidade e ao âmbito planetário”, p.31. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“A intenção das práticas se refere à investigação, ao aprofundamento e/ou retomada dos conhecimentos de modo dinâmico e lúdico”, p. 60. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“Portanto, o currículo não está fechado como um programa, mas aberto à transformação...”, p. 74. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p> <p>“[...]é importante considerar as necessidades de aprendizagem que os estudantes apresentam, partindo do contexto em que estão inseridos e libertando-os de modelos prescritivos que ignoram os processos de criação próprios do ser humano”, p. 75. (Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado).</p>

Continua...

...continuação.

CATEGORIA DE SENTIDO	CÓDIGO DA CATEGORIA	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Engajamento da prática social	CS7	<p>“O entendimento de que a vida dos estudantes se inter-relaciona com as práticas escolares e as práticas sociais”, p. 50. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“O aprendizado dos estudantes, na escola, não deve ser dissociado do contexto pertencente a eles”, p.50. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“A respeito do termo socioambiental, as práticas de Educação Ambiental consideram a superação de que essa prática educativa “seja reduzida apenas ao ambiente natural, caracterizado pela fauna e flora, mas sublinha os fenômenos naturais em intersecção aos sociais”, p. 25. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>[...] é importante considerar o que pensam, dizem e fazem sua cultura, os saberes tradicionais e os valores presentes nas relações de interdependência entre todas as formas de vida”, p. 22. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“[...]qualificar a permanência do estudante no tempo ampliado, perpassando por relações culturais e interpessoais, a fim de ressignificar as ações pedagógicas”, p. 45. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p> <p>“Entende-se a relevância que o currículo possui para tornar todos os sujeitos da prática educativa capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e sociedade em geral”, p. 63. (Caderno de Práticas de Educação Ambiental).</p>

**Fonte:** as autoras (2022)

A análise dos excertos dos documentos apontados acima desvela, em sua tessitura textual, a presença da necessária ação pedagógica que busque superar uma visão utilitária, técnica e antropocêntrica no campo da Educação Ambiental e que caminhe para corporificar a transcendência da dimensão humana, cuidando de incluir outras formas de vida/existência.

Segundo Payne *et al.* (2018), as experiências no mundo e no meio ambiente estão conectadas por diferentes dimensões constitutivas que se relacionam com a afetividade, a sensibilidade, a cultura, a política e a vida social. Na dimensão estética, que pretende trabalhar com as sensibilidades, afetividades, capacidades imagéticas e criadoras do redescobrir, do educar para a atenção a partir de vivências e experiências significantes e sensibilizantes, há de se desenvolver uma outra forma de interrogar a organização social, as relações culturais e seus processos históricos encarnados na vida e nas relações.



Assim, ao analisar o documento referencial é possível detectar uma perspectiva de que os processos educacionais a serem empreendidos sensibilizem para a percepção ambiental por meio de ações pedagógicas que busquem compreensões significativas do mundo.

Tais compreensões são vivenciadas na prática social de professores e estudantes, que, ao transporem territórios e muros escolares, a partir dos engajamentos múltiplos da dimensão estética favorecem, para além de processos cognitivos, a efetivação de aprendizagens significantes pela sensibilização.

Denota-se, a partir das categorias estabelecidas, uma Educação Ambiental evidenciada pela dimensão estética, na medida em que evocam o estabelecer de sentidos e do ressignificar o mundo da vida, que, segundo Marin e Kasper (2009), irão instigar e desafiar para a percepção da importância e viabilização de experiências sensibilizantes. Depreende-se que a ação pedagógica prevista nas oficinas pretende extrapolar a mera transmissão de conhecimentos técnico-ecológicos, visando, essencialmente, a promoção de vivências significantes, de redescobrimento dirigido (olhando, ouvindo, sentindo) e as transformações e engajamentos advindos das ações desenvolvidas perceptivamente.

As categorias provenientes da análise dos documentos são apresentadas a seguir:

### ***Engajamento Sensorial – CS1***

A perspectiva educativa de Ingold (2010) traz a noção da educação da atenção em oposição à transmissão e representações e questiona a dualidade entre conhecer e ser (INGOLD, 2014). Em ambos os trabalhos, o autor defende que o conhecimento não consiste em proposições sobre o mundo, mas é construído a partir do engajamento sensorial com o ambiente, ou seja, conhecer é participar com as pessoas e as coisas em suas vivências práticas. Nós aprendemos a partir das nossas experiências e não das experiências dos outros.

Bauermann (2019) pondera quanto à necessária remodelação para o resgate e percepção do corpo nas experiências humanas, complementada por Shusterman (2011), que aponta a necessidade de que corpo e mente se articulem para desenvolver uma estética sensorial criativa. A importância do tato, a consciência do próprio corpo, o toque e a sensibilização do indivíduo (SILVA, 2006).

### ***Engajamento Ético – CS2***

No Tratado de Educação Ambiental (RIO DE JANEIRO, 1992) a promoção de uma consciência ética sobre todas as formas de vida do planeta, o respeito quanto aos ciclos vitais e a delimitação de limites à exploração das

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 474-498, 2022.

diferentes formas de vida pelos seres humanos são ações essenciais esperadas da Educação Ambiental. Torna-se relevante o desvelamento da biodiversidade e complexidade da problemática ambiental para a construção de novos conhecimentos, novos olhares e, conseqüentemente, uma nova relação para com os seres humanos e mundo mais-que-humano (fauna, flora, rios, matas etc.).

Nadja Hermann (2010) vincula as palavras sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível à ética, sendo eles decisivos na condução da vida, trazendo o aspecto sensível para o julgamento da moral, que nos auxilia a avaliar e ponderar uma determinada situação. De acordo com a autora:

O que se pretende expor são as possibilidades de a educação configurar uma nova face, em que a contemplação estética atue na vida moral e a singularidade de nossos juízos articula um mundo comum com aquilo que a sensibilidade percebe em cada situação (HERMANN, 2010, p. 25).

A experiência estética permite que o ser humano vivencie razão e emoção, ou seja, permite uma percepção integral, plena, não apenas cognitiva e inteligível, possibilitando, assim, que o processo ensino aprendizagem aconteça de forma ampla e não centrado apenas no sensível ou no racional, pois a experiência estética pode criar novas compreensões de mundo, de aprender, de pensar, olhar e agir. Nesse contexto, “[...] o estético não resulta da cognição, mas [...] envolve todos os sentidos do sujeito, que competem entre si e forçam o sujeito a lidar com as novas possibilidades geradas na experiência” (HERMANN, 2005, p. 31).

### **Engajamento Afetivo – CS3**

O engajamento afetivo, segundo McCormack (2013) diz sobre as materialidades afetivas dos corpos, das capacidades de afetar e ser afetados por outros corpos. De tal forma que as qualidades afetivas são capturadas pelo corpo e se relacionam com questões da emoção, humor e sentimentos. O corpo imbricado no espaço responde afetivamente ao mundo.

Carvalho (1999), relata uma associação entre memórias de experiências na natureza, vividas na infância e na vida adulta, e a criação de um vínculo afetivo com a natureza. Esse ponto é fundamental no Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado, quando assume o engajamento corporal e experiencial e valoriza o processo afetivo, no qual o estado de um corpo é afetado por outro corpo humano ou não humano.

Rodrigues (2015) e Payne (2014) potencializam aprendizagens experienciais e enfocam no lazer vagabundo (*vagabonding*, em inglês) para

uma vivência perceptiva/sensorial com o ambiente, des/reconstruindo elementos socialmente naturalizados.

Os documentos analisados no *corpus* da presente pesquisa se constituem enquanto norteadores de uma política educacional. Entender como o papel do afeto se apresenta nesse documento mobilizador para a sustentabilidade, exige que se considere como essa perspectiva se move e modifica, temporal e espacialmente (McKENZIE, 2017). Segundo a autora, tais análises, incluem atenção tanto para as capacidades a serem afetadas pela política quanto para rastrear quais técnicas afetivas são usadas para incitar a mobilidade e a aceitação dessas políticas, bem como compreender quais as condições afetivas que nos movem, coletiva e individualmente, a nos engajar ou rejeitar certas políticas.

### ***Engajamento e Pertencimento do sujeito e natureza – CS4***

Para Merleau-Ponty (2014, p.17-18) “*O homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito com corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como cravado nelas*”. Dessa forma, o autor constrói o conceito de sujeito encarnado ao entender o corpo coexistindo com as coisas e no espaço. Ele usa a expressão “*carne do mundo*”, para frisar de maneira ainda mais visceral o entrelaçamento do corpo ao mundo.

Esse corpo é corpo~mundo e ele se constitui não propriamente no espaço cartesiano, como asseverou Merleau-Ponty (2014) em *O Visível e invisível*, mas no mundo estético.

Nesse sentido, Matarezi (2006) defende significativas vivências para além de atividades de sensibilização. Iared (2015, p.79) coloca que:

A experiência estética funda vínculos intrínsecos para com a natureza e essa seria essencial na defesa da conservação da biodiversidade. Os valores estéticos refletem nossos posicionamentos éticos e políticos no debate ambiental.

Esses autores compreendem a natureza como um lugar de pertencimento, portanto, as ações escolares devem ser significativas e coerentes com a educação estética. Embora, talvez, esse sentido de pertencimento ao lugar não se demonstre (não significando que não exista), a Educação Ambiental pode contribuir para que este se potencialize, pois está estreitamente “*conectada com os sentidos e os valores do ser-humano, oriundos dos experimentos sensoriais e significativos baseados em concepções individuais e coletivas, vivenciadas e construídas durante a história de vida de cada um*” (MOTA, 2016, p.3).

Sinestesticamente, o corpo imerso no ambiente, em sua integralidade, desenvolve a educação da atenção (INGOLD, 2010), superando o conceito

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 474-498, 2022.

dicotômico corpo~mente e sujeito~objeto. As pessoas desenvolvem experiências simbólicas e vivenciais com os espaços e com o mundo, sendo importante que o processo educativo desenvolva tais percepções.

Sato (2016, p.14) entende que a ecofenomenologia é um caminho para a “superação da visão utilitária, técnica e antropocêntrica” com a intenção de “transcender a dimensão humana, incluindo outras formas de vida”. A autora ainda afirma que o estudo sobre o tema é escasso no Brasil e o campo da pesquisa requer mais produções que consolidem essa visão.

### **Engajamento Reflexivo – CS5**

Práticas educacionais de Educação Ambiental, quando pautadas na experiência e no desenvolvimento das capacidades reflexiva e da criatividade atuam para a formação de estudantes autônomos e críticos, sendo, portanto, essencial que espaços educativos privilegiem a curiosidade, a afetividade, o respeito e a reflexão quanto à presença e ausência do mundo mais-que-humano.

Seniciato e Cavassan (2009) pontuam que a experiência estética tem o potencial reflexivo como fundamental e de extrema importância nos processos educativos. A autora e o autor acrescentam que a experiência estética na natureza pode revelar a plenitude do ser. Iared (2015) reforça a necessidade de pensar atividades de Educação Ambiental que permitam vivências não estruturadas em espaços e momentos informais, as quais possibilitam a convivência com o outro e o diálogo com as mais diversas pessoas.

O engajamento reflexivo é propiciado por situações que privilegiem a sensibilização com o lugar à nossa volta. A Educação Ambiental emerge como potencializadora desse sentir sensível. Essa estética refere-se à “*capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo de modo integrado*” (DUARTE JR, 2010, p.13).

Assim, ficam evidenciadas a promoção e o desenvolvimento de uma percepção sensível nos sujeitos educandos em relação ao mundo em que vivem, na forma como o concebem, indicando a via da experiência estética, da sensibilidade imaginativa e da afetividade, auxiliando-os a interpretar mundos possíveis, afloram os sentimentos e as emoções. Essa percepção sensível, experimentada no contato com o diferente, com o novo, certamente permitirá instigar novas capacidades de percepção da realidade, da vida cotidiana de forma sensível e criativa.

### **Engajamento Criativo – CS6**

Os desejos, as curiosidades e as descobertas de aprender se relacionam diretamente à criatividade, num processo no qual se modifica o existente e o já aceito como estabelecido, para se constituírem outras formas de ver as coisas.

A necessidade de se elevar a experiência sensível, do aprender pela experiência, pela curiosidade e, descoberta, desenvolve a criatividade e a criticidade, de forma diversa dos modelos tradicionais (INGOLD, 2010).

O desenvolvimento da criatividade permanece sendo um grande desafio para a escola e para a sociedade, e, segundo Baudson e Haager (2019), o fazer criativo exige conviver com a incerteza. A criatividade precisa de liberdade e de experiências sensíveis para se desenvolver e propiciar processos criativos e imaginativos, para potencializar e repercutir o preparo do corpo~mente para os desafios emocionais do mundo.

Ingold (2014) define imaginação não só como a capacidade de criar imagens, mas como a capacidade de habitar criativamente o mundo. Assim, para o autor, a cada situação que vivemos percorremos um espaço de lembranças suscitadas e, por meio das relações que estabelecemos entre as coisas, fazemos escolhas mais ou menos deliberadas de como reagir aos estímulos.

Carvalho e Muhle (2016) argumentam como a padronização e o endurecimento científico nos processos educativos causam rebaixamento da experiência, da capacidade reflexiva e da criatividade, habilidades necessárias para a formação de sujeitos autônomos e críticos. As autoras defendem práticas de Educação Ambiental mais atencionais, por meio da abertura para a experiência, que preza por estratégias educativas fora da caixa, de resistência ao excesso, às multitarefas e à aceleração improdutiva.

### ***Engajamento da Prática Social – CS7***

A Educação Ambiental deve ser desenvolvida na percepção da complexidade da realidade, em seus aspectos estéticos, éticos, políticos, e analisadas nas múltiplas relações sociais e econômicas.

De acordo com Carvalho (2006), a Educação Ambiental como prática política e social implica uma relação de reciprocidade das diferentes dimensões presentes na educação: a dimensão política da Educação Ambiental, do conhecimento e dos valores éticos e estéticos.

Os documentos analisados buscam um diálogo epistemológico sobre uma práxis que reinvente a Educação Ambiental, potencializando vivências reflexivas necessárias para reconstrução dos aspectos estéticos~éticos~políticos das relações entre ser humano e natureza. Payne (2014) e Rodrigues (2015) consideram atribuir sentido aos acontecimentos da vida, em uma perspectiva de indissociabilidade entre mente~corpo~cultura.

Para Ingold (2011), nós somos habitantes no mundo, o que significa que nós não agimos sobre o mundo ou fazemos coisas nele e para ele. Para o autor, nós nos movemos com o mundo, pois nossas ações não o transformam, mas são partes integradas ao mundo que está por si só se transformando.

## Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo analisar como se apresenta a dimensão estética no Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e no caderno das Práticas de Educação Ambiental. Ao concluir a análise desses documentos, argumentamos que foram evidenciados, ainda que não explicitados como tal, inúmeros aspectos da dimensão estética empreendidos nas ações das oficinas e práticas pedagógicas da Educação Ambiental na escola integral com tempo ampliado da RME de Curitiba.

Nossos resultados revelam que os documentos analisados apresentam, em sua tessitura, a compreensão de formação de sujeito abarcando seus aspectos multidimensionais (engajamento sensorial, ético, afetivo, pertencimento do sujeito e natureza, reflexivo, criativo e engajamento da prática social).

A Educação Ambiental perspectivada nos excertos considera a dimensão estética em suas múltiplas oportunidades de construção de sentidos na educação integral, remetendo a outras possibilidades de ser e estar no mundo com os não humanos, em uma relação horizontal. Evidencia-se, também, que a Educação Ambiental está consolidada historicamente no sistema educativo formal da RME, subsidiando vivências significativas e produtoras de vínculos afetivos e de engajamento.

No atual documento norteador, a Educação Ambiental abrange práticas que contemplam a horizontalidade das relações dos seres humanos com o mundo mais-que-humano, em experiências significativas com o mundo pelo despertar da ética e afetividade.

## Agradecimentos

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba - SME, pela oportunidade de adentrar ao mundo da educação integral em tempo ampliado pela aproximação investigativa com o documento.

## Referências

BAUDSON, T.G.; HAAGER, J.S. Vorwort: Kreativität in der Schule – Einige Herausforderungen. *In*: HAAGER, J.S.; BAUDSON, T.G. (Ed.). **Kreativität in der Schule**: finden, fördern, leben. Switzerland: Springer, 2019. p. 05-12. E-book. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22970-2>.

BAUERMANN, L. Os princípios da somaestética como proposta para pensar em práticas educativas em dança. **Anais** da V Conferência internacional de filosofia da educação e pedagogia crítica. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2019.

BUSS, B. C.; IARED, V. G. Artrópodes como tema gerador de uma prática educativa em uma escola de artes no município de Palotina (PR). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 379-396, 2020.

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

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

CARVALHO, L. M. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, 2006, p. 19 – 27.

CARVALHO, L. M. Educação e Meio Ambiente na escola Fundamental: Perspectivas e Possibilidades. **Projeto Revista de Educação: que tema eleger?** Porto Alegre, Projeto, vol. 1, nº 1, 1999.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação em Tempo Integral da rede Municipal de Ensino de Curitiba**, Caderno de Práticas de Educação Ambiental. Curitiba: SME, 2020.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Vozes, 2011.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

HERMANN, N. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

IARED, V. G. A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na Educação Ambiental. 2015. 177 f. **Tese** (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

IARED, V. G. A ecomotricidade na Educação Ambiental. **Anais** do Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, 7, 2017, Aracaju. São Carlos: SPQMH, 2017, p. 570-580.

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

INGOLD, T. That's enough about ethnography! **Hau: Journal of Ethnographic Theor**, v.4, n.1, p. 383-395, 2014.

MARIN, A. A. A Educação Ambiental nos Caminhos da Sensibilidade Estética. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 277-290, 2006.

MARIN, A.; OLIVEIRA, L.C. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma Educação Ambiental com bases fenomenológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, RS: v.15, p.196-210, jul. /dez. 2005.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 474-498, 2022.

MARIN, A. A. SILVEIRA, E. Cosmos e locus: dos significados da cidadania planetária à construção de mitos positivos do cotidiano no discurso da educação estética ambiental. **OLAM**, Rio Claro, v. 9, p. 164-186, 2009.

MARIN, A. A. KASPER, K.M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p.267-282, 2009.

MATAREZI, J. Despertando os sentidos da Educação Ambiental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p.181-199, 2006.

McCORMACK, D.P. **Refrains for moving bodies**: experience and experiment in affective spaces. Durham: Duke University Press, 2013.

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

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível** (trad. José Artur Gianotti e Armando Mora D'Oliveira). São Paulo, SP: Perspectiva, 2014.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, p. 12-15, ago/out 2009.

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

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOTA, Junior Cesar. A Educação Ambiental Estética como uma ferramenta à (re)significação do ser-sensível. **Anais do IV Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo**, 2016, Rio Grande: Pluscom, 2016, v. 4. p. 38-41.

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

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

RIO DE JANEIRO. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992.

RODRIGUES, C. O *vagabonding* como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experienciais de Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 303-327, 2015.



SANTOS, B. C.L.S; BITTENCOURT. E.O. Educação Ambiental estética: um movimento pela sustentabilidade da vida. **Anais** do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 37, 2021, Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2021, p. 37-49.

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

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

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. O ensino de ecologia e a experiência estética no ambiente natural: considerações preliminares. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 393-412, 2009.

SHUSTERMAN, R. Pensar Através do Corpo, Educar para as Humanidades: Um Apelo para a Soma-Estética. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 02, n.2, p. 6-33, 2011.

SILVA, R. M. **O Relicário de Celeida Tostes**. 2006, 161 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais - PPHPBC) Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2006.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. **Cultura, percepção e ambiente**: Diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

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

STEINER, R. **A arte da educação**: Metodologia e didática no ensino Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 1992.