



ELIANE GATTO

**EDUCACAO AMBIENTAL E EDUCACAO INCLUSIVA: UM
ESTUDO COM OS PROFISSIONAIS NA ESCOLA DE EDUCACAO
BASICA JORGE LACERDA – FLOR DO SERTAO-SC**

Itajaí (SC)

2013

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Pró-Reitoria de pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura – ProPPEC

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

ELIANE GATTO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM
ESTUDO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA JORGE LACERDA DE FLOR DO SERTÃO-SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação – (Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional – Grupo de Pesquisa: Educação, Estudos Ambientais e Sociedade – GEEAS).

ITAJAÍ (SC)
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

G229e Gatto, Eliane, 1976-

Educação ambiental e educação inclusiva [manuscrito] : um estudo com os profissionais na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, Flor do Sertão-SC / Eliane Gatto. – 2013.

161 f. : il. ; 30 cm

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Pró-reitoria de Pesquisa. Pós-graduação, Extensão e Cultura, 2012.

“Orientador: Prof.^a. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra”.

Bibliografia: f. 143-154.

1. Educação ambiental. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas públicas. 4. Prática de ensino. I. Universidade do Vale do Itajaí. II. Título.

CDU: 372.32

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

ELIANE GATTO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO COM OS PROFISSIONAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JORGE LACERDA - FLOR DO SERTÃO - SC

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 01 de março de 2013.

Membros da Comissão:

Presidente:

Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra

Membro Externo:

Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNIPLAC/SC)

Membro representante do Colegiado:

Dra. Cássia Ferri

AGRADECIMENTOS

Desde os tempos da infância, minha mãe já manifestava a vontade de que eu, no futuro, viesse a ser professora. Essa vontade ainda não estava presente em mim porque ainda não sabia direito o que gostaria de desenvolver profissionalmente. Mas, quando comecei a frequentar o ambiente escolar, senti-me maravilhada com tudo o que fazia parte daquele universo, onde as ideias eram trabalhadas de uma maneira mágica e intrigante e que sempre despertavam e aguçavam a minha enorme vontade de aprender.

A caminhada foi longa e pedregosa, mas o caminho moldou o meu pensamento e meu caráter de uma forma ímpar, promovendo minha altivez. Nos tempos da faculdade, as dificuldades não diminuíram, meu irmão me conduzia pela estradinha de terra que ligava o sítio dos meus pais à cidade onde eu fazia o curso de pedagogia, no velho *wolksvagem*. Gravo em minha lembrança a fisionomia séria de meu pai que recomendava: cuidado na estrada! Foram muitas viagens e muitas aulas assistidas graças à minha família que é base do meu aprendizado, e é a ela que primeiramente agradeço por ter chegado até aqui.

A prefeitura da qual faço parte do quadro de funcionários é também responsável por mais essa conquista, por ter acreditado no meu potencial e permitindo que eu me afastasse para melhorar a minha formação. Agradeço ao Executivo e ao Legislativo do Município de Flor do Sertão, por ter me escolhido como primeira docente a fazer o curso *Strictu Sensu*, amparada na lei municipal criada para este fim.

Neste momento de agradecimento, muitas lembranças voltam, nas quais vejo o meu primeiro professor Adelir Ademir Von Borstel, da Escola Isolada Municipal Cinco de Maio, da Linha Barra Bonita e a felicidade de quando consegui ler as preces comunitárias na capela da comunidade. Os professores do então Colégio Estadual Nossa Senhora da Salete de Maravilha, onde frequentei os anos finais do Ensino Fundamental e onde comecei minha formação como profissional da Educação, no Curso do Magistério. Aos professores do Curso de Pedagogia da UNOESC, da cidade de São Miguel do Oeste, que muito me incentivaram, destacando aqui a Prof^ª M. Giovana Di Domenico e a Prof^ª M. Dilva Benvenuti, pelo trabalho que desenvolveram com as turmas do curso de Pedagogia.

Sandra Soares e Loide Holz são pessoas que mal me conheciam e mesmo assim me acolheram como parte da família nos atribulados momentos que vivi quando cheguei a São Paulo. Aos amigos que conquistei nos anos que morei e trabalhei na Cidade da Garoa, especialmente Hélio Ferri: obrigada pelo apoio que sempre me deram para a volta ao mundo acadêmico!

Ao Orientador Professor Guerra, por aceitar e acreditar na minha intenção de pesquisa e que considero o melhor orientador que poderia ter.

Ao Grupo de Pesquisa, especialmente em especial à colega Lucia. À colega e amiga Denise Costa, companheira e amiga de trabalhos, de “idas e vindas” da UNIVALI.

Agradeço à UNIVALI pela oportunidade de vivenciar novas experiências no mundo da pesquisa com a qualidade do conceito quatro na CAPES que determina a competência da instituição que escolhi e fui escolhida para este grande curso e pelos excelentes professores que constituem o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação.

Um agradecimento especial à Núbia e à Mariana que desde o primeiro contato, via telefone, sempre foram compreensivas e eficientes ao atenderem as solicitações, apresentando os esclarecimentos necessários.

Às amigas: Kátia Leida, Maria Lúcia, Ana Paula e Nilva por ouvirem minhas angústias, meus medos e sempre reforçar minhas potencialidades.

Aos professores, equipe pedagógica e gestora da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda de Flor do Sertão, pela atenção, carinho e respeito que dedicaram a este trabalho de pesquisa, prontamente aceitando e contribuindo significativamente com as informações necessárias.

Agradeço à Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Pinto de Almeida e a Prof^a Dra Cássia Ferri que gentilmente aceitaram o convite e muito contribuíram com orientações precisas sobre o assunto que dominam com maestria, para a finalização deste trabalho.

Agradeço ao meu amigo, namorado e amor Juliano, que reascendeu em mim a vontade e a determinação de começar esta tarefa. Obrigada pela persistência, obrigada por acreditar e confiar em mim. Obrigada por estar comigo desde o primeiro momento e compartilhar comigo esta conquista.

E agradeço a Deus, pela oportunidade de vivenciar esse momento com ajuda de todas as pessoas acima citadas.

*Aos meus pais Domingos e Helena
e
meu esposo Juliano Latour Ramos*

LISTA DE ABREVIATURAS

APP – Associação de Pais e Mestres

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial–

CNUMAD – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente
Desenvolvimento

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

EA – Educação Ambiental

EEBJL – Escola de Educação Básica Jorge Lacerda

EI - Educação Inclusiva

EPAGRI - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina

EPI – Escola Pública Integrada

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GAVI- Grupo de Voluntárias Amigas da Vida

GERED – Gerência Regional de Educação

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – LEI DE Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PIEPI – Projeto de Implantação de Escola Pública Integrada

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROEEA – Programa Estadual de Educação Ambiental

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos de pesquisa	66
Quadro 2: Projetos das turmas da EPI no período de 2008 a 2011	90
Quadro 3: Projetos desenvolvidos pela EPI nos anos de 2008 a 2011 envolvendo a temática ambiental.	91
Quadro 4: Projetos desenvolvidos pela EPI nos anos de 2008 a 2011 envolvendo a temática inclusiva.	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Estado de Santa Catarina indicando a localização do município de Flor do Sertão.....	26
Figura 2: Vista aérea destacando no centro a Escola de Educação Básica Jorge Lacerda	29
Figura 3: Gráfico representando a Participação em cursos de Formação Continuada em Educação Ambiental.	102
Figura 4: Gráfico representando a participação em cursos de Formação Continuada em Educação Inclusiva.	113

RESUMO

Esta pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI – SC se insere na linha de Pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional”, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade. Seu objetivo geral foi caracterizar se as concepções propostas nas políticas públicas e documentos da Educação Ambiental (EA) e Educação Inclusiva (EI), foram incorporados às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental (Séries Finais), no município de Flor do Sertão/SC, no período de 2008 a 2011. O referencial teórico está ancorado em autores que tratam das políticas públicas para essas áreas e as diferentes concepções referentes às práticas pedagógicas em EA (REIGOTA 1991, 1998; SAUVÉ 1997, 2002, 2004, 2005) e EI (MANTOAN, 1993, 2001, 2003, 2004, 2006; MENDES 2001, 2006; ARANHA, 2004), e da formação de professores. A pesquisa é qualitativa do tipo Estudo de Caso e técnicas como análise documental e análise de conteúdo. Foi analisado o Projeto Político Pedagógico, Projeto de implantação da Escola Pública Integrada e ações pedagógicas desenvolvidas com as turmas atendidas. Foram realizadas entrevistas com seis professores, uma gestora educacional, um assistente técnico pedagógico e uma assistente em educação com a finalidade de conhecer se as ações pedagógicas contribuíram para problematizar os conceitos de Educação Ambiental e Educação Inclusiva e se ocorreu integração entre elas. Os resultados indicaram dificuldades junto ao grupo de sujeitos nesses conceitos, como também apontaram fragilidades e lacunas na formação inicial e continuada do grupo, no que diz respeito às duas temáticas, tanto no Projeto Político-Pedagógico, quanto no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas na escola.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Flor do Sertão.

ABSTRACT

This study, carried out for the Postgraduate Program in Education at UNIVALI – SC, is part of the line of Research “Teaching Practices and Professional Training” developed by the Research Group on Education, Environmental Studies and Society. Its overall objective was to determine whether the concepts proposed in the public policies and documents on Environmental Education (EE) and Inclusive Education (IE) were effectively incorporated into the teaching practices of Basic Education (Final Series) in the municipality of Flor do Sertão/SC, during the period 2008 to 2011. The theoretical background is based on authors who address public policies in these areas, and the different concepts on teaching practices in EE (REIGOTA 1991, 1998; SAUVÉ 1997, 2002, 2004, 2005) and ie (MANTOAN, 1993, 2001, 2003, 2004, 2006; MENDES 2001, 2006; ARANHA, 2004), and teacher training. The research is qualitative, in the form of a Case Study, using techniques like document analysis and content analysis. The Pedagogical Political Project and Project of implementation of the Integrated Public School were analyzed, and pedagogical actions were carried out with the groups served. Interviews were conducted with six teachers, one educational manager, one technical teaching assistant, and one education assistant, in order to find out the teaching actions that contribute to investigation of the concepts of Environmental Education and Inclusive Education, and whether there is any integration between them. The results indicate that the group of subjects had difficulties in relation to these concepts, and also indicate fragilities and shortfalls in the initial training and professional development of the group, in relation to the themes, both in the Pedagogical Project, and in the planning and development of teaching actions in the school.

Keywords: Environmental Education, Inclusive Education, Public Policies, Flor do Sertão.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	155
1.2 Descrição do caso.....	24
1.2.1 Caracterização do Município de Flor do Sertão.....	25
1.2.2 A Escola de Educação Básica "Jorge Lacerda".....	28
2. POLÍTICAS PÚBLICAS: DEFINIÇÕES E DESAFIOS.....	32
2.1 Políticas Públicas para Educação Ambiental: diálogo entre o ideal e o real possível.....	34
2.2 Políticas Públicas para Educação Inclusiva: desafios do Poder Público, das escolas e dos professores.....	43
2.1.1 Educação Especial, Educação Inclusiva e a Inclusão: inquietações.....	54
2.3 Educação Ambiental e Educação Inclusiva: possíveis aproximações.....	60
3. O CAMINHO METODOLÓGICO.....	63
3.1 Abordagem Metodológica.....	63
3.2 Sujeitos da Pesquisa: profissionais atuantes e angustiados	68
3.3 Instrumentos de Análise de Dados: respostas e outras novas perguntas	70
4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JORGE LACERDA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	71
4.1 Reflexões sobre o PPP da escola: (des) encontros.....	77
4.2 A Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar: articulações frágeis, porém perceptíveis	80
4.3 A Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar: diálogos necessário.....	82
5. AÇÕES PEDAGÓGICAS CONTIDAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AVANÇOS E RETROCESSOS	89
5.1 A Temática Ambiental No cotidiano da Escola: ambições e alternativas	91
5.2 A temática Inclusiva nas ações pedagógicas da escola: concepções e limitações	106
6. A VOZ E A VEZ DOS PROFESSORES E DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA: HISTÓRIAS DE VIDA E DE EDUCAÇÃO.....	112
6.1 Formação Continuada de Professores: questão fundamental nas políticas públicas para educação	112
6.2 Reflexões sobre as lacunas e limitações na formação continuada dos professores.....	117
6.3 Concepções de Educação Ambiental: sobreposição de tendências	124

6.4 Concepções de Educação inclusiva: direito à educação de qualidade é para todos.....	132
7. CONCLUSÕES E (IN)CONCLUSÕES.....	137
8. REFERÊNCIAS.....	143
9. APÊNDICES	
APÊNDICE A.....	15655
APÊNDICE B.....	15857
10. ANEXOS	
ANEXO 1.....	1609
ANEXO 2.....	16160
ANEXO 3.....	161

1. INTRODUÇÃO

Em todas as áreas do conhecimento, o ser humano busca novas informações para mover a infinita vontade de conhecer e entender o mundo que o cerca. Além dessa aspiração ao novo, temos também o direito ao acesso do conhecimento nas instituições educacionais, onde se inicia o processo de socialização, que se complementa na família e na sociedade.

O conhecimento prepara as pessoas para que façam uso dos seus direitos e deveres e das possibilidades de participação na defesa da qualidade da vida e da vida de todos os seres que habitam nosso planeta dentro de um pensamento sistêmico.

Minha vida profissional como educadora começou cedo, aos 18 anos, não como paixão, mas por necessidade. O curso de Magistério era o curso profissionalizante diurno, que a escola a qual frequentava oferecia. Morávamos na zona rural, com difícil acesso à instituição de ensino, além de limitações financeiras, situação típica de pequenos agricultores. Todavia, a conclusão do Ensino Médio foi prioridade.

A oportunidade de atuar em sala de aula, ainda como aluna do Ensino Médio, foi fundamental para o encantamento que hoje tenho pela Educação. A busca pelo curso de Pedagogia e o retorno ao mesmo, após experiência em restaurantes na grande São Paulo, foi por acreditar que a Educação e que a qualidade no ensino fundamental é indispensável para construção de uma sociedade sustentável, inclusiva e com qualidade de vida.

A vivência na zona rural, pequena propriedade de agricultura familiar, contrastando com a experiência vivida na grande São Paulo, com a loucura do trânsito, a poluição do ar, a poluição do Rio Tietê, são as condições que a grande maioria das pessoas que lá vive encontra, além de ser motivo para que voltasse à calmaria das pequenas cidades do Oeste de Santa Catarina, despertou também o interesse pela Educação Ambiental (EA).

Vivi ainda a experiência de trabalhar com alunos com necessidades especiais e com turmas de alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal experiência me fez ver a Educação Inclusiva (EI) e a Educação Ambiental com um novo olhar e refletir sobre o quão significativo os professores poderão ser na vida de seus educandos, por viver “o outro lado da moeda”, em função das

minhas vivências, além da minha dificuldade auditiva, resultado da má formação da função auditiva do ouvido direito. Quando aluna do Ensino Fundamental e Médio, estudando em salas superlotadas, senti a necessidade de atenção diferenciada por não compreender e aprender determinados conteúdos, em função das dificuldades auditivas.

Contudo, viver esse outro lado da moeda, como professora, como responsável pela aprendizagem, despertou em meu íntimo a curiosidade de conhecer mais sobre a EI, a qual me trouxe ao curso de Mestrado, em que o questionamento sobre o que é a inclusão escolar apresenta-se como motivo de inquietação.

Como aluna especial na disciplina de Epistemologia discutiu-se sobre o “Mito da Caverna”, que consta na parte de número VII do livro chamado República, de autoria do filósofo Platão. Este mito me fez refletir sobre as sombras, que tomamos como reais, e o desafio de sairmos de nossas cavernas para buscar a luz do conhecimento, para ressignificarmos o papel da escola, do professor e também da EI e da EA.

O “reencantamento pela natureza” que Leonardo Boff cita em sua obra “Saber Cuidar”, e o Grupo de Pesquisa em EA, também proporcionaram momentos de leitura, reflexão e contato com conceitos sobre a EA que desconhecia. O foco da minha formação em questões ambientais, que se resumia à coleta seletiva, à reciclagem, ao plantio de árvores, ampliou-se para a visão da dimensão dos valores voltados à qualidade de vida e a importância de resgatar valores comuns de sustentabilidade, em suas diferentes dimensões.

A disciplina de Políticas Públicas desencadeou questionamentos e reflexões sobre a realidade e o ideal possível. As contribuições de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), quando apresentam os três contextos do ciclo de políticas: “contexto da influência”, “contexto da produção de texto” e o “contexto da prática”, contribuíram também para definição de objetivos dessa pesquisa. Segundo Ball e Bowe (1992, p. 53), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeito e consequências que podem produzir mudanças e transformações significativas”.

Quanto ao ciclo de políticas, baseado nos estudos desses autores, vale ressaltar que se refere a um referencial teórico analítico apresentado de forma flexível e dinâmica (MAINARDES, 2006, p. 49). Ao descrever esses três contextos Mainardes (2006, p.51), comenta que o “contexto de influência é onde as políticas iniciam e os discursos políticos são construídos”. Neste momento acontecem disputas de grupos que querem influenciar nos fins da educação. Esses grupos podem ser de organizações com interesses diretos aos efeitos desta política como também relacionados a partidos políticos do governo.

O “contexto da produção de texto” se refere aos textos políticos que estão articulados com os interesses públicos e privados. Com esse contexto é possível perceber que as políticas não são produzidas e finalizadas ao serem aprovadas pelo legislativo, que os textos políticos serão lidos e reinterpretados de acordo com a realidade em que eles serão inseridos.

Como consequência a esse contexto, surgiu o “contexto da prática” em que as políticas estão sujeitas a transformações. É nesse terceiro contexto que as mudanças e transformações, interpretação e recriação, efeitos e consequências são percebíveis na política original (MAINARDES, 2006, p. 53).

De acordo com Bowe et. al. (1992), o ponto chave é que as políticas não são simplesmente implementadas por estarem sujeitas a interpretações e sim, são recriadas. Afirmam que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vem com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (BOWE et. al., op. cit., p. 22).

Portanto, entendemos que os professores e demais funcionários da escola exercem papel fundamental no processo de interpretação, reinterpretação e efetivação das políticas educacionais. Também que o sucesso ou fracasso do “contexto da prática” depende da formação dos

professores, pois caberá a eles a interpretação dessas políticas segundo seus valores, experiência e propósitos. Eis o motivo da nossa escolha do local e do objeto de pesquisa.

Ainda, na obra “*O sentido dos sentidos*” José Francisco Duarte Júnior (2001) apresenta um resgate de fatores que afirma terem contribuído para instalar-se a crise na sociedade em que vivemos e que, conseqüentemente, afeta os campos educacionais. Destaca ainda, a urgência em se dar atenção à educação do sensível para desenvolver e refinar os sentidos. O que aprendemos do que se chama de “mundo vivido”, efetiva-se por meio da percepção.

A supremacia do modelo econômico capitalista de extração, produção, consumo e descarte de resíduos bem como o marketing exercido pelas mídias, que dita às regras de consumo de bens, produtos e serviços a maior parte da população, exigindo do ser humano um comportamento de máquina, no qual o objetivo primordial é a produção e o consumo exagerado de bens e serviços, muitas vezes acima das necessidades básicas das pessoas e da capacidade de suporte do planeta.

Para Duarte Junior (2001), o saber está relacionado ao sensível, que acontece a partir das experiências sensoriais sendo transformadas em experiências significativas, já que os saberes acontecem a partir do corpo.

Entretanto, nosso corpo está anestesiado de tal forma, que recebe as informações sensoriais do mundo, mas não consegue percebê-las, não consegue prestar atenção naquilo que mesmo sente. Isso justifica a urgência em trabalharmos além da cognição, a educação dos nossos sentimentos, uma vez que, pela “educação estética”, juntam-se os sentidos e as percepções, resultando em um conhecimento amplo, mais elaborado e abrangente. Duarte Junior utiliza o termo estética, do grego “*aisthesis*”, referindo-se à capacidade do ser humano sentir-se a si próprio e ao mundo onde está inserido. Em português, o termo se traduz como “estesia”, com o mesmo sentido. Neste sentido, construir uma educação sensível consiste em desenvolver a sensibilidade como saber construído pelos sentidos e pelas percepções de si e do mundo.

Essa “educação estética”, a percepção, as concepções, as representações de mundo, do ser humano, da sociedade e ambiente em que vivemos, e com o qual interagimos, nos remetem aos princípios da Educação Ambiental, em sua dimensão crítica e transformadora (LOUREIRO, 2006; GUIMARÃES, 2004, dentre outros).

A EA é um processo educativo necessário e eficiente para a reflexão e desconstrução de ideias e atitudes indesejadas em relação à complexidade das interações entre ser humano – sociedade – ambiente, que nos remeteram à crise ambiental civilizatória (LEFF, 2001). Esta crise, que é de conhecimento leva à exclusão e à injustiça social, exige a revisão de conceitos, ressignificação de valores, como: a solidariedade e respeito à diversidade, necessários ao convívio e à sobrevivência da espécie humana e das demais espécies que coabitam o planeta Terra.

Este mesmo sentido da ressignificação de valores e da aceitação das diferenças é destacado e incorporado pela Educação Inclusiva quanto à preocupação com o outro, o respeito e a tolerância com o diferente.

Pelo que apresentamos até aqui, podemos afirmar que este trabalho é resultado de inúmeros questionamentos e reflexões pessoais sobre a educação escolar na minha trajetória como educadora, como também nos vários momentos de estudo que o curso de Mestrado em Educação proporcionou e que resultaram na escolha do tema de pesquisa.

Não pretendemos apenas citar e ou destacar os documentos, mas sim, articular reflexões que possam elucidar a compreensão de fenômenos, destacando mudanças e significados da Educação Ambiental e Educação Inclusiva existentes nas políticas educacionais vigentes, e verificar se estão sendo efetivadas na escola, junto aos nossos professores e gestores educacionais.

Assim sendo, a pesquisa é fruto de reflexões e vivência sobre os temas: Educação Ambiental e Educação Inclusiva. Desse modo, a pesquisa é colocada com uma análise aprofundada do tema da inclusão e exclusão nas políticas educacionais de Educação Ambiental e Educação Especial, como essencial.

Leituras e conhecimento prévio sobre os temas despertaram o interesse por conhecer mais a fundo o que estas “dimensões essenciais”, como nos esclarece Sauv  (2005), e complementares de Educa o contemplam o que nos remeteu para além das produ es científicas, verificar e destacar as a es e práticas pedagógicas, envolvendo Educa o Ambiental e Educa o Inclusiva que a Escola de Educa o Básica Jorge Lacerda, desenvolveu com as turmas da EPI, 6  e 7  anos do Ensino Fundamental, no município de Flor do Sertão, em Santa Catarina, nos anos de 2008 a 2011.

Ultrapassar os limites do conhecimento e atingir as fronteiras entre o saber e o desconhecido   uma tarefa que carece de meios de muito exercício cognitivo e força física para transpor essas fronteiras e ir além. Por vezes, as pessoas nem percebem o poder que possuem de buscar algo mais para sua vida com habilidades e competências por sua meta de vida e acabam caindo na frustra o. Esta insegurança   um sentimento negativo que sufoca o desejo de aprender e aprender sempre mais para vencer os obstáculos que a vida no apresenta.

Desde o início da civiliza o, o ser humano consegue interagir com o meio natural, tirando o seu sustento e sobrevivência dos bens e serviços que a natureza dispõe. As atividades individuais e as práticas sociais ocorrem em conjunto e colocam sujeito e natureza em uma rela o dial tica da qual surge o conhecimento que   repassado de gera o em gera o.

Vivemos na era da globaliza o e cada dia que passa teorias são criadas, descobertas e pol micas são discutidas, como por exemplo, as mudanças no clima, na economia e política, na sociedade, e que interferem diretamente no convívio das pessoas e na forma que as mesmas percebem, atuam e vivem no mundo, como o transformam e são transformadas por ele.

As razões e os modos de intera o entre o ser humano e a natureza mudam com o passar do tempo, assim como os meios de produzir e transmitir conhecimentos evolui periodicamente, como   o caso do avanço das tecnologias de informa o e comunica o e suas ferramentas, como as redes sociais.

Essas mudanças são necessárias e importantes, afinal, o mundo, a natureza e os seres humanos estão em constante transforma o. Porém, junto

com tais transformações, esquecemo-nos de certos valores que são indispensáveis à vida das pessoas e ao convívio respeitoso e solidário entre elas e os demais seres do planeta.

Junto com a evolução da sociedade, em função do modo capitalista de produção e expropriação da natureza, e de outros seres humanos, muitas coisas básicas foram perdidas: dentre elas, os princípios universais de todos terem acesso à educação e condições de vida com qualidade, em todos os aspectos, foi substituído por desigualdades e injustiças que crescem assustadoramente.

Nesse contexto, insere-se a escola, que é o local apropriado para construção do conhecimento, da consciência crítica, o desenvolvimento do raciocínio lógico, desejos de mudança, enfim, a construção do cidadão, não deixando de lado, a família, que é à base de tudo.

O questionamento sobre o que é a escola inclusiva, quais suas responsabilidades me conduziu a algumas leituras, dentre estas, gostaria de destacar as considerações de Aranha (2004) quando afirma que uma escola pode ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada educando, independentemente da etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação como citam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, aprovada pelo Parecer nº 17/2001.

Aranha (2004) ainda explica que escola inclusiva é aquela que garante qualidade de ensino educacional a cada um de seus educandos, reconhecendo e respeitando a diversidade, e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Portanto, a escola inclusiva é aquela que oferece além do acesso, a permanência e o sucesso desses educandos, o conhecimento, o respeitar as diversidades são fundamentais para construção de um bom trabalho, sem ser excludente e é o que se espera da educação escolar.

No que diz respeito à interdisciplinaridade e transversalidade da EA na escola, Leff (2001) nos diz que “O saber ambiental questiona todas as disciplinas e todos os níveis do sistema educacional.” Assim, partindo-se da ideia de que a Educação é uma prática social promotora de cidadania, a

Educação Ambiental, como uma das dimensões da Educação, entendo que esta também pode efetivar a Educação Inclusiva.

A Educação Ambiental não é uma nova modalidade de educação, mas um processo contínuo de aprendizagem em que a família, a escola e a sociedade devem estar envolvidas. Leff (2001, p. 221) ressalta que a educação ambiental [multicultural] exige, pois, novas atitudes dos professores e educandos, novas relações sociais para a produção do saber (...) e, novas formas de inscrição da subjetividade nas práticas pedagógicas.

A Educação Ambiental é uma ferramenta indispensável à construção de novos valores e atitudes, voltados ao desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a solução ou minimização de seus problemas ambientais, proporcionando condições adequadas de sobrevivência para a atual e para as futuras gerações. Sobre isso, Leff afirma que “a formação ambiental implica assumir com paixão e compromisso a criação de novos saberes e recuperar a função crítica e prospectiva do conhecimento (2001, p. 220).”

Nesse sentido, a Educação Ambiental se insere como uma das possíveis respostas à preocupação da sociedade com o futuro da vida, assim como a Bioética. A Carta da Terra, por exemplo, um documento histórico, idealizado pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 1987, nos diz que: “a escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra, e uns dos outros ou arriscar nossa destruição e a da diversidade da vida”. A Carta da Terra é uma espécie de código de ética planetário, voltado à sustentabilidade, à paz e à justiça socioeconômica.

Por outro lado, as Políticas Públicas objetivam resolver problemas considerados coletivos e relevantes, afirma Secchi (2010). Entendendo as políticas públicas e seu papel de fundamental importância nos processos de mudanças, de materialização das esperanças e, principalmente, capaz de efetivar a luta que se mostre a favor de uma minoria, do respeito às diferenças, e de pensar na possibilidade de que todos possam estar incluídos.

Sonhar e pensar em uma sociedade inclusiva, sustentável, menos desigual e excludente é o horizonte para onde se direcionam minhas reflexões e questionamentos. Por isso, acredito ser significativa a integração entre a

Educação Ambiental e a Educação Inclusiva, uma teia complexa e interligada, cada uma com suas particularidades, porém, com objetivos em comum.

Nesse sentido, a pesquisa buscou identificar possíveis relações que não separem a EA e a EI. Para isso, as legislações destacadas nessa pesquisa buscaram refletir sobre o papel da EA e da EI na sociedade em que vivemos e construir uma visão histórica do processo das políticas educacionais, e o que está acontecendo, na prática, ou seja, no “chão da escola”, a partir da descrição e análise dos relatos e ações envolvendo as duas temáticas que foram desenvolvidas na única escola estadual do município de Flor do Sertão - SC, no período de 2008 a 2011.

Nesse trabalho de pesquisa, pretendi ressaltar a integração possível entre as práticas em Educação Ambiental e Educação Inclusiva, bem como, os obstáculos e contribuições destas para a evolução da qualidade do ensino, bem como gerar subsídios para a melhoria da formação inicial e continuada, e das políticas públicas educacionais no Estado e no município de Flor de Sertão.

A partir do contexto exposto acima, o objetivo geral é caracterizar de que forma as concepções propostas nas políticas públicas de Educação Ambiental (EA) e Educação Inclusiva (EI), foram incorporadas às ações pedagógicas no Ensino Fundamental (Séries Finais), na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, do município de Flor do Sertão/SC, no período de 2008 a 2011.

Como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Investigar as aproximações possíveis entre Educação Ambiental (EA) e Educação Inclusiva (EI), tendo como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, no período de 2008 a 2011;
- Ressaltar as aproximações possíveis entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva identificadas nas ações pedagógicas.
- Identificar concepções de Educação Ambiental e Educação Inclusiva no Ensino Fundamental, desenvolvidos pelos professores da escola nos anos de 2008 a 2011.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro, da introdução, apresenta a contextualização do problema, objetivos e apresentação do Estudo de Caso.

O segundo capítulo se refere às políticas públicas para educação ambiental e educação inclusiva, também construindo uma reflexão sobre o que está constituído na legislação e o que ocorre na prática, a partir do olhar de educadores.

O terceiro capítulo compreende a metodologia utilizada, as categorias para análise e os dados, oriundos das entrevistas realizadas, como também reflexões sobre os temas trabalhados nesta dissertação.

O Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda foi analisado no quarto capítulo, como também, a forma como a EA e a EI estão contemplados no documento.

As ações pedagógicas, envolvendo as temáticas ambientais e inclusivas desenvolvidas com as turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Séries Finais, turmas contemplada pelo Programa Escola Pública Integrada – EPI foram descritos e analisados no quinto capítulo.

No sexto capítulo, a atenção foi direcionada à análise das falas dos sujeitos de pesquisa, relacionando suas concepções de Educação Ambiental e Educação Inclusiva com as produções acadêmicas, a luz da literatura existente.

No capítulo final, as conclusões e as recomendações de continuidade dos estudos e do trabalho.

1.2 Descrição do Caso

Para efetivarmos essa pesquisa, escolhemos a técnica do Estudo de Caso. André (2005) afirma que os estudos de caso são “estudos pontuais, que tomam porções reduzidas da realidade e se limitam a retratar superficialmente esta realidade” (p. 14) e “focaliza uma situação, um programa” (p. 17). Ainda afirma que é o tipo de estudo adequado para “investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia” (p.18). Gil, por sua vez, o define como

“estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento (2004, p. 54)”.

Assim sendo, o estudo de caso se aplica quando o pesquisador tem o interesse em observar o caso do fenômeno no campo social e não discuti-lo apenas do ponto de vista da teoria. Evidentemente, a teoria discorrerá com o levantamento dos dados empíricos (os dados coletados no campo) e na interpretação dos mesmos, mas o enfoque aqui é a construção da pesquisa com base em uma realidade delimitada que é a Escola de Educação Básica Jorge Lacerda.

Esse trabalho é resultado de momentos de leituras, organização dos dados e reflexão e análise. Questões norteadoras como: local, aspecto a ser pesquisado e a delimitação do problema foram definidos ao longo do processo. Em seguida, decidimos a técnica de como faríamos a coleta de dados, construímos a fundamentação teórica que fundamentou a análise dos dados coletados e as reflexões e considerações sobre os mesmos.

1.2.1 Caracterização do Município de Flor do Sertão

Iniciamos a descrição de nosso Caso, pelo município de Flor do Sertão, onde está situada a única escola pública estadual que atende os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foco desta pesquisa.

O município está localizado na região sul do Brasil (Figura 1), no extremo oeste de Santa Catarina, está situado a 680 km da capital, Florianópolis, e têm como limites os municípios de Maravilha, São Miguel da Boa Vista, Romelândia, Iraceminha, São Miguel do Oeste e Descanso. Com área territorial de 58 km² é o 291º em extensão territorial, dentre os 293 municípios de Santa Catarina. Está situado a 505m acima do nível do mar e conta com 1588 habitantes (IBGE 2010). Destes, 328 vivem na zona urbana e 1260 na zona rural, totalizando 521 famílias, segundo dados do Cadastro do Posto de Saúde Municipal.

Segundo o IBGE, no ano de 1952, algumas famílias de colonos gaúchos como a família de Otávio Cenedeze, que foi a primeira, a família de Waldemar Silveira Ramos e de Geraldo Bresolin, oriundos dos municípios de Guaporé,

Casca e Serafina Corrêa, chegaram à região, atraídos pelas notícias de terras férteis. A seguir vieram outras famílias, entre elas os Piaia, de Barba, Biazoli e Rossato. Descendentes de italianos, portugueses, alemães e, posteriormente, os poleneses, trouxeram grande bagagem cultural, tradições, pratos típicos, danças e religião.

A região por eles ocupada é uma área bastante ondulada, geograficamente parecida com o terreno europeu, situada às margens do rio das Antas, afluente do rio Uruguai, distante 25 km da cidade de Maravilha e a mesma distância da cidade de São Miguel do Oeste.



Figura 1: Mapa do Estado de Santa Catarina indicando a localização do município de Flor do Sertão

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Flor_do_Sert%C3%A3o acesso em: 25 ago 2012.

O município de Flor do Sertão emancipou-se de Maravilha em 1995. O nome Maravilha se deu em função da mata de araucárias existente, quando os funcionários da Companhia Sul Brasil, responsável pela colonização da região, chegaram pela primeira vez. A exclamação de admiração “que maravilha!” perante a mata de araucárias (*Araucaria angustifolia*), resultou no nome da cidade e da avenida principal desta. A denominação Flor do Sertão, conforme informaram os moradores mais antigos, também foi por causa de uma árvore de flores amarelas, encontrada no meio da floresta no início da colonização, que julgaram ser o Ipê Amarelo, (*Tabebuia chrysotricha*) árvore que se tornou símbolo do Município.

Na fase de levantamento de dados sobre o município, em 2011, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹, chamou atenção por reunir informações sobre a renda, educação e longevidade, mostrando o nível de qualidade de vida dos moradores da cidade.

Segundo dados do Portal ODM, que é o Portal de Acompanhamento Municipal dos Objetivos e Desenvolvimento do Milênio, que apresenta dados de 2010, o índice do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) florsertanense atingiu 0,724 pontos, portanto seu nível de desenvolvimento é considerado médio. Está programada para o início de 2013 a divulgação de novos índices, partindo dos dados do censo 2010.

É importante destacar que o IDH é o resultado de informações das áreas da saúde educação e renda, na tentativa de “medir” a qualidade de vida das pessoas. Como a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva buscam justamente desenvolver hábitos, valores que buscam consolidar atitudes que resultem em qualidade de vida para si, para os outros e para os demais seres que habitam o planeta, entendo que é importante levar em conta este índice.

A Educação Ambiental dentre seus objetivos trata justamente da melhoria da qualidade de vida, a partir de atividades, de ações educativas que oportunizem mudanças nas relações entre o ser humano e o meio ambiente. A Educação Inclusiva, por sua vez, acolhe todas as pessoas, sem exceção. A inclusão proporciona aos que de uma forma ou outra são discriminados, o direito a seu espaço na sociedade.

Existem hoje no município de Flor do Sertão apenas duas escolas: uma única escola pública, a Escola de Educação Básica “Jorge Lacerda”, que atende Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, e o Centro Educacional Pe. Luís Muhl que atende os alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental 1º ao 5º ano.

¹Para a definição do IDH, a longevidade é medida pela expectativa de vida. A educação é medida por uma combinação da taxa de alfabetização de adultos e a taxa de escolarização combinada do ensino fundamental, médio e ensino superior. A qualidade de vida é calculada através do PIB per capita. O IDH varia de 0 a 1, sendo considerados de baixo desenvolvimento os locais que atingirem até 0,499 pontos, de médio desenvolvimento os locais que atingem de 0,500 a 0,799 pontos e de alto índice de desenvolvimento quem atingir pontuação superior a 0,800. (IBGE, 2010).

1.2.2 A Escola de Educação Básica “Jorge Lacerda”

A escola escolhida para ser o foco deste estudo localiza-se na zona urbana, na Rua Guarani - nº 383, no centro do município de Flor do Sertão. É a primeira escola da comunidade, fundada no ano de 1956, com o nome de Escola Isolada Flor do Sertão. Funcionou inicialmente numa pequena sala de casa de família e tinha o objetivo de atender a demanda das crianças da localidade. Sua primeira professora foi filha de colonizadores e se chamava Verônica Kasper.

O Decreto nº 1039, de 31 de março de 1960, oficializa a criação do Estabelecimento de Ensino. A Escola Isolada Jorge Lacerda foi transformada em Escola Básica Jorge Lacerda pelo *Decreto 318/76, de 23 de março de 1975*.

O Parecer nº 529/75 dá origem ao Parecer nº 340/75, o qual autoriza o funcionamento do ensino de 5ª à 8ª série do 1º Grau. A partir de este Parecer foi-se criando, gradativamente, as demais séries do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série). Com o Decreto nº 318, de 23 de março de 1976, a Escola Isolada Jorge Lacerda transforma-se em Escola Básica Jorge Lacerda, pertencente ao município de Maravilha e cria a 5ª série do 1º Grau.

A Portaria E/129/SED, de 25 de fevereiro de 1998, autoriza o funcionamento do curso de Ensino Médio na Escola Básica Jorge Lacerda, passando a denominar-se Colégio Estadual Jorge Lacerda.

Para a escola o dia 1º de setembro de 1977, é lembrado por causa da fundação da Associação de Pais e Professores – APP e o dia 21 de maio de 1987, com a fundação da Associação de Mães da Escola Básica Jorge Lacerda, que durante muitos anos, foram as parcerias que a escola podia contar para ajudar a direção, professores e alunos na limpeza e cuidados com o prédio como a captação de recursos financeiros para manutenção da mesma. A Associação de Mães já não faz parte da escola, é uma unidade autônoma.

Na Unidade Escolar também existiu uma entidade estudantil, fundada nos anos 1980, denominada Centro Cívico Escolar Floriano Peixoto, vindo mais tarde, denominar-se de Grêmio Estudantil Floriano Peixoto. Em 1999 o Grêmio Estudantil Floriano Peixoto passa a se chamar Grêmio Estudantil Waldemar

Silveira Ramos, em homenagem a um dos primeiros pioneiros de Flor do Sertão, permanece em funcionamento até os dias de hoje.

Do ano de 2007 a 2011 a Escola de Educação Básica Jorge Lacerda contemplou o Projeto de Escola Integrada (EPI), que atendeu às turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental do qual eram trabalhados com as disciplinas diversificadas.

O Programa Escola Pública Integrada – EPI, segundo o *site* da Secretaria do Estado de Santa Catarina, teve como proposta a “ampliação das oportunidades de aprendizagem como garantia de uma educação de qualidade.” (SANTA CATARINA, SEED)

Hoje, a escola não possui mais a EPI, por determinação da Secretaria Estadual de Educação e atende turmas do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª séries do Ensino Médio nos três turnos. (PPP, 2012, p. 7-10).



Figura 2: Vista aérea destacando no centro a Escola de Educação Básica Jorge Lacerda

Fonte: Arquivos da Prefeitura Municipal de Flor do Sertão/ SC.06/04/10

A figura 2 compreende a área urbana do município de Flor do Sertão, onde está situada a Escola de Educação Básica Jorge Lacerda. Hoje, a escola tem um grupo de 13 professores, que atuam no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, um assistente técnico pedagógico, uma assistente em educação, uma diretora, uma assessora de direção, duas merendeiras e três serventes que atendem aos 208 alunos. (PPP, 2012, p.84,85).

O PPP descreve o espaço físico da escola que compreende uma sala para os professores com espaço limitado, uma sala para secretaria e o pedagógico da escola, uma sala para direção e assistente de direção, sete salas de aula, um laboratório de informática, (espaço é usado para reuniões), quatro banheiros masculinos e quatro femininos, uma sala para guardar material de educação física e almoxarifado. Uma área coberta que serve como refeitório, espaço livre que é utilizado para estacionamento e atividades de recreação (regionalmente chamada de “pátio escolar”). A prática de educação física acontece no ginásio municipal que é cedido para a escola três dias por semana. A escola não possui outros espaços, deixando claro, a necessidade de ampliação do espaço físico, que esteve na proposta do Projeto de Implantação para Escola Pública Integrada e que não aconteceu. (PPP, 2012, p.88,89).

A administração da escola não é unicamente de responsabilidade da direção. O Decreto Estadual nº 3429/98 de 08/12/98, instituiu o Conselho Deliberativo Escolar, que abre espaço para reivindicações da comunidade escolar para melhor atendimento da escola. Suas funções de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo estão expressas na Portaria nº 008/99, que fixa normas de seu funcionamento. Este conselho tem por função analisar, discutir e aprovar questões referentes à escola no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro. (PPP, 2012, p.95).

A educação formal ou acadêmica é função da escola. A escola é fundamental para o aprendizado, para a vida profissional e social dos seres humanos. É o local de formação para todos. A escola não tem apenas como função repassar conteúdos das disciplinas como português, matemática, ciências entre outras, mas também disputar e conquistar seu espaço na sociedade.

A escola pública tem como função possibilitar acesso à emancipação humana e transformação social por meio da construção de saberes historicamente sistematizados pela humanidade. Nesse contexto, o papel do professor como diz Marques (1995, p. 155) consiste em “o autêntico professor acreditar no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas”.

Portanto, o coletivo escolar tem a responsabilidade de garantir que o conhecimento científico e filosófico seja oferecido com qualidade a fim de que possam ser transformados em fazeres e saberes para a emancipação intelectual do aluno e que estimulem o domínio de conteúdos que ganharão significação, tanto para o professor como para o aluno.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS: DEFINIÇÕES E DESAFIOS

“Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição”
Pra não dizer que não falei das flores
Geraldo Vandré

Para iniciar esse capítulo, apresentamos em epígrafe um verso da música: “Pra não dizer que não falei das flores²”, para remeter nosso olhar e nossa memória ao momento histórico em que foi lançada, refletindo o que acontecia no mundo naquele momento, um efervescente grito por liberdade e democracia, em tempos de ditadura militar no Brasil e na América Latina.

O objetivo desse capítulo é assinalar como a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva surgem e se transformam no Brasil, ao longo dessas últimas décadas, como proposta de Educação para auxiliar no enfrentamento e resolução dos novos desafios colocados pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas e avanço do capitalismo e do consumismo, em nossa sociedade.

Entretanto, deixamos claro que não pretendemos apresentar um quadro linear do histórico de cada uma, nem mesmo esgotar a temática, mas sim, situar o leitor sobre como as políticas em EA e EI foram se consolidando, tanto por influência e reflexo de documentos e diretrizes enunciados em eventos internacionais da ONU e UNESCO, quanto nos preceitos da Constituição Federal de 1988, e das políticas e programas específicos para EA e EI, ainda vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

² O trecho faz parte da canção escrita e interpretada pelo compositor Geraldo Vandré. A música foi classificada em segundo lugar no III Festival Internacional da Canção de 1968 e, depois disso, teve sua execução proibida durante anos pela ditadura militar brasileira. Pode ser considerada um hino da resistência dos estudantes e movimentos sociais que lutaram pela liberdade democrática no país. O interessante é que a canção, proibida pelo regime militar, foi utilizada em 2006 pelo governo para divulgar suas políticas de governo para a Educação como o ProUni e o ENEM.

Para discutir as políticas públicas que envolvem a Educação Ambiental e Educação Inclusiva, precisamos, inicialmente, ter claro o conceito de “políticas públicas”, para, em seguida, contextualizar as especificidades de cada uma.

Segundo Bobbio (1992), o termo “política”, originário da Grécia Antiga, comporta tudo o que se refere à cidade, o que é urbano, civil, público, até mesmo social; diz respeito a atividades ou conjunto de atividades da *Polis*, ou seja, Cidade-Estado, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (no grego *politikos*), aqueles que exercem a civilidade.

A política, uma palavra grega *politiké*, derivada de *polis*, “entendida como atividade pública a respeito dos interesses e bens da cidade e dos direitos dos cidadãos” (CHAUÍ, 2006, p. 18).

Farah (2004, p. 47) ensina que “política pública pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses”.

Höfling (2001), por sua vez, defende que as políticas públicas devem ser vistas como um conjunto de ações do governo e do Estado direcionadas para obtenção de resultados específicos.

Percebe-se, então, que as políticas públicas que são formuladas em nível de Estado, são “produtos históricos que refletem concepções divergentes de mundo, materializadas por meio de programas, projetos ou outras formas de sistematização de propostas para sociedade forjadas no embate cotidiano dos espaços de decisão”, como nos aponta Batista (2008).

Para Azevedo (1997), a política educacional é uma meta global que a sociedade constrói e, dessa forma, realiza-se por meio de ações do Estado. As políticas públicas são o meio em que acontece a viabilidade e materialidade ao Estado, sendo chamadas assim: de Estado em ação. E ao se tratar de política educacional, a escola e a sala de aula “são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação” (AZEVEDO, 1997, 67).

2.1 Políticas Públicas para Educação Ambiental: diálogo entre o ideal e o real possível

Nos anos 70 do século passado, fortaleceu-se o modelo de desenvolvimento regido pela norma de lucro rápido, no menor espaço de tempo, como argumento que fundamentava a industrialização acelerada, a partir da exploração do capital natural e também humano.

A temática ambiental, segundo Loureiro (2006), é responsável por calorosos debates e reflexões diversificadas. O autor afirma que:

Por diferentes motivações e necessidades, praticamente todo sujeito individual e coletivo menciona e reconhece o ambiente como dimensão indissociável da vida humana e base para a manutenção e perpetuação da vida na terra. (LOUREIRO, 2006, p.16).

Parece assim, que a natureza é algo pronto e que nós seres humanos não fazemos parte dela. Para isso, para resolver as questões de poluição, saneamento, alimentação e miséria do povo, as alternativas pensadas pelas políticas públicas quase sempre, são as tecnológicas. Loureiro continua:

É também comum associar, de modo simplista e equivocada, a prática ambientalista à conservação de áreas naturais, como se a natureza fosse algo do qual não fizéssemos parte e com a qual não interagíssemos e /ou algo imutável que possibilita uma representação única que conduz a ação, a intencionalidade e as necessidades humanas. (op.cit., p.12).

A partir dessa concepção, é que as discussões e os debates são necessários, para que as relações do ser humano com a natureza possam ser definidas, explicadas e compreendidas. Compreensões essas que devem estar entre a relação dos seres humanos com a natureza em uma sociedade capitalista e da própria natureza com ela mesma.

Em 1973, em pleno período da ditadura militar, foi institucionalizada a Educação Ambiental no Brasil, a partir da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Esta Secretaria tinha como função divulgar e sensibilizar as pessoas em relação à preservação e conservação do meio ambiente.

No período de 1973 até os anos 80, aconteceram eventos e encontros internacionais que influenciaram a emergência das políticas ambientais locais, as quais foram sendo oficializadas, como em 1981, quando foi criada a Política Nacional do Meio Ambiente, na esfera legislativa, estabelecendo a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também dedicou o capítulo VI à temática ambiental. O Art. 225 prevê:

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 a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, CF, 1988, p.136).

Podemos concluir que a Constituição foi um grande avanço em termos de legislação à Educação Ambiental, mesmo que predominassem aspectos voltados ao “meio ambiente”, considerado pelos autores da área uma representação social (SATO, 2001; GUERRA, 2001; REIGOTA, 1998, dentre outros). A redação do texto constitucional deixa claro uma perspectiva de tentar responsabilizar diversas esferas do poder público, e também da sociedade, pelo meio ambiente, “bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, por entender que o ser humano não está separado desse meio ambiente.

No entanto, as alternativas buscadas para solucionar os problemas ambientais, em função desta concepção de Educação Ambiental, impedem a superação do estado de crise ambiental, pois como diz Loureiro (2004):

A crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo ou alternativas moralistas que descolam o comportamento do histórico-cultural e do modo como à sociedade está estruturada. O cenário do qual nos movemos de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, e individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser descolado da natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam à justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e a indissocialidade entre humanidade-natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 94).

A situação de crise ambiental vivida na contemporaneidade, em que o modelo capitalista, por meio da mídia, influencia o comportamento consumista e enfatiza a compra ilimitada de bens, mercadorias e serviços, impactam a

qualidade de vida dos seres humanos. Depois da Revolução Industrial, que mudou a escala e o volume de produção, a industrialização que resulta em desenvolvimento econômico e consumo alienado, o consumo caracteriza-se como uma forma de compensação pela frieza do convívio social e a autoestima baixa.

Por um lado, o consumo exacerbado leva o ser humano a uma sobrecarga de trabalho na tentativa de equilibrar as finanças, por se ver obrigado a abrir mão de momentos de lazer, de descanso, de convívio com a família e amigos, em função dessa forma de exploração do seu trabalho. De outro, o acúmulo de produtos supérfluos leva a sociedade à deterioração dos hábitos e valores, transformando as pessoas em escravas do materialismo, do individualismo exacerbado e da falta de responsabilidade socioambiental.

Para enfrentar esse cenário de crise de conhecimento é preciso recorrer à Educação, que também no inciso VI, da Constituição de 1988, delega ao poder público, a competência de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (op.cit., p.136)

Outro marco importante para o histórico e geração de subsídios para as políticas públicas em Educação Ambiental foi o Fórum Global das ONGs, paralelo à Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente – CNUMAD, a Rio 92.

No II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, foi criada a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), e um dos documentos resultantes do Fórum das discussões e reflexões deste encontro intitulou-se “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (TRATADO, 1992). Esse documento é considerado um marco histórico da EA, pois é resultado de lutas da sociedade civil organizada que acredita que a Educação Ambiental:

[pode ser] entendida como uma complexa dimensão do processo-projeto educativo, de caráter crítico e emancipatório para transformação social, é instrumento para o desenvolvimento da cidadania ambiental e planetária responsáveis. (GUERRA 2004, p. 197).

O chamado Tratado³ anuncia abordagens de vários aspectos, não reduz a temática ambiental somente à ecologia, preservação e conservação do meio ambiente. A responsabilidade coletiva para pensar e tratar as questões ambientais é incluída para tornar a sociedade sustentável. A educação, segundo o Tratado busca:

Valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas que conservem entre si relações de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva em nível local e planetário. (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992, p.1)

Já na Conferência Rio 92, os representantes dos governos dos mais de 200 países participantes aprovaram e se responsabilizaram por desenvolver a Agenda 21⁴, um programa de ações abrangentes para ser adotado de forma global, nacional e local, buscando promover novas possibilidades de desenvolvimento para que se transformassem os modelos de consumo e produção, reduzindo as pressões ambientais e atendendo às necessidades básicas da humanidade. (BRASIL, 2005).

Ainda durante a Rio-92, em uma reunião paralela, com a participação do MEC, foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental que reconheceu a educação ambiental como um instrumento importante para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e a melhoria da qualidade de vida.

Em 1994, é institucionalizado o PRONEA⁵, Programa Nacional de Educação Ambiental, que foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, responsáveis por ações direcionadas ao sistema de ensino e à gestão ambiental.

³ Esse documento visa assegurar o acesso universal ao ensino básico como já se tinha recomendado pela Conferência de Educação Ambiental (Tbilisi, 1977) e a Conferência Mundial sobre Ensino Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, Tailândia, 1990).

⁴A Agenda 21 foi o principal resultado da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – UNCED/Rio-92.

⁵Sigla referente ao programa instituído em 1994.

No entanto, no âmbito educacional, a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não trata especificamente da questão ambiental, ou se reporta ao PRONEA. No Art.32, Inciso II, trata sobre a formação básica do aluno, e fazer com que ele tenha “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, p.12), mas sem maior aprofundamento.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN foram aprovados com o objetivo de dar suporte às escolas na elaboração dos seus processos educativos. Além das disciplinas, foram incorporados os chamados “temas transversais” que poderiam ser trabalhados na escola, em todas as disciplinas. Dentre estes temas incorpora-se: o meio ambiente, a ética, pluralidade cultural, orientação sexual e outros que a escola poderia trabalhar, a partir das necessidades locais. (BRASIL, 1997).

Em 1999, foi criada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, que ficou vinculada à Secretaria do Meio Ambiente. Os objetivos do programa consistiam em uma tentativa de juntar os temas que faziam da Educação Ambiental uma arte complexa, com muitos fatores que se intercomunicam, e se fazem presentes em todos os campos para assim concretizar a missão que foi apresentada: “A educação ambiental contribuindo para construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil”. (BRASIL, 2005, p.39).

O ProNEA contempla a inclusão de diversos pontos significativos da sociedade, como formação de professores, a comunicação e a presença da Educação Ambiental nas escolas.

Ainda em 1999, foi promulgada a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. (BRASIL, 2005). O Art. 1º da Lei apresenta um conceito de educação ambiental que consiste em:

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. (BRASIL, 1999, p.1)

Com a Lei, podemos concluir que a Educação Ambiental é um processo, pelo qual se trabalha conhecimentos que levam à reflexão sobre a relação com o meio em que se vive, garantindo atitudes de compromisso com a qualidade de vida da sociedade, como também a busca de alternativas para solucionar situações que possam comprometer a sobrevivência das pessoas e demais espécies no planeta.

A Lei nº 9.795, foi regulamentada, pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que cria o órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, de responsabilidade conjunta do MMA e MEC, assessorados por órgãos públicos, universidades e organizações da sociedade civil.

Em 2003, foi instaurada no Ministério do Meio Ambiente a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental – CISEA, que visa contribuir para a “transversalidade interna e a sinergia das ações em educação ambiental desenvolvidas pelas suas secretarias e órgãos vinculados (BRASIL, 2005, p.28). Já em 2004, após consulta pública nacional, foi aprovada a nova versão do Programa Nacional de EA – ProNEA.

No entanto, apesar do avanço e fortalecimento das políticas de EA, essa evolução, infelizmente, mais uma vez não foi incorporada no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE). Este, também não apresentou nenhum item específico sobre a Educação Ambiental. Apenas encontra-se uma referência no que diz respeito ao Ensino Médio, item 3.3 do PNE 2001-2010. Dentre os objetivos e metas, cita a de número 19, ressaltando que “a educação ambiental tratada como tema transversal será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente como diz a Lei nº 9.795/99.” (BRASIL, PNE, 2001, p. 86), mais uma vez trazendo a ideia de que a educação ambiental e o meio ambiente devam fazer parte dos currículos, procurando interação com todos os conhecimentos, mas não deixando claro quais as estratégias para sua efetivação.

Nos objetivos e metas para o Ensino Superior, também se encontra uma referência ao meio ambiente, na meta 12:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo,

solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (PNE, 2001, p.99).

Para atender a essa necessidade de integração entre as políticas, em 2007, foi elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, encaminhada pelo órgão Gestor da PNEA ao MEC. No entanto, estas Diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, somente em julho de 2012, após uma consulta pública que teve a participação também da comunidade de pesquisadores em Educação Ambiental de várias universidades do país e do GT de Educação Ambiental da ANPED. A homologação aconteceu durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+20. As Diretrizes Curriculares vêm como resposta aos desafios educacionais e construir possibilidades de:

Contar com orientações pedagógicas que permitam a diferentes grupos o reconhecimento e valorização das diferenças étnicas e culturais e a constituição da cidadania ambiental, promovendo transformações de valores que culminam em relações mais solidárias e sustentáveis. (BRASIL, MEC/CNE, 2012, p.8)

Ainda segundo o documento, a Educação é um processo constante e a Educação Ambiental, a partir das Diretrizes, busca abranger todos os níveis e modalidades educacionais. A Educação Ambiental é contemplada em outras normas educacionais e as Diretrizes vêm direcionar e fortalecer conceitos para “a reorganização dos tempos e espaços do currículo e da escola a partir da perspectiva da sustentabilidade socioambiental”. (BRASIL, MEC-CNE, 2012, p.1.)

As DCNEA procuram desvincular a Educação Ambiental de conceitos ou palavras como paisagem, meio ambiente, fenômenos naturais que caracterizam a Educação Ambiental tradicional⁶, que são encontrados em outros documentos oficiais. O texto procura ressaltar ideias e ações

⁶Na educação ambiental, essa tendência tradicional apresenta um aspecto “moralista e disciplinatório.” (TOZONI-REIS, 2007, p.10).

características da Educação Ambiental transformadora⁷, quando destaca a importância de perpassar todos os campos educacionais.

É possível perceber um grande esforço, por meio das Diretrizes em universalizar a Educação Ambiental de maneira inter e transdisciplinar, partindo da realidade pelo qual os educandos estão inseridos. É possível perceber a preocupação com a preservação cultural das comunidades e o cuidado de si, do outro, e com as diferenças.

O ano de 2012 é marcado também pela discussão pelos (as) educadores (as) e no Congresso Nacional, da Lei nº8035/12, que institui o novo Plano Nacional de Educação - PNE2011-2020. Pode-se afirmar que é uma grande conquista de todos os educadores, por toda mobilização que aconteceu em todos os níveis. Porém, quando se busca a Educação Ambiental, constata-se que esta ainda não se faz presente nas discussões da educação brasileira.

Vivemos um período marcado por catástrofes naturais que levam a refletir sobre a relação do ser humano com o meio em que vive. Mesmo assim, a versão final do PNE em discussão no Congresso Nacional, retirou algumas das metas que tratam sobre a Educação Ambiental, aprovadas na última Conferência Nacional de Educação - CONAE.

A nova Lei do PNE apresenta 20 metas com estratégias e objetivos demarcados e suas diretrizes são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e

⁷A perspectiva transformadora parte de análises críticas das relações entre os grupos sociais e deles com o ambiente em que vivem, compreendendo-as como relações históricas, cuja marca é a desigualdade social e a degradação ambiental. (TOZONI-REIS, 2008, p. 4)

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2012, p.1).

Como se vê, as metas e Diretrizes previstas na CONAE se resumem apenas à promoção da sustentabilidade socioambiental, o que causou desconforto e provocou uma reação dos próprios educadores (as) ambientais a esse “silêncio eloquente” (BORGES, 2012) da Educação Ambiental no PNE. Sobre isso, Borges faz algumas sugestões para ampliar o PNE:

- Ampliação e adensamento da inserção da educação ambiental, com foco na transição para a sustentabilidade, nas escolas de educação básica em 10 anos;
- Implantação, em 5 anos, de uma nova concepção curricular para o ensino fundamental e médio que oriente-se pela interdisciplinaridade, elegendo como tema integrador a sustentabilidade socioambiental;
- Formação, em 10 anos, de professores em formação inicial, continuada e em caráter permanente, inclusive em serviço, para a inserção da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental e médio como tema integrador de um currículo interdisciplinar.
- Desenvolvimento da Educação Ambiental a partir da alimentação escolar que fortaleça as práticas agroecológicas, de alimentação saudável e de justiça socioambiental. (BORGES, 2012, p.4)

A partir disso, constatamos que, infelizmente, as legislações e políticas públicas em Educação excluem aspectos importantes relacionados à política e Diretrizes da Educação Ambiental.

Como se observa não há uma integração entre as políticas educacionais, algumas vezes substituídas por ações estruturantes e programas de governo como o que vamos analisar neste trabalho, que nem sempre reforçam estas políticas.

O que dizer então do professor que está lá no “chão da escola”, e que recebe as determinações prontas para sua execução sem ao menos ter participado dos processos de discussão? Para nós, professores e pesquisadores, cabe então estar com o olhar alerta para naturalizar a dominação do ser humano pela educação.

Durante o ano de 2013, nas escolas, municípios e estados acontecerão encontros de discussões pertinentes a CONAE 2014 que acontecerá de 17 a

21 de fevereiro de 2014. Esta Conferência tem por finalidade, oferecer espaço para discussão e elaboração de propostas para implementação do PNE pelos estados e municípios. Este será o momento que os educadores ambientais terão mais uma oportunidade para sensibilizar os professores e técnicos das escolas, para incluir estratégias que contemplem a E.A, em função de que os eixos e metas não a visualizam como processo contínuo de aprendizagem em que a família, a escola e a sociedade devem estar envolvidas.

2.2 Políticas Públicas para Educação Inclusiva: desafios ao poder público, das escolas e dos professores

A batalha em se construir uma escola inclusiva de fato é grande, porém, colocar uma criança ou jovem especial, dentro de uma sala de aula comum, não significa que está se colocando em prática a Educação Inclusiva.

Mantoan (2004) afirma:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações. (2004, p. 2).

Todos os seres humanos possuem limites. Mantoan (2003) certifica ainda que se almejamos uma escola inclusiva, é necessário que “seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (op. cit.,p.20). Os educandos considerados ou “ditos normais” também possuem limitações. A prática da Educação Inclusiva atende e respeita as diferenças e os seres humanos capazes de evoluir sempre, que cada conquista não é o ponto final, é apenas o estímulo para buscar cada vez mais.

As evoluções no campo educacional acontecem na medida em que há participação e integração de todos os envolvidos no processo educacional, sejam docentes, direção, orientação, pais, alunos, políticos comprometidos e a comunidade envolvida. Mantoan (2004, p. 14) conclui também que “a escola se

entupiu do formalismo, da racionalidade e cindiram-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia”.

A partir disso, a elaboração de um projeto político pedagógico com objetivos bem definidos, condizentes com a realidade e fundamentação teórica relacionada com estes objetivos, é o caminho a ser percorrido pelas unidades escolares para que a Educação Inclusiva se efetive.

A construção de uma Escola Inclusiva acontece com o planejamento, pois é por meio dele que as prioridades e necessidades reais são estabelecidas. A diversidade humana está sendo cada vez mais solicitada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprender, e como entender o mundo e a nós mesmos.

As propostas educacionais que objetivam fazer acontecer a Educação Inclusiva precisam desprender das dimensões éticas conservadoras, e fazer uso, por exemplo, dos princípios e valores como os da Educação Ambiental, ressaltando-se o respeito e tolerância pelo outro, pelo meio onde convivemos, como também da educação estética como já demonstramos com Duarte Junior (2001, p. 15), insistindo “na necessidade atual e urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que se poderia muito bem denominar *educação estética*”.

Da mesma forma que com a EA, a Constituição de 1988 (BRASIL, CFE, 1988), considerada a constituição cidadã, em três artigos se refere à educação das pessoas com deficiência. O artigo 205 determina que a educação seja direito de todos, que deverá “garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”; (p.85). O artigo 206, inciso I, estabelece como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (p. 85) e o artigo 208, inciso III, determina que é dever do Estado o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino. No inciso IV - § 1º-, por sua vez, define que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo” (BRASIL, CFE, 1988, p.85).

Já o artigo 227: II - § 1º- cita que:

A criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência⁸ física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (op.cit, 1988, p. 91).

No § 2º, por sua vez, define que “a Lei disporá de normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (Ibid., p.92).

Como vimos, a inclusão social e educacional inclui direitos, princípios e preceitos que constam na Constituição cidadã de 1988, como dever do Estado, e que deveriam garantir o acesso e permanência na escola. Entretanto, só nessa última década esses preceitos vêm sendo respeitados, com a evolução das políticas de inclusão e de mobilidade social.

No ano de 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pelas Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, realizada na Espanha⁹. Como resultado deste evento, oficializou-se a “Declaração de Salamanca”, que oficializou o princípio da inclusão e o consequente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares.

Dentre outros pontos, esta Declaração destaca:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento, o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas

⁸ Em 2004 aconteceu a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, onde decidiram que a denominação de portadores de necessidades especiais passaria a ser “pessoas com deficiência”. Em 2009 foi assinado o Decreto Nº6949 de 25 de agosto de 2009 que regulamentou em nível de Brasil, as decisões firmadas nesta convenção.

⁹ *Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores.* (UNESCO, 1994, p.3)

integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24-25).

Este documento, no item 7, deixa claro a Estrutura de Ação em Educação Especial, de que a escola inclusiva tem como princípio fundamental, o aprendizado de todas as crianças, independentemente das dificuldades que estas possam ter. Também, que a Escola Inclusiva deve “reconhecer e responder às necessidades diversas, assegurando a qualidade, por meio de currículo apropriado, estratégias de ensino e parcerias com a comunidade”.

O item 16, que trata das Linhas de Ação em Nível Nacional, recomenda que as políticas educacionais em todos os níveis, deveriam “estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança, ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência”. Esse aspecto a nossa LDB 9394/96 legitima em seu texto, como veremos a seguir.

O currículo adaptado às necessidades das crianças é o que trata o item 26. As escolas devem proporcionar “oportunidades curriculares, apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes”.

A avaliação é tratada no item 29, deixando claro que as formas de avaliação precisam ser revistas, incorporando a avaliação formativa, mantendo professor e educandos informados e também para identificar as dificuldades e buscar estratégias para superá-las.

Contudo, é preciso ter cuidado uma vez que:

Um instrumento de avaliação inadequado, ou mal elaborado, pode conduzir o processo ensino e aprendizagem para o oposto do desejado, isto é, levar o estudante a práticas de “decoreba”, de simples reprodução do conhecimento já elaborado e até mesmo a praticar atos desonestos, como o de colar, por exemplo. (HOFFMANN 2002, p. 46).

Entretanto, alguns ainda insistem em entender por avaliação, os tipos de provas, de exercícios, de testes, de trabalhos etc. Não compreendem a avaliação como um processo amplo da aprendizagem, indissociável do todo, que envolve responsabilidades do professor e do aluno.

O procedimento avaliativo não existe para classificar os alunos em "mais fortes" e "mais fracos", "aptos" ou "inaptos". Ele existe enquanto processo, para contribuir no acompanhamento dinâmico das situações de aprendizagem e assegurar oportunidades, aos alunos, para permanecerem na escola; jamais para excluí-los (HOFFMANN, 2002, p. 54).

É preciso que haja a tomada de consciência da importância de organizar as aulas de forma que todos possam participar com igualdade de direitos, mas que seja respeitado os educandos(as) em suas especificidades.

A preparação do educador é destacada como fundamental para efetivação das escolas inclusivas, como nos traz o item 38. A formação do profissional deve receber atenção especial, para que estes consigam atender as necessidades especiais dos educandos, e como especialistas, ajudar os pais, trata o item 39.

As universidades também são chamadas ao trabalho responsável, como trata o item 40, no que diz respeito “à pesquisa, avaliação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento”.

Outro fator importante que o documento destaca, está no item 57, sobre a “divisão das tarefas da educação de crianças com necessidades educacionais especiais”, entre profissionais e os pais. Os pais precisam de “apoio para que cumpram seu papel de pais de uma criança com necessidades especiais.”

Entretanto, é preciso deixar claro que a escola não deve assumir a responsabilidade pela socialização e educação das pessoas com deficiência sozinha. O item 62 da Declaração discorre sobre a busca de parcerias com associações e famílias, bairros, clubes e outros voluntários que podem incluir os portadores de deficiência em programas e ou programações, tanto na escola ou nas instituições.

Segundo Sekkel (2005), em função de que em 1990, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO, o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo. Em 1994, ao concordar com o teor do documento da Declaração de Salamanca, reafirmou esse compromisso, dando visibilidade à Educação Especial. Desde então, instalou-se um processo de

profundas transformações no sistema educacional brasileiro, tendo como desdobramento mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva: na década de 90, a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, e em 2001 as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010, 2011-2020), refletem essas mudanças.

Embora a Conferência de Salamanca tenha sido um dos marcos históricos e apresentado uma série de subsídios às políticas de inclusão nos países que assinaram esse documento, até o final dos anos 1990, permaneceram “hegemônicos dois espaços ou *lócus* educacionais” que se destacaram e se consolidaram nos anos 1970, quais sejam as escolas comuns, públicas e as classes especiais para os alunos das séries iniciais, “destinados aos considerados “pessoas com deficiência” mentais educáveis ou de inteligência limítrofe e as salas de recursos para os deficientes sensoriais”, essas com menos ênfase, mas que se mantêm preservadas e revitalizadas nas atuais propostas de inclusão (FERREIRA, 2006, p. 88).

No Brasil, no ano de 1996, a educação brasileira passou a ser regida por uma nova legislação denominada LDB 9394/96. Pela primeira vez, a história da educação brasileira teve um capítulo específico sobre a Educação Especial. O Art. 4º, inciso III determina que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino”. O art. 58 reforça essa ideia, dizendo que se entende por educação especial, para os efeitos desta lei, “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Seguindo o texto, o § 1º, reafirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na rede regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. No § 2º, indica que “o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” e, por

último o § 3º, deste artigo, enfatiza que a “oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

O Art. 59 tem aspectos importantes também a destacar relacionados aos sistemas de ensino, dos quais destacam:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, LDB, 1996, p.17).

O último artigo, que trata da educação especial é o Artigo 60, o qual aborda dos critérios de “caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação em educação especial, para apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. O parágrafo único ressalta que o “Poder Público adotará a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino independentemente do apoio previsto neste artigo.”

Percebe-se que o conteúdo desses artigos, assim como seus parágrafos, tendem a seguir os pressupostos elencados na Declaração de Salamanca. Cito como exemplos: adaptações curriculares, apoio especializado quando necessário à especialização de professores, apoio financeiro e recursos materiais.

A educação especial no Brasil, no final da década de 90, foi marcada pela sua inserção no contexto da reforma educacional como também do sistema e por todos os debates envolvendo a inclusão escolar. Por um lado, os que defendem a educação inclusiva e, por outro, os adeptos de uma inclusão mais radical. Segundo Mendes (2006), esse debate iria se instigar ainda mais com a injunção de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais.

Michels (2002) em sua análise sobre a política brasileira e a educação especial, na década de noventa, destacou que os avanços no que se refere à legislação, compreensão dos significados, e políticas educacionais que seriam necessárias foram inegáveis, mas não suficientes para retirar a educação do campo assistencialista.

Saviani (1997), nas suas interpretações sobre a LDB 9394/96, destaca os limites, no que se refere às omissões, pelo fato que não incorpora dispositivos para transformação da estrutura educacional. Declara ainda que ela é mais indicativa do que prescritiva e não determinam mudanças, reformas no que se está fazendo para além dela.

No ano de 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial pelo Parecer do CNE/CEB nº 17/2001, com definições das Políticas para Educação Inclusiva, como também propostas para sua operacionalização.

Não se pode esquecer que para que estas propostas se efetivem são necessárias ações dos gestores governamentais para disponibilizar financiamento específico para atendimento das demandas. Segundo as Diretrizes, a escola deve contemplar no Projeto Político Pedagógico, no currículo, nas metodologias, na avaliação e nas estratégias de ensino ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas que atendam a todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional, mediante a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Esta política pública teve objetivo, como destaca Aguiar (2010, p.712) “assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país”. Este também procurou envolver os

setores organizados da sociedade civil, para que este fosse uma política de estado e não de governo.

Para Saviani (2002), o Plano Nacional é uma forma de acompanhamento da política educacional, questionando o que está sendo priorizado pelos governantes, o que está indo além ou o que deixa a desejar nos discursos dos que estão no poder. O Plano é uma política social, que foi influenciado por todo sistema, podendo se transformar em um instrumento secundário das influências do capitalismo. Tudo que é pensado, é programado baseado nas influências do mercado e, conseqüentemente, reproduzem relações desiguais. Como alternativa para extinguir essa política excludente, necessita-se entender a educação como instrumento indispensável para que aconteçam mudanças em outras áreas relacionadas, como a saúde por exemplo.

Aguiar (2010) ressalta que o PNE, quanto à educação especial, preocupou-se em assegurar o atendimento de todos os alunos com necessidades especiais, como também garantir escolas adaptadas, com padrões mínimos de infraestrutura e “em cinco anos, aumentar os recursos financeiros destinados à educação especial, de forma a atingir 5% dos recursos vinculados à educação” (p.716).

Aguiar (2010) apresenta uma avaliação do PNE 2001-2009:

A avaliação do PNE evidencia que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União. Esta tem responsabilidades concretas, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis pelos compromissos do Plano. Dependendo da forma como se efetivam as relações entre os entes federados, dos arranjos institucionais e das condições políticas existentes, as metas poderão ser ou não, alcançadas. (AGUIAR, 2010, p.724)

Também ressaltou que as diferenças socioeconômicas do país contribuem para produzir níveis de desigualdades e desenhar o mapa das desigualdades educacionais, pois é necessário considerar que apenas medidas burocráticas e administrativas, elevariam os índices de escolaridade dos brasileiros.

O PNE 2001-2010 teve uma tramitação conturbada e foi muito criticado, pelo fato de não prever e garantir o financiamento das metas

formuladas como declara Saviani (2004, 2007). Já Valente e Romano (2002) alegam que este foi apenas uma “carta de intenção”.

O Projeto de Lei 8.035/10 estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁰ (2011-2020), define no, seu artigo 8º, § 2º, que os municípios “deverão estabelecer em seus planos de educação, metas para garantir o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado, complementar à formação dos estudantes públicos, alvo da educação especial” (BRASIL, 2010, p.23).

A meta quatro do PNE 2011-2020 consiste em “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Para esta meta foram estipuladas seis estratégias:

- 4.1)** Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
- 4.2)** Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.
- 4.3)** Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.
- 4.4)** Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistida, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- 4.5)** Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

¹⁰Fica registrado que a Lei do PNE 2011-2020 até o momento da defesa desta dissertação ainda está tramitando na Câmara Federal, portanto, ainda é projeto aguardando aprovação.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino. (BRASIL, 2010, p.7).

Nesse momento é necessário avançar, buscar a efetivação de um sistema educacional que se preocupe em garantir educação pública gratuita, de qualidade e inclusiva.

Considero a busca por alternativas que efetivem o acesso e permanência das crianças, adolescentes e adultos, nos níveis e modalidades que lhe for adequado o grande desafio que a Educação brasileira tem a superar. Para isso a formação e valorização dos profissionais da educação são fundamentais.

O entendimento necessário sobre Educação não pode deixar de lado a articulação com as demais políticas, dentre as quais as da EA e EI, especificamente, para que o PNE seja uma política de Estado, que repense a educação do Brasil e fortaleça a sociedade civil. Com base nisso, Laplane e Pietro (2010) afirmam que:

O novo Plano Nacional de Educação terá como tarefas principais articular as reivindicações dos grupos historicamente preteridos, de modo a integrar os esforços na direção de atender às suas particularidades, sem pulverizar recursos e duplicar ações. O novo Plano reiterará demandas já postas em algumas áreas, mas esperamos também que se constitua como instrumento propulsor da concretização de objetivos educacionais longamente acalentados pela sociedade brasileira. (LAPLANE e PIETRO, 2010, p.936)

O PNE 2011-2020 parece ter ganho com os erros do PNE 2001-2010. Esse documento é mais sucinto, com 20 metas, a grande maioria acompanhada de estatísticas. A reedição de algumas metas do antigo PNE, como atender 50% das crianças de até três anos e erradicação do analfabetismo, demonstram o fracasso da versão antiga.

A qualidade é o que a sociedade procura alcançar, é o “ideal” que se busca, neste caso, na Educação. Não se pode esquecer que é um processo constante, sempre com novos objetivos, novas metas. A cada meta atingida, surgem novas propostas, e vivemos nesse trânsito de ideias, de desafios.

Entendemos que as políticas apresentadas neste item, direcionadas à Educação Especial e Inclusiva, demonstram certo esforço para que a Educação, em seu sentido amplo e como área de conhecimento se constitua, buscando atender às necessidades dos educandos sejam esses com deficiência ou com problemas de aprendizagem, e que necessitam de acompanhamento especializado.

2.2.1 Educação Especial, Educação Inclusiva e a Inclusão: Inquietações.

Esse item objetiva esclarecer o que é Educação Especial, Educação Inclusiva e como estas efetivam a inclusão de todos, porque, como reza a Constituição Federal de 1988, Art. 205. “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”.

Para que tenhamos entendimento do processo de inclusão e suas deficiências é necessário conhecer a história e a trajetória que a educação especial percorreu desde a criação dos primeiros institutos, até os dias de hoje, com a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Mendes (2006) explica que a educação especial começou a ser “traçada no século XVI”, por médicos e pedagogos que acreditaram em indivíduos considerados “ineducáveis”. Esse cuidado acontecia em asilos e manicômios, sob a justificativa de que seriam mais bem cuidadas em ambientes separados. Assim, a educação especial foi se constituindo em um sistema paralelo ao sistema geral de ensino.

No Brasil, segundo Bueno (1993) e Mendes (2001), a criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant, e do “Instituto dos Surdos-mudos”, em 1856, no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES marcam o início da Educação Especial.

Esses institutos se pareciam com os parisienses. Conforme Bueno (1993), os institutos brasileiros de educação especial tinham caráter assistencialista, já os parisienses se caracterizavam como oficinas de trabalho. Os Institutos isolavam surdos e cegos do convívio social, sendo que este isolamento não seria necessário.

Nos anos de 1930 e 1940, as entidades para atendimento de pessoas com deficiência aumentou de forma significativa. Surgem entidades privadas, como a Sociedade Pestalozzi para deficientes mentais, em 1936, a União dos Cegos do Brasil, para deficientes visuais, em 1924, como cita Bueno (1993). Essa preocupação é vista como início do processo de segregação. Em seguida, é criada a inspeção médica escolar, em 1911, que foi responsabilizada pela criação de classes especiais como a preocupação em formar profissionais para atender a essa demanda como afirma Bueno (1993).

Na década de 70, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP e foram implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de Educação Especial. Para implantação do CENESP foram convidados assessores técnicos, como James J. Gallagher, da Universidade da Carolina do Norte, David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública de Springfield, dos Estados Unidos, e o então Presidente da República, Emílio Médici, em seu discurso sobre educação e investimentos para formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país (JANNUZZI, 2004). Gallagher, em seu discurso afirmou que:

um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar-se uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra, despendido com sua educação. (GALLAGHER, 1974, p. 100)

Essa afirmação, um tanto preconceituosa, utilitária e economicista deixa evidente a real intenção, da incorporação da Teoria do Capital Humano na educação especial, como aponta Saviani (2008), e a justificativa para investimentos em tais serviços, pautou-se na questão econômica, na relação custo-benefício que a política educacional incorporou, e não na questão humana. Neste momento, o CENESP, divulga as normas que geriam a educação especial brasileira.

Em 1985, o Governo Federal criou um comitê para planejar, fiscalizar e traçar metas para educação especial. Em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica assumiu a responsabilidade relacionada à educação especial. (MENDES, 2001).

A partir da promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se uma reforma no sistema educacional, objetivando a universalização do acesso a todos à escola. A situação dos problemas de desempenho educacional no Brasil resultou em políticas de “educação inclusiva”. Uma sociedade inclusiva passou a ser considerada como fundamental para o desenvolvimento do Estado e, conseqüentemente, a educação inclusiva é parte integrante e fundamental nesse processo.

A partir dos anos 90, do século passado, na esteira da proposta de “educação para todos”, o Brasil passou a organizar suas legislações na mesma direção das discussões que aconteciam fora.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial que tratava da Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia. Um dos compromissos assumidos nesta Conferência foi assegurar a universalização do direito à educação.

As apreciações sobre o significado da Conferência de Jomtien não são um consenso entre os autores. Para Frigotto e Ciavatta a Conferência de Jomtien:

inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo a ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (2003, p.97)

Já o ex-diretor da Divisão de Educação Básica da UNESCO, Victor Ordoñez contesta esta visão de Jomtien como um marco inaugural de um “grande projeto de educação em nível mundial”. Para ele a “Educação para todos não foi projetada como um programa base. Foi pensada para ser adaptável às diferentes situações nacionais e locais” (ORDOÑEZ *apud* TORRES, 2001, p. 63).

Respeitável, também, é a visão que decorre os julgamentos de Torres, que assinala para o significado de Jomtien não só como uma tentativa de garantir educação básica ou a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para a população mundial, mas também como uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica. Para a autora, a conferência proporcionou uma “visão ampliada da educação básica” e uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional no campo educacional. Opõe-se, assim, uma visão ampliada nos termos da Educação para Todos a uma visão restrita convencional de educação (TORRES, 2001).

O processo de construção desta visão ampliada é assim descrito por Torres:

A visão ampliada e a própria adoção do conceito educação básica foram resultados de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências que impulsionaram a Educação para Todos: a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não-formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária; e o PNUD não defendeu uma posição a respeito.

Educação básica foi, então, um termo de consenso no qual se mesclaram as visões, prioridades e agendas de cada um dos sócios internacionais, de Jomtien, dos países e dos inúmeros especialistas nacionais e internacionais por cujas mãos passaram as sucessivas versões dos documentos. Como tal, é um termo atravessado por incoerências e contradições, segundo revelam os próprios documentos de Jomtien e aqueles produzidos posteriormente pelas diversas agências sobre a Educação para Todos. Um termo que já tinha vida e usos próprios (e diversos) nos diferentes países antes de Jomtien e ao qual, como vimos, não era fácil atribuir um novo significado somente acrescentando a ele o nome de ‘visão ampliada’. (2001, p. 15).

Ressaltamos, aqui, que esta referência ao processo de construção da “visão ampliada”, assim como Gadotti (1999) destaca as diferenças de suposições e visões das agências patrocinadoras e financiadoras da Conferência, o que pode nos levar a conclusão de que a visão ampliada foi

uma forma de construir o consenso que, conforme acima referido, utilizou o termo Educação Básica.

O Plano Decenal de Educação Para Todos, concluído em 1993, foi resultado dessa Conferência, no qual asseguraram a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida”, (BRASIL, 1993, p.13).

E sob efeito desses documentos, a “Educação Inclusiva” toma conta dos discursos educacionais no Brasil. E isso não ocorre só no Brasil. Gonzáles (2005), ao falar sobre inclusão, expõe que:

O termo inclusão está sendo adotado nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, com a ideia de um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar respostas à diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido. (p.14)

Nesse sentido, a educação inclusiva pressupõe que o objetivo da inclusão educacional seja suprimir a exclusão social, que é resultado de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (AINSCOW, 2009). Dessa forma, a inclusão começa a partir da ideia de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

O desenvolvimento da inclusão, portanto, envolve-nos no conceito de tornar explícitos os valores que servem de apoio para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas atitudes a valores inclusivos.

Outros autores como Fernandes e Lopes (2004) conceituam Educação Especial como uma “modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento de potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais” e como Educação Inclusiva “uma educação voltada de todos para todos”

Nessa pesquisa, as leituras e reflexões sobre os temas deste capítulo remetem à questão de o que os profissionais envolvidos com a Educação Especial e Inclusiva, conhecem sobre a diferença entre os conceitos e aspectos dessas políticas. Não somente a diferença, como também a

importância das mesmas para construção de uma educação que realmente seja “para todos”.

Entendemos ainda que, por tratar-se do tema inclusão, é necessário ter claro o entendimento sobre o termo “pessoa com deficiência”, para que as mudanças e o respeito almejado sejam possíveis de ser alcançados. Acreditamos que para que a sociedade se torne inclusiva, ela deve atender às necessidades de todos os seus membros.

Portanto, acreditamos que a superação de preconceitos, discriminações, limites sociais, culturais e pessoais, e o respeito às necessidades das pessoas com deficiência, possibilitando que estes tenham acesso a serviços públicos como todos os produtos e bens oriundos do avanço social, econômico, científico e tecnológico, fazem parte dos princípios, tanto da Educação Inclusiva, quanto da Educação Ambiental.

A Educação Inclusiva é a grande possibilidade de corrigir desigualdades históricas, quando prioriza o atendimento especializado, quando busca a disponibilização de recursos e serviços para que essas pessoas vivam com dignidade, quando luta por orientação para professores e educandos. Neste sentido Laplane e Pietro (2010), ressaltam:

O discurso inclusivo e a reivindicação de direitos dos vários grupos têm hoje uma penetração e uma difusão que, esperamos sejam duradouras e indicativas de uma verdadeira vontade política de enfrentamento dos complexos problemas educacionais que ainda se apresentam no Brasil. (LAPLANE e PIETRO, 2010, p.935).

Outra questão surgiu a partir dessa reflexão, que remete à discussão do próximo item, o das aproximações entre a Educação Inclusiva e a Educação Ambiental.

2.3. Educação Ambiental e Educação Inclusiva: possíveis aproximações

Segundo o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, 14,5% da população brasileira são portadores de necessidades especiais, ou seja, aproximadamente 24,6 milhões de pessoas (BRASIL, IBGE, 2010).

São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental. Outro dado se refere à taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade, portadoras de deficiência, que é de 88,6%, portanto seis pontos percentuais abaixo da taxa de escolarização do total de crianças nesta faixa etária que é de 94,5%.

O empenho em dissertar sobre as questões ecológicas, incluindo o público com necessidades especiais, remete-nos a uma reflexão sobre sensibilização e valores, no sentido mais intrínseco da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva. É importante deixar claro que as deficiências não são barreiras para o contato e interação com o ambiente natural, bem como, o acesso a bens e serviços ambientais, e há muitas iniciativas que estimulam a inclusão e o desenvolvimento da percepção, e do senso e da beleza estética, como os trabalhos sobre percepção em trilhas interpretativas¹¹, mostrando que as belezas naturais, além de apreciadas com os olhos, podem ser também percebidas por outros sentidos.

Duarte Junior (2001) afirma que

os sentidos dos habitantes de nosso planeta estão deseducados e embrutecidos em decorrência de nossa modernidade em crise, um ambiente social degradado, de um espaço urbano rude e de uma crescente deterioração ambiental.(p. 21).

O acesso de forma igualitária a todos os espaços da vida é uma condição para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais do cidadão. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva é a essência do desenvolvimento da sustentabilidade social.

O paradoxo existente entre sustentabilidade ecológica e (in)sustentabilidade social foi citado por Foladori (2007) em seu texto *Paradojas de lasustentabilidad: ecológica versus social*. O autor chama atenção para o fato de que a sustentabilidade social, que abrange a melhor distribuição de

¹¹ A trilha é considerada interpretativa, quando seus recursos são traduzidos para os visitantes, com base em temas pré-definidos através de guias especializados, folhetos ou painéis. Em termos práticos, as trilhas interpretativas têm o propósito de estimular os grupos de atores a um novo campo de percepções, com o objetivo de levá-los a observar, questionar, experimentar, sentir e descobrir os vários sentidos e significados relacionados ao tema selecionado (VASCONCELLOS & OTA, 2000. p. 37).

renda, justiça social e melhoria nas condições de vida da maior parte da população mundial ainda não foram incorporadas e está longe de ser alcançada.

Como já enfatizamos neste capítulo, a Constituição Federal, contempla, também no Artigo 3, inciso IV, a promoção do bem de todos, como um objetivo de toda nação (BRASIL,1988, p.1),. A partir desse artigo, entendemos a inclusão social das pessoas com deficiências, deveria acontecer em todas as esferas, eliminando as barreiras do espaço físico e de comunicação dessas pessoas.

Ainda a mesma Constituição, no Art.227,§ 1º, inciso II, também garante atendimento especializado, facilitação no acesso aos bens e serviços e o Art. 2 trata sobre as normas para construções públicas e a fabricação de veículos de transporte público, a fim de garantir o acesso das pessoas com deficiência.

Para atender aos preceitos da Constituição, e na busca pela implementação das políticas públicas nessa área, foram editadas as Leis nº 10.048/00 (BRASIL, 2004), que trata da prioridade de atendimento às pessoas com dificuldades de locomoção e a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2004), que enfatiza normas e critérios referentes à acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, suprimindo as barreiras e obstáculos nas vias públicas, mobiliário urbano, construção de edifícios (incluindo os privados), meios de comunicação e transporte.

Como apresentado no capítulo anterior, em julho de 2012, no auge da Conferência Rio+20 e da Cúpula dos Povos, foram lançadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. Segundo o documento, em seu Art.2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p.2).

Nesse aspecto, entendemos que a Educação Ambiental se funde à Educação Inclusiva, quando defende o respeito à diversidade e a relação do ser humano com o ambiente e com os outros seres humanos. Concordamos

também com Jacobi (2003) quando conclui que o principal “eixo de atuação da educação ambiental” deve buscar, acima de tudo, “a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença” por meio de “formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas.” Vivemos o desafio do “fortalecimento da cidadania” para todos. Esse fortalecimento se concretizará pela possibilidade de cada pessoa ser “portadora de direitos e deveres”, portanto, ser “ator corresponsável na defesa da qualidade de vida” como afirma o autor acima citado.

No sentido de aproximação entre essas políticas, e sua aplicação nas escolas, acreditamos que as instituições de ensino podem se constituir como “espaços educadores sustentáveis” (Art. 14, inciso V), ou seja, um “espaço educativo privilegiado para dialogar” (GUERRA, FIGUEIREDO e PEREIRA, 2010, p. 205), e onde seja possível construir a educação ambiental, na perspectiva da educação inclusiva, ascendendo uma “esperança de transformação social para aquilo que entendemos como sendo a utopia possível” (op. cit., p.205.).

No entanto, como determina a Constituição, cabe a nós, educadores, à sociedade, permanecermos alertas para que esses direitos (ao meio ambiente, à Educação e Inclusão) sejam cumpridos pelo poder público, e procurar os órgãos competentes, denunciando casos em que tais legislações não estejam sendo cumpridas.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO

Ao apresentar as intenções de um trabalho de pesquisa científica, alguns pontos relevantes necessitam de um planejamento prévio, como: o local que será aplicado o estudo, quem serão os sujeitos pesquisados e a forma que serão coletados e analisados os dados.

Essas são questões imprescindíveis, para que o rigor científico delimite os resultados das informações do trabalho empreendido, inter-relacionando empiria e conhecimento científico visando autenticar as informações levantadas.

3.1 Abordagem Metodológica

Essa pesquisa foi qualitativa do tipo Estudo de Caso que se justifica porque a Escola de Educação Básica Jorge Lacerda é a única escola do município que atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Retomando o pensamento de André (2005, p. 17-8) na introdução desse trabalho, esses são “estudos pontuais, que tomam porções reduzidas da realidade e se limitam a retratar superficialmente esta realidade” e seu foco é uma situação específica, um programa que se faz adequado para “investigar problemas práticos, questões que emergem do cotidiano”.

Os estudos de caso, ainda segundo Yin (2005), representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "porque", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Segundo Stake (2000), somente pode ser considerado um caso passível de análise científica, um sistema delimitado, integrado, unitário e multidimensional, ou seja, um todo composto por distintas facetas.

Os estudos de André (2005) apontam três fases para o desenvolvimento dos estudos de caso: fase exploratória, delimitação do estudo e coleta dos dados, análise sistemática dos dados e elaboração do relatório.

A fase exploratória “é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso”(op cit., p.48). Essa fase aconteceu no início do primeiro semestre de

2012, quando elaboramos a ideia inicial do projeto de pesquisa, delimitamos a problemática, objetivos, estabelecemos os contatos iniciais com a escola, contatamos com os possíveis sujeitos. Nessa fase, também realizamos leituras sobre Educação Ambiental e Educação Inclusiva, reunindo material bibliográfico sobre esses temas para construção do referencial teórico.

As leituras delimitaram o foco do estudo sobre Políticas Públicas para Educação Ambiental e Educação Inclusiva. Também uma pesquisa documental sobre as duas modalidades – EA e EI -, em documentos oficiais, como os Planos Nacionais de Educação (2001-2009 e 2010-2020), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (recentemente aprovadas pelo MEC), Diretrizes da Educação Básica para a Educação Especial.

Ainda como objeto de análise foi utilizado o documento do Projeto Político-Pedagógico, e um estudo das ações pedagógicas desenvolvidas e denominadas como “projetos” na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, nas turmas contempladas pelo Programa Escola Pública Integrada (EPI¹²), o qual envolveu temáticas Educação Ambiental e Educação Inclusiva.

A segunda fase, que André (2005) chama de “delimitação do Estudo e de coleta de dados”, efetivamos no segundo semestre de 2012, por meio de entrevistas semiestruturadas com nove sujeitos que se disponibilizaram voluntariamente a participar da pesquisa.

Para Triviños (2001, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença

¹²EPI - Programa do governo do Estado de Santa Catarina que se iniciou em 2006 e finalizado em 2011.

consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Já para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para esta entrevista com os sujeitos da pesquisa, que voluntariamente ofereceram-se para participar da mesma, foi utilizado o roteiro do Apêndice A. Foi apresentado aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cópia, Anexo A).

Foram selecionados para entrevista nove sujeitos, sendo seis professores, uma gestora educacional, um assistente técnico pedagógico e uma assistente em educação que aceitaram participar da pesquisa, com a finalidade de que a pesquisadora pudesse conhecer se as ações pedagógicas desenvolvidas na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, no período de 2008 a 2011, contribuíram na integração entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva.

A organização e análise das entrevistas podem ser reunidas em quatro momentos:

- Contato com a Unidade Escolar;
- Realização de entrevistas com seis professoras e três profissionais da equipe pedagógica;
- Organização e categorização de dados em quadro;
- Interpretação dos relatos, tabulação de dados e das categorias estabelecidas.

No primeiro momento, em fevereiro de 2012, entramos em contato com Direção da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, para esclarecer sobre o tema da pesquisa, os objetivos da pesquisa. Conversei com os professores que

trabalharam com as turmas atendidas pelo Projeto Escola Pública Integral, no período de 2008 a 2011. Os professores se colocaram a disposição para fornecer informações e relatar atividades que foram desenvolvidas na instituição.

A conversa foi bem tranquila, na sala dos professores da escola, e foi possível perceber no semblante dos professores a alegria pela oportunidade de contribuir para a elaboração do trabalho, como também certa preocupação pelo rigor do mesmo.

Neste primeiro contato, a equipe pedagógica, repassou o Projeto Político Pedagógico da escola e Projetos trabalhados com as turmas contempladas pelo projeto EPI, nos anos de 2008 a 2011.

Em junho, entramos em contato com a Gerência Regional de Educação, solicitando autorização para realizar entrevistas com os professores, equipe gestora e pedagógica da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda- EEBJL como também análise do PPP e ações pedagógicas trabalhadas com as turmas da EPI, de 2008 a 2011.

Em julho de 2012, voltamos à escola para realização de entrevistas com professores e equipe gestora e pedagógica da escola. Os sujeitos da pesquisa foram avisados com antecedência e estavam ansiosos esperando pela entrevistadora. As entrevistas foram realizadas no período do recesso dos educandos, porém os professores estavam na escola para organização do segundo semestre letivo.

A equipe gestora e pedagógica procurou organizar material que comprovasse a parceria da escola com a EPAGRI, com lista de presença dos educandos que participaram das atividades, fotos, e uma declaração das atividades que estes desenvolveram, encaminhada pela Gerência Regional da empresa.

Os professores que estavam na escola e que atuaram com as turmas da EPI, foram novamente convidados a participar e questionados se gostariam de responder as questões organizadas pela pesquisadora. A escola organizou uma sala para que as entrevistas fossem realizadas sem interrupção.

Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e assinatura pelos sujeitos. As respostas foram transcritas pela

pesquisadora sem menosprezar nenhuma fala, mesmo que esta não representasse significado imediato.

Dentre os professores, equipe gestora e pedagógica, uma gestora optou por não responder às questões, dizendo que não teria contribuições significativas sobre as atividades realizadas com as turmas da EPI. A profissional que trabalhou com a disciplina de Libras na escola, optou por não responder às questões da entrevista alegando não ter o que falar sobre os projetos porque a função dela foi somente traduzir o que os professores trabalharam e que não contribuiu na elaboração das ações pedagógicas. Contraditoriamente, dois sujeitos elogiaram o trabalho da profissional. Outros dois profissionais optaram por não responder sem expor motivos.

As questões para a entrevista (Apêndice B) foram organizadas com perguntas abertas e fechadas. O objetivo das entrevistas foi analisar uma série de questões como: conceitos de Educação Ambiental e Educação Inclusiva dos professores, gestores e equipe pedagógica; como foi a organização e delimitação dos temas trabalhados com as turmas da EPI; estratégias utilizadas para abordar as questões ambientais e inclusivas; parcerias que a escola buscou para contribuir na efetivação dos projetos; receptividade por parte de alunos, professores, gestão e equipe pedagógica, as ações pedagógicas envolvendo as temáticas ambientais e inclusivas e se/como aconteceu à avaliação das atividades e projetos.

Ainda em julho, organizamos a categorização dos dados, agrupando os depoimentos em um quadro com todas as respostas. O passo seguinte foi a organização das respostas em uma tabela para análise de conteúdo, facilitando a compreensão dos significados e um entendimento direcionado que os sujeitos de pesquisa possuem sobre as temáticas envolvidas na entrevista. Tais depoimentos resultaram em categorias a partir dos temas enfatizados nas entrevistas.

A última fase do Caso, que consiste na “análise sistemática dos dados e elaboração do relatório” (ANDRE, op. cit.) foi o grande desafio. Realizamos a organização em tabela das informações colhidas nas entrevistas, leitura, releitura destas para que as categorias emergissem. Com apoio do referencial

teórico foi possível uma reflexão entre os saberes e dizeres dos sujeitos da pesquisa

Os resultados da pesquisa serão divulgados para contribuir e divulgar as políticas de educação ambiental e educação inclusiva, de forma que se cumpra o preceito legal de inserção da dimensão e da temática ambiental, bem como do tema da inclusão, nos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades escolares, e nos processos de formação inicial e continuada de professores.

3.2 Sujeitos da Pesquisa: profissionais atuantes e angustiados

Os sujeitos de pesquisa não foram selecionados pela pesquisadora, mas sim, convidados a partir de uma explanação realizada no primeiro contato com os mesmos, sobre a pesquisa, em fevereiro de 2012. Foram convidados nove professores, quatro funcionários técnicos da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, da rede pública estadual para participarem voluntariamente da pesquisa.

O universo amostral da pesquisa contempla seis professores e três funcionários técnicos voluntários que trabalharam no projeto de Escola Pública Integral (EPI), nos anos de 2008 a 2011. Para análise e descrição os sujeitos foram denominados aqui como Sujeito 1 a Sujeito 9.

O quadro um apresenta informações sobre esses sujeitos que atuam na Unidade Escolar, disciplina/ cargo e a situação funcional dos mesmos.

QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Sujeito	Formação	Disciplina/Cargo	Tempo de serviço	Situação profissional
Sujeito 1	Letras com Especialização em Interdisciplinariedade – concentração em Português/ Inglês e Respectivas Literaturas.	Assistente em Educação	6 anos e meio	Efetivo
Sujeito 2	Artes com Especialização em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar.	Professora de Artes	6 anos	ACT
Sujeito 3	Educação Física com Especialização em Educação Física	Professora de Educação Física	6 anos	Efetivo

Sujeito 4	Letras com Especialização em Metodologia do Ensino de Línguas – Português, Inglês e Espanhol.	Assistente Técnico Pedagógico	5 anos	Efetivo
Sujeito 5	Letras com Especialização em Língua Portuguesa	Professora de Língua Portuguesa e Literatura	27 anos	Efetivo
Sujeito 6	Pedagogia com Especialização em Séries Iniciais	Segundo Professor	1 ano e meio	ACT
Sujeito 7	Educação Física com Especialização em Educação Física	Gestora	2 anos e meio	Efetivo
Sujeito 8	Letras com Especialização em Língua Portuguesa – Produção de Textos.	Professora de Inglês	5 anos	Efetivo
Sujeito 9	Matemática com Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Matemática e Física.	Professora de Matemática	6 anos	Efetivo

Fonte: Dados coletados pela autora no momento da entrevista.

Verificamos que os nove sujeitos de pesquisa formam um grupo diversificado, com professores de várias disciplinas, graduados na área de atuação e com Pós-Graduação em nível de especialização.

Entretanto, é bom considerar uma série de estudos que mostram que a formação no ensino superior não significa formação específica para docência, ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para tal função (PATINHA, 1999 e PAIVA, 2002, citados por SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1208).

Dos nove sujeitos que se dispuseram a responder às questões, sete são efetivos e a média do tempo de serviço destes sujeitos na Unidade Escolar é acima de cinco anos. Uma das professoras temporárias atua na escola há seis anos, outra faz parte de um programa novo, que é o “segundo professor” instituído em função das políticas de Educação Inclusiva. Ela trabalha na escola há um ano e meio para atender os educandos com dificuldades. Durante o período de 2008 a 2011, a escola esteve sob a gestão de quatro diretores diferentes.

O grupo de professores e equipe pedagógica demonstraram maturidade, responsabilidade e espírito de equipe ao se deparar com as constantes trocas de gestores e este fato não limitou ou foi empecilho para concretização das ações pedagógicas planejadas e organizadas pela equipe.

3.3 Instrumentos de Análise de Dados: respostas e outras novas perguntas

A partir do momento que entramos em contato com a escola e a direção, professores e equipe pedagógica aceitaram ser sujeitos dessa pesquisa, a escola forneceu cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, bem como das ações denominadas como “projetos” que foram trabalhados com as turmas da EPI, nos anos de 2008 a 2011.

Para análise documental, realizamos a leitura do PPP, destacando os principais pontos para análise de acordo com os objetivos da dissertação. As ações pedagógicas, consideradas como “projetos” de EPI, pela Unidade Escolar encontravam-se em anexo ao PPP e foram lidos, destacando-se as palavras-chave do qual retiramos as categorias para análise, de acordo com o referencial teórico.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSIVA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Para atender ao objetivo de identificar ações pedagógicas direcionadas à Educação Ambiental e Educação Inclusiva no Ensino Fundamental, Turmas do EPI da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, de Flor do Sertão/SC, nos anos de 2008 a 2011, realizamos inicialmente a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é um documento elaborado pela comunidade escolar do qual constam as ações planejadas, organizadas e executadas pela escola. Pode ser considerado um modo de descentralizar os poderes de elaboração da esfera central para a local, mas com regulações que são feitas pelas orientações que devem ser observadas ao elaborar e programar o Projeto Político Pedagógico.

Na página da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>), encontra-se o acesso ao roteiro que as escolas devem observar e seguir, quando da elaboração dos seus documentos.

Visitamos a página da SED/SC para termos conhecimento do referido “roteiro” que as escolas deveriam seguir na elaboração do documento. Este roteiro organiza o PPP em oito itens que são: apresentação; papel da escola; proposta curricular; dimensão administrativa; dimensão financeira; dimensão física; metas, ações e responsáveis e consolidação do PPP.

Conforme o roteiro, a apresentação deve conter uma descrição das características, histórico da escola, origem e valores da clientela, especificando que esta deve ser de “modo sucinto”. Consideramos interessantes ressaltar que nesta apresentação o documento deve destacar os “NÚMEROS de resultados concretos, dos últimos quatro anos relacionados à repetência, evasão, série/idade, IDEB, ENEM” como também “estratégias de recuperação dos alunos de baixo rendimento”. A palavra “números” no roteiro destacada com letras maiúsculas deixa claro o interesse da SED/SC em destacar dados quantitativos sobre as instituições.

Na primeira leitura do PPP da escola, percebemos a escola procurou contemplar esses itens, mesmo que não seguindo a ordem das informações repassadas pelo roteiro e de forma sucinta. Cita o endereço da escola, a Gerência da qual pertence, objetivos e finalidades da escola.

Segundo o Assistente Técnico Pedagógico da escola (sujeito 4), o PPP da Unidade Escolar é reelaborado a cada ano, a partir dos critérios definidos pela Secretaria Estadual de Educação. O documento destaca como objetivo da escola a “educação, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar” (PPP, 2012, p. 6).

O documento também cita que as finalidades desta atendem aos dispostos da Constituição Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações específicas. Entretanto, nenhum artigo dessa legislação, ou resolução é citado no texto do PPP, embora constem nas referências do documento.

No documento consta também um diagnóstico que foi chamado de “Identidade” dos alunos. É resultado de um questionário respondido pelas famílias. Consta que a maioria dos alunos que estudam na escola, não possuem condições de comprar seu próprio material escolar e livros.

Sobre essa carência econômica, destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação do município instituiu a distribuição gratuita de todo material escolar, ou seja, uniformes e todo material didático aos alunos da rede, que atende a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. No entanto, quando chegam ao sexto ano, na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, sofre o impacto de não mais serem contemplados com essa “ajuda de custo”, uma vez que o Estado limita-se ao envio de um “kit escolar” no início do ano letivo. O PPP descreve essa situação e destaca que esse fato “desvia o compromisso familiar com a educação” (PPP, 2012, p.10).

No PPP também encontramos figuras com gráficos que apresentam dados sobre a comunidade escolar como: gênero, com quem mora; religião; origem étnica; como chegam até a escola; se sofreram agressão e qual; uso/acesso às tecnologias; condições físicas das residências e, bens de

primeira necessidade. Fomos informados que estes dados foram coletados por meio de um questionário elaborado pelo Assistente Técnico Pedagógico e o Professor de Filosofia. Os gráficos foram construídos pelos alunos. Porém, essa ação coletiva para diagnosticar a situação da comunidade escolar se resumiu apenas à descrição dos dados coletados, sem reflexão sobre eles.

Dados referentes aos índices como repetência e evasão na escola também foram encontrados no documento elaborado, em forma de tabelas. Porém estratégias para recuperação dos educandos com baixo rendimento, estratégias para diminuição da evasão, dentre outras, não foram encontradas. Também percebemos a falta de informações sobre os índices do IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município de Flor do Sertão, em relação aos índices do Estado e do país, bem como informações sobre a classificação dos educandos da escola que prestaram o exame do ENEM.

O segundo item do roteiro da SEED solicita a definição da “intencionalidade da prática educativa dos docentes, permeada pela fundamentação teórica, prioridades e ações a serem desenvolvidas e as pessoas e segmentos que irão realiza-las”. A solicitação de fundamentação teórica referente à intencionalidade da prática educativa é necessária para que seja possível identificar a linha teórica que balizará o trabalho, contextualizando a teoria e construindo a prática a partir dela.

Os objetivos das disciplinas, matriz curricular, conteúdos metodologias de ensino, sistema de avaliação e os projetos pedagógicos fazem parte do item três do documento denominado de “Proposta Curricular”. A elaboração da proposta pedagógica da escola se constitui num processo privilegiado de discussão, definição de consensos, resultando na construção da identidade da escola, e um dos desafios que se enfrenta é manter a coerência entre teoria e a prática. Eis a importância de se manter o PPP sempre atualizado. A avaliação das ações pedagógicas realizadas é imprescindível para que a coerência seja construída.

No documento a escola contemplou o item três, sugerido pelo documento norteador, destacando três eixos temáticos, divididos em: linguagem, comunicação e expressão; tecnologia, ciência e matemática e histórico e social. Cada disciplina está retratada com uma introdução,

conceituando a disciplina e as competências e habilidades que esta se dispõe a trabalhar com os educandos.

Porém, sobre a elaboração da fundamentação teórica desta “Proposta Curricular” do PPP da escola, nas entrevistas realizadas foram citados apenas três documentos curriculares: a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, pelos professores de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Artes, Educação Física, Biologia e Ensino Religioso; e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN que foram citados pela professora de Língua Portuguesa, e as Diretrizes Curriculares Nacionais pelo professor de Geografia. Nenhum deles fez referência a Lei de Diretrizes e Bases ou ao Plano Nacional de Educação, ainda vigentes.

O item quatro do referido roteiro da SEED solicita que o PPP contenha a descrição dos aspectos gerais da organização escolar, formação acadêmica e profissional do corpo docente e diretivo, as condições de trabalho, incluindo plano de valorização dos profissionais, a forma de atendimento aos educandos e proposta de avaliação institucional.

A descrição da organização da escola, no PPP, se resume a “compreender todos os órgãos necessários ao funcionamento da Unidade Escolar” (PPP, 2012, p.27), sem maiores detalhes de quais órgãos seriam. Em seguida cita que a escola “oferecerá aos seus alunos serviços educacionais com base nos princípios emanados das Constituições Federal e Estadual, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais disposições legais”. (PPP, 2012, p.27), sem citar nenhum artigo destes documentos oficiais, contextualização ou reflexão de pesquisadores sobre estes princípios.

A organização da escola é retomada na página 82 do documento, em que cita a localização com endereço, sua mantenedora, séries atendidas. Cita também o horário de atendimento, detalhando que a escola atende em três turnos e as séries que são atendidas em cada um deles.

O corpo docente é citado como também demais funcionários, como gestora, assessora, assistente técnico pedagógico e educação. O quadro de funcionários responsável pelos serviços gerais também é citado. A formação não foi citada. Citaram que o quadro de professores é composto de profissionais que residem no município e outros se deslocam de Romelândia,

Maravilha, São Miguel do Oeste e Iraceminha municípios próximos de Flor do Sertão. O quadro de profissionais se repete logo após a descrição das atividades previstas para o ano de 2012. Neste segundo momento, em forma de tabela citando nome, cargo que ocupa, carga horária na escola, habilitação e área de atuação, com códigos específicos do plano de carreira do estado (ex. 10 G, 2 e 3) e a situação (efetivo, ACT) professores ou contratada (para o caso dos serviços gerais).

Sobre as condições de trabalho, descrevem a parte física da escola, enumerando quantidade de salas, descrevendo móveis e aparelhos elétricos/ eletrônicos que a escola possui. Com relação ao plano de valorização dos profissionais, nada consta no documento da escola.

A forma de atendimento dos educando está no novo item, que denominaram “discentes”, citando que são “oriundos de classe baixa” com variações “étnicas, culturais, religiões e idade diversificados” (PPP, 2012, p.90). Destacam os direitos e deveres e outras regras para o bom convívio na escola.

O quesito avaliação tem início na página 76 do documento, observando-se assim que não segue a organização sequencial sugerida pelo documento norteador da SED. O documento cita a Resolução 023/2000, LDB 9394/96, Lei complementar 170/98 e a os pressupostos sugeridos Proposta Curricular de SC, como base de fundamentação para avaliação realizada na escola.

A questão financeira tem seu espaço no item cinco, com a descrição das alternativas de captação e aplicação dos recursos financeiros. Sugerem aqui como recursos o PDDE e APP para dar conta de aquisições como material didático, de consumo, reparos físicos como também capacitação dos profissionais, participação em feiras, seminários e outros eventos.

No documento da escola conforme solicitado pelo roteiro, dentre as fontes de recursos financeiros destaca-se que “A Escola de Educação Básica Jorge Lacerda- Flor do Sertão- SC dispõe de recursos do PDDE/PDE e das promoções realizadas pela APP da unidade escolar” (PPP, 2012, p. 9).

É interessante destacar que, nas entrevistas, os sujeitos apresentam como limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a questão financeira. O sujeito 9 declara: “Acho que espaço físico e dinheiro são duas coisas que impossibilitam muito os projetos”. O Sujeito 7 desabafa: “Tem que

ter projeto disso, tem que ter projeto daquilo, mas que suporte você tem pra isso? Entende?”.

É perceptível a angústia desses professores com relação à limitação dos recursos financeiros que são destinados à escola. Nas suas respostas eles destacam a parceria da APP como na fala do Sujeito 5: “Tivemos apoio da EPAGRI, Clube de Mães, a APP ajudou muito, a Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura”. Percebemos que mesmo a instituição sendo uma escola pública e, portanto de responsabilidade do Estado, os sujeitos não citam a contribuição deste, mesmo que por meio da Gerência Regional de Educação. Ao contrário, destacam a iniciativa da Prefeitura de Flor do Sertão por destinar recursos para que as ações pedagógicas organizadas na escola possam ser efetuadas.

O espaço físico, instalações, condições materiais dos laboratórios, questões de acessibilidade, áreas para atividades esportivas, recreação e alimentação devem estar descritas no item seis, segundo o roteiro da SEED.

Na descrição desse item no PPP chama a atenção às observações registradas sobre as limitações do espaço físico, ao afirmar que educandos e professores precisam conviver com:

Falta de espaço principalmente de salas e biblioteca [...] não temos auditório, não temos sala de apoio pedagógico, nem sala para reforço. Temos a sala de professores com espaço físico limitado, uma sala para secretaria onde junto funciona a direção. [...] ginásio de esportes em conjunto com a Escola Municipal para a prática de educação física, além de um espaço físico muito pequeno e delimitado que serve para outras atividades extraclasse. (PPP, 2012, p. 88).

A realidade descrita nesse trecho do PPP é confirmada nas falas dos sujeitos que quando questionados sobre os limites enfrentados para realização das ações pedagógicas elencam a falta de espaço para realização das atividades, como reafirma o sujeito 4, quando declara que “nossa escola não tem infraestrutura para atender a tudo o que nós queríamos fazer. Não temos ginásio, não temos rampas para acesso de deficiências (sic) para questão da inclusão”.

Sabemos que a falta de espaço e de recursos básicos para realização de atividades cotidianas na escola compromete o trabalho dos professores, a

aprendizagem dos educandos, além de que ambos acabam se desmotivando. A qualidade no trabalho do professor acontece por meio de sua boa formação e de condições adequadas de trabalho. Este tipo de situação influencia o processo ensino aprendizagem e, ainda, para o aumento da evasão escolar, por exemplo. Essa falta de condições de espaço e infraestrutura para o trabalho pedagógico poderia também ser associada à chamada “precarização da profissionalidade e do trabalho docente (CUNHA, 1999; SAMPAIO e MARIN, 2004¹³) - escolarização, salário e condições de trabalho, dentre outras.

Entretanto, é preciso ficar claro que não podemos estar a serviço da ordem capitalista vigente, reduzindo os problemas da precarização do trabalho docente

Somente a questões de gestão e de ineficiência da escola, ou a impropriedades e irrelevância do currículo, já que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho. (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1223)

Para concluir, o planejamento do PPP, o roteiro da SEED sugere que as metas, ações e os responsáveis pelas mesmas sejam descritas, como também o período para o desenvolvimento, resultados esperados e avaliação das mesmas.

4.1 Reflexões sobre o PPP da Escola: (des)encontros

O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico é o momento em que os seus membros, partem da significação que o documento tem para a escola e são levados a refletir sobre mudanças e inovações que pretendem desenvolver na escola.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art.12, inciso I, as escolas têm como responsabilidade “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 1996, p.6). E para complementar, o Art. 13,

¹³ Sampaio e Marin (2004, p. 2), consideram que “problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas”.

inciso I, salienta que “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, p.6).

Nesse sentido, Gandin (2002), julga ser desastroso o fato de as escolas terem a visão sobre o Projeto Político Pedagógico como apenas um documento legal a ser elaborado.

Garcia (2008), em sua tese de doutorado, ressalta que a busca constante de informações sobre a realidade cultural, política, social e econômica, como também do que pode influenciar no desenvolvimento da educação a nível local deve dar respaldo a elaboração e os ajustes necessários à implementação do projeto político pedagógico.

Durante a leitura e análise do PPP da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, foi perceptível a falta de embasamento e aprofundamento teórico do mesmo. Existe uma descrição da escola, das turmas, dos professores, dos projetos, mas sem reflexão e aporte teórico que justifiquem a escolha dos temas. Os planos de ensino analisados citam, como única referência, os livros didáticos.

O documento tem um total de 219 páginas, mas não segue exatamente a organização sugerida no roteiro da SSED. O endereço da escola e a gerência do qual a escola pertence está citado na identificação, seguida pelos objetivos e princípios da escola que consistem em “objetivar sua ação educação, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar” (PPP, 2012, p. 6). A sua proposta de atuação se diz centrada:

Em uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também prepará-lo/a para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres”.(op. cit., p. 6).

O documento apresenta um histórico da Unidade Escolar, como já mencionamos na descrição do caso e neste capítulo. A origem dos recursos financeiros que mantém a escola é do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE. Promoções também são realizadas pela Associação de Pais e Professores (APP), da unidade escolar.

Destacamos, aqui, que essas promoções da APP são contínuas, pois os recursos financeiros são reduzidos.

O PPP descreve também os direitos e deveres dos educandos, professores, gestores, equipe pedagógica, dados legais relacionados às disciplinas, quantidade de educandos, parcerias que a escola mantém; a organização e funcionamento do Grêmio Estudantil, e atividades que foram planejadas para o ano de 2012 com os responsáveis pela organização das mesmas. O documento também inclui as disciplinas que são trabalhadas com os objetivos, metas e habilidades que estas pretendem desenvolver com os educandos.

Nas entrevistas também surgiu uma informação importante. O PPP foi elaborado com a participação de professores, funcionários e pais, mas a “versão final” foi resultado do trabalho do Assistente Técnico Pedagógico – ATP (sujeito 1). Mesmo assim, os professores em suas falas destacaram a importância e relevância da presença deste profissional para o trabalho pedagógico com o PPP. O Sujeito 9, ao ser questionado sobre o apoio que receberam para realização das ações pedagógicas, refere-se à relevância do trabalho desenvolvido por este profissional ao dizer que “teve um ano que ficamos praticamente sem diretor, mas a equipe pedagógica em si, mostrou que trabalha, às vezes até sem o diretor, porque conseguimos fazer dar certo”.

Esta informação do ATP e dos sujeitos parecem contraditórias, se levarmos em conta, a definição do que é um PPP no próprio Roteiro da SEED, e o que nos diz Gadotti, quando reafirma que o PPP da escola como possibilidade concreta sobre a realidade das pessoas que fazem parte da mesma.

O projeto político pedagógico da escola pode ser considerado um momento importante de renovação da escola. Projetar-se significa lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente. [...] Todo projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o do presente. (1998, p.18)

Assim, o PPP seria a oportunidade que a escola teria de intervir na realidade, buscando superar os problemas diagnosticados no próprio documento que analisamos. Com relação a isso Gadotti pondera:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso todo projeto pedagógico é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 1998, p.16).

Entendemos, então, que o Projeto Político Pedagógico da escola infelizmente não é considerado um importante instrumento para se criar novas realidades locais e educacionais, contribuindo dessa forma, com a construção de uma educação e uma sociedade mais democrática no município de Flor do Sertão.

Além disso, retomando os dados do quadro 1, no qual apresentamos a formação dos sujeitos, percebemos que a formação inicial e especialização do ATP não condiz com a função que ele exerce como profissional efetivo na escola.

A busca pela estabilidade profissional é um anseio de grande parte dos brasileiros. Entretanto, a falta de embasamento e aprofundamento teórico verificado, tanto no PPP, quanto nas ações na escola e se considerarmos também o fato de que os concursos públicos não delimitam as vagas para formação específica para cada cargo oferecido, e até mesmo os “apadrinhamentos políticos”, e contratação de substitutos para substituir os efetivos, abrem precedentes para profissionais mal formados, ou de outras áreas se efetivem em funções pedagógicas para as quais infelizmente não tenham as competências necessárias que se exige de um(a) educador(a). O resultado são as fragilidades e lacunas diagnosticadas nas ações pedagógicas e no documento PPP, como verificamos na escola pesquisada.

4.2 A Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar: articulações frágeis, porém perceptíveis.

É importante destacar que o estado de Santa Catarina possui sua política e o Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA/SC), instituído pelo Decreto Nº 3.726, de 14 de dezembro de 2010. É um dos instrumentos da

Política Estadual de Educação Ambiental (PEA) que tem como missão estabelecer as condições necessárias para efetivar a Educação Ambiental em Santa Catarina.

No entanto, percebemos que não foi citada nenhuma legislação tanto estadual como federal, em nenhum momento no PPP, nem mesmo nas entrevistas realizadas com professores, equipe gestora e pedagógica da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda.

Quanto à Educação Ambiental, o PPP apresenta relação desta com a “manutenção da vida” (PPP, 2012, p. 72). Embora não haja nenhuma referência à Política ou Programa Estadual de EA (ProEEA), a Lei nº 9795/99 ou ao Programa Nacional (ProNEA) o documento destaca a preocupação com a “vida sustentável”, “uso racional de recursos”, destino adequado do “lixo” e “reciclagem”.

Segundo o documento as ações pedagógicas desenvolvidas na escola nas turmas de EPI buscam sensibilizar e destacar a questão da gestão do “lixo¹⁴” na escola e comunidade, enfatizando que a responsabilidade pela qualidade de vida é de cada um. De acordo com o PPP, caberia à EA:

Enfatizando e efetivando a vida sustentável, uso racional de recursos, destino adequado ao lixo e reciclagem torna-se necessário planejar e desenvolver ações de Educação Ambiental, que vislumbrem em projetos, campanhas e atitudes de atuar na realidade socioambiental com sensibilidade e responsabilidade comprometidos com a vida, qualidade de vida, ou seja, bem-estar local e global. (PPP, 2012, p.72.)

É interessante registrar também, que um dos itens da sistematização do Projeto informa que a escola organizará um “local adequado para armazenamento para posterior comercialização” do “lixo” recolhido. Segundo o Sujeito 4, “próximo a escola tinha uma casa com porão, velha, que não morava ninguém e o “lixo” recolhido na escola ficava armazenado no porão¹⁵”. A proprietária da casa trabalha na escola como servente e cedeu o espaço.

Layrargues apresenta uma reflexão interessante sobre este problema ambiental, ao destacar que:

¹⁴Embora o conceito correto devesse constar no documento como sendo destino adequado do “resíduo”, uma vez que “lixo” seja algo que não se pode mais reaproveitar, mantivemos o termo como consta no PPP da escola.

¹⁵ Pequeno espaço embaixo do assoalho onde se guardavam coisas em desuso nas casas antigas. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/por%C3%A3o/> acesso 24/01/2012.

Apesar da complexidade do tema, muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo. E a despeito dessa tendência pragmática, pouco esforço tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem, em particular da lata de alumínio (material que mais se destaca entre os recicláveis), e suas implicações para a educação ambiental reducionista, mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental sobre a técnica da disposição domiciliar do lixo (coleta convencional x coleta seletiva) do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna. (LAYRARGUES, 2002, p.1).

A reflexão do autor sobre essa questão do destino dado ao “lixo” na escola é pertinente, uma vez que é ainda muito recorrente na abordagem tradicional da Educação Ambiental em um bom número de escolas, sem a devida reflexão, e muitas vezes contribuindo com o aumento do consumo nas campanhas escolares para arrecadação de embalagens como as de alumínio.

Guimarães (2004), Guerra e Taglieber (2007), dentre outros autores, também destacam que o modelo tradicional de ensino e transmissão de conteúdos da abordagem tradicional ainda é intenso e profundamente inserido no dia a dia das atividades pedagógicas dos professores que trabalham com a Educação Ambiental. Com isso, transpor a teoria em ações pedagógicas “críticas-reflexivas” ainda é um grande obstáculo a ser superado.

Os autores Guerra e Guimarães (2007), na tentativa de entender e justificar a tímida presença da EA no “chão da escola” recorrem à contribuição de Nóvoa (1995) e Shön (1995), quando afirmam que o “problema da formação não é específico da EA”, por entender que a formação de professores não se reduz a “treinamento”, mas muita análise e reflexão dos professores sobre suas próprias ações pedagógicas.

4.3 A Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar: diálogo necessário

A Educação Inclusiva é destacada no documento, citando procedimentos que a escola procura fazer ao detectar uma “deficiência”¹⁶. Isso inclui um levantamento do histórico da criança com a família, e encaminhamento para especialistas buscando possíveis soluções. Caso não seja possível à criança permanecer na escola, prevê o encaminhamento para atendimento especializado. Ainda, dentro da Educação Inclusiva, descreve o trabalho do “Segundo Professor” e do “Intérprete”, com suas atribuições.

Embora não citado no PPP, a criação dessa função e suas atribuições estão definidas na Resolução nº112, do Conselho Estadual de Educação, de dezembro de 2006, o qual fixa normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. O inciso IV, do parágrafo único do Art. 4 do documento descreve os pré-requisitos para o professor desempenhar a função de Segundo Professor: “professor com habilitação em Educação Especial – área 5 (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma”. (RESOLUÇÃO 112, 2006, p.3)

Já no documento da Secretaria Estadual de Educação, intitulado “Programa Pedagógico”, encontramos a função do Segundo Professor nas séries finais do ensino fundamental, com a “função de **apoiar**, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, SEED, 2009, p.16).

As atribuições do Segundo Professor, segundo esse documento, são:

- planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;
- participar do conselho de classe;
- tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;

¹⁶Não encontramos no documento nenhuma referência sobre o conceito de deficiência conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

- sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- participar de capacitações na área de educação (op.cit., p. 17).

Dentre as competências do Segundo Professor, cabe ainda o planejamento e execução de atividades, elaboradas em conjunto com o professor titular. Para isso deve procurar tomar conhecimento antecipadamente das atividades que serão trabalhadas, para que, se necessário for, proponha adaptações nas atividades pedagógicas que serão desenvolvidas. Este profissional deve participar de estudos e capacitações nas áreas educacionais.

Com relação à atuação do Segundo Professor na escola, o Sujeito 7 desabafa que desempenha essa função:

As vezes tu quer fazer uma coisa diferente mas conforme o professor da disciplina, ele não aceita.

Por ser uma “função” recente, muitos professores são resistentes em aceitar a presença de outro professor na sala, diferentes metodologias, concepções de educação e aprendizagem.

Destacamos a importância da formação desse segundo professor, uma vez que a formação dos professores pode ser considerada o grande desafio para implantação das Políticas Públicas. Scheibe (2010) afirma que a boa formação, condições adequadas de trabalho e a valorização dos professores são aspectos fundamentais para a qualidade no ensino básico.

O documento destaca ainda que o Segundo professor não é o único responsável pelo educando que necessita de atendimento especializado. A responsabilidade pelo processo ensino aprendizagem é de responsabilidade de toda a escola.

O Intérprete deve ser fluente na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e é responsável pela tradução e interpretação das atividades. Em síntese, as suas atribuições consistem em: estabelecer comunicação visando à participação do educando; estar em contato com os professores para juntos construir estratégias de ensino e aprendizagem. Para isso precisa estar ciente dos conteúdos que os professores trabalham, deve participar da elaboração do PPP da escola e de cursos/pesquisas na sua área de atuação.

Lacerda (2009) expõe que os primeiros cursos de formação específica como Intérprete de LIBRAS começaram no Brasil a partir de 2004/2005, em algumas universidades como a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP em São Paulo, a Estácio de Sá no Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica, em Minas Gerais. A autora também cita como “momento especial”, a criação em 2008, de curso de Graduação Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras/Português, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com outras instituições de vários estados.

A Lei n.º 10.436, em 24 de abril de 2002, estabelece que a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, é o meio legal de comunicação e expressão do surdo. Sendo assim, as instituições de ensino público devem adequar-se a essa realidade e proporcionar a esses alunos o uso de LIBRAS como primeira língua no processo do ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do ensino, como consta no artigo 6º desta referida lei.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, assevera o direito do surdo à educação bilíngue, tendo a libras como a língua materna e a língua portuguesa (doravante LP) como segunda língua.

O Intérprete de línguas de sinais é a pessoa que se especializa tornando-se fluente e hábil em línguas de sinais. Com essas habilidades traduz simultaneamente ou com pequenos lapsos de tempo uma “língua sinalizada” para língua oral ou vice e versa.

Neste sentido, o Sujeito 7 relata um momento de atuação do Interpretre:

Os alunos se envolveram na questão da plantação das árvores. A intérprete passava as ações e procedimentos em libras, para todos os alunos, para facilitar a comunicação com o aluno surdo mudo.

O Programa Pedagógico de Santa Catarina delimita ações para Professor Guia-Intérprete. Esse professor será responsável pelo trabalho com educando que é cego/surdo:

Professor preferencialmente habilitado em educação especial, com domínio em Libras, Sistema Braille e outros sistemas de comunicação, que atendam às necessidades dos alunos com surdo cegueira. O professor guia-intérprete do aluno e o professor titular serão orientados, concomitantemente, pelos

profissionais do SAEDE e/ou SAESP. (SANTA CATARINA, SEED, 2009, p. 18).

O trabalho do intérprete de língua brasileira de sinais (Libras), Sistema Braile e a língua portuguesa no campo educacional se apresentam como um desafio diante do cumprimento de propostas educacionais inclusivas. Em concordância com Soares (2005) reconhecemos a necessidade de observar as condições pedagógicas proporcionadas aos educandos surdos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante dessa realidade, o trabalho do intérprete de Libras e do professor de Braile, pode ser considerado um direito para garantia do acesso à escolarização sendo este, um profissional que trabalha na educação de pessoas surdas e cegas.

O documento cita também o trabalho do professor Bilíngue que tem como atribuições:

Conduzir o processo de elaboração dos conceitos científicos que compõe os conteúdos curriculares das diversas disciplinas, por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. (op.cit., p.20).

A educação bilíngue tem como princípio que o sujeito surdo deve dominar a língua de sinais como primeira língua e como segunda, a língua oficial de seu país, neste caso o Português.

Neste sentido, Klein, em seu relato de prática pedagógica, afirma que “trabalhar dentro de uma perspectiva bilíngue está além de oportunizar o acesso às línguas, mas garantir que as culturas estejam presentes e valorizadas a fim de tornar os alunos cidadãos ativos na sociedade”. (2011, p. 7)

O aluno surdo precisa ter garantido o ensino de sua língua por uma profissional fluente em LIBRAS, pois é a aquisição de sua língua que dará significados aos objetos e meio que o rodeia, assim como ter contato com outros surdos, esse convívio com seus pares é de suma importância na construção de sua identidade. A segunda língua será adquirida na modalidade escrita e não oral, pois obrigação da oralização é uma maneira que os ouvintes insistem em ensinar os surdos desrespeitando sua própria cultura.

O Sujeito 6 relata atividade realizada pela Intérprete:

A intérprete usa do ping-pong, para fazer com que ele acerte as palavras em português. Ele tem que dizer pra ela na língua de libras e depois escrever em português, porque a língua materna dele é libras, então primeiro em libras. Ele já está fazendo tudo em libras, isso é incrível, ele está ensinando os colegas. Então a educação inclusiva tem essa troca também, em que o aluno dito como normal vai sair com uma experiência de vida que se ele não tivesse esse aluno na turma ele não teria. A intérprete faz esse trabalho, ele acerta a palavra em libras, ele escreve no quadro em português, ele escreveu em português no caderno, se ele acertar ela joga “um tempo” de ping pong com ele, que é uma coisa que ele adora. Se ele não acertar ele precisa tentar de novo, até acertar, então às vezes ele ganha, às vezes ele perde. Ela não facilita, não deixa ganhar, porque na vida a gente não ganha sempre, então por mais que ele seja surdo mudo ele tem que saber também, que ele não vai ganhar a vida inteira.

A intérprete, neste caso, atua como parceira do professor titular da disciplina, não restringindo sua atuação ao traduzir, cumprindo uma de suas atribuições que consiste em estabelecer comunicação de forma que o educando participe das atividades organizadas. De acordo com Quadros (2004), o intérprete que se especializa para atuar na área da educação, deve ter um perfil para intermediar a relação entre professor- aluno- alunos ouvintes, como percebemos nos depoimentos dos Sujeitos 7 e 1, relativos a atuação da intérprete na escola.

O processo de inclusão, escolar e social, exige disponibilidade para mudança de mentalidade, mudança nos modos de vida, muitas reflexões e, como princípio fundamental, valorizar a diversidade humana.

Viver e aprender não se afastam, porque estão envolvidos num processo que inclui emoções, percepções e comportamentos. É preciso investir na pesquisa de práticas adequadas para melhorar as relações entre professores e professores, professores e alunos, já que educar é um “processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de maneira que seu modo de vida se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”. (MATURANA, 1999, p. 29). A educação inclusiva deve ser uma atividade diária, que almeja por pesquisas, por estudos, por parceria, como a Educação Ambiental que tratamos nesse trabalho, para superar suas fragilidades e alcançar seus objetivos.

Entretanto, um dos obstáculos continua sendo a formação. Os professores trabalham carga horária máxima para garantir a sobrevivência. Com isso ele não tem tempo e nem disposição para ler, estudar, pesquisar, ampliar sua visão de mundo e estarem atualizados com os rumos e desafios da educação. Com isso, eles são pegos de surpresa e sem poder de argumentação para situações que acontecem em sua área de atuação, que a cada dia está sendo responsabilizada pelos rumos do país.

A inserção das políticas de educação ambiental e inclusiva são possíveis e necessárias, mas é fundamental que se priorize nessas políticas a valorização profissional; a revisão das condições de trabalho dos professores, as estruturas das escolas, as bibliotecas e o modelo de gestão educacional, enfim, possibilitar condições de formação de qualidade para que estes estejam aptos a responder aos desafios impostos à Educação nesse século.

5 Ações pedagógicas contidas no PPP: avanços e retrocessos

Embora o PPP da escola nomeasse as práticas pedagógicas como sendo “projetos”, a análise documental deste material nos remeteu à reflexão do que realmente é um projeto.

A origem da palavra projeto deriva do latim projectus, que significa algo lançado para a frente. A ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto o projeto é inseparável do sentido da ação (ALMEIDA, 2002).

Portanto, projeto consiste em uma construção do ser humano, que se efetiva a partir de uma intencionalidade, objetivando a transformação de uma situação incerta em uma situação aprimorada. A prática destas atividades produz um movimento no sentido de buscar atingir, uma nova situação que responda às suas indagações ou avance no sentido de melhor compreendê-las.

Nogueira (2005) chama a atenção para o comprometimento que o professor deve ter com seu trabalho e com a formação dos seus educandos quando organiza seu trabalho através de projetos

Podemos pensar nos projetos como estratégias facilitadoras do trabalho voltado à globalização, ou seja, aquele que leve o aluno a enxergar relações além das disciplinas de tal forma a interpretar o mundo, a realidade e a sociedade na qual estão inseridos. Um olhar mais voltado à complexidade da vida e do mundo, um olhar mais holístico e transdisciplinar com relação ao conhecimento, além dos conteúdos das disciplinas acadêmicas. (p. 55)

Martins (2002) destaca que o fundamental do trabalho com projetos consiste em não dar a resposta pronta, ou a solução aos problemas encontrados pelos educandos, mas nortear a investigação, alimentando-lhes o encanto do desvendar, que a pesquisa requer. Já Moura e Barbosa (2010, p.217), afirmam que o trabalho com projetos “contribui para a melhoria do processo educativo, principalmente na promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada”.

Assim, preferimos chamar de “ações pedagógicas” o trabalho realizado pelos professores junto aos educandos das turmas de EPI. No quadro 2, apresentamos as práticas pedagógicas que foram elaboradas pelos

professores para trabalhar com as turmas da EPI, no período de 2008 a 2011, mas mantendo os títulos do que o PPP da escola considerou como projetos.

QUADRO 2: AÇÕES PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO TEMAS AMBIENTAIS DAS TURMAS DA EPI NO PERÍODO DE 2008 A 2011

ANO	TÍTULO DO PROJETO	TEMPO DE EXECUÇÃO
2008	HORTA ESCOLAR/ EEB JORGE LACERDA	1º BIMESTRE
	REFLETINDO E PRESERVANDO O MEIO AMBIENTE	2º e 3º BIMESTRES
	A NATURALIDADE DAS DIFERENÇAS HUMANAS	4º BIMESTRE
2009	LIXO: RECICLAR E GANHAR	1º BIMESTRE
	FOLCLORE: FONTE DE CULTURA, ORALIDADE, LEITURA E PRODUÇÃO.	3º BIMESTRE
	CONSCIENTIZAÇÃO NO TRÂNSITO	4º BIMESTRE
2010		
	REDESCOBRINDO VALORES	1º BIMESTRE
	REFLETINDO E PRESERVANDO O MEIO AMBIENTE	3º BIMESTRE
	A ESCOLA E O NATAL	4º BIMESTRE
2011	MALA DE LEITURA	ANO ESCOLAR
	SEGURANÇA ALIMENTAR: SUA SAÚDE DIA-A-DIA	1º BIMESTRE
	A ÉTICA NAS AÇÕES HUMANAS: COMUNIDADE ESCOLA E FAMÍLIA	4º BIMESTRE

Fonte: Dados coletados pela autora no momento da entrevista.

As ações pedagógicas direcionadas às questões ambientais estão organizadas no quadro na ordem cronológica em que foram desenvolvidos na escola. Como se verifica, foram elaborados projetos mais direcionados à sensibilização, o cuidado com a natureza e a gestão do “lixo”.

Ao fazer a primeira leitura dos títulos dos projetos, o projeto “Lixo: Reciclar e ganhar”, remete mais uma vez à reflexão de Layrargues (2002), quando afirma que a sociedade “ao assumir a reciclagem como um ato

ecológico, aprofunda um problema social” (LAYRARGUES, 2002, p. 14) ressaltando também o comércio do “lixo” pela escola.

O alerta do autor é pertinente, uma vez que as escolas como instituições formadoras precisam tomar cuidado com atividades relacionadas à coleta seletiva, para não incentivar, de forma ingênua, o próprio aumento do consumo de embalagens (pets, latas de alumínio), algo que tem outra função além daquela que aparentemente é repassada.

5.1 A Temática Ambiental no cotidiano da Escola: ambições e alternativas

Para um maior entendimento e clareza de como os professores e gestores da escola desenvolveram suas ações pedagógicas envolvendo a temática ambiental, nesse item apresentaremos a descrição dessas ações.

O quadro 3 apresenta um maior detalhamento das ações pedagógicas envolvendo a temática ambiental realizadas –, objetivos gerais, metodologia e ações, e como aconteceu a socialização das Foram identificados quatro projetos, descritos a seguir.

QUADRO 3: AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS ENVOLVENDO A TEMÁTICA AMBIENTAL.

TÍTULO DA AÇÃO PEDAGÓGICA	OBJETIVOS	SOCIALIZAÇÃO
Horta Escolar/ EEB Jorge Lacerda	Proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer e produzir mudas de hortaliças e mudas de árvores para reflorestamento.	Caminhada verde (passeata com todos os alunos da EPI com faixas, cartazes). Hora cívica Exposição de relatórios
Refletindo e preservando o meio ambiente	Proporcionar ações e reflexões que possibilitem o aprendizado e o exercício da cidadania às crianças, adolescentes, comunidade externa e interna da escola, contribuindo para a preservação do meio em que vivemos, usando os recursos disponíveis de maneira consciente e adequada.	Plantio de mudas de árvores juntamente com a EPAGRI em torno das fontes modelo Caxambu e flores na escola. Cross Country
Lixo: reciclar e ganhar	Proporcionar ações que possibilitem o aprendizado e o exercício da cidadania às crianças, adolescentes, comunidade externa e interna da escola, contribuindo para a construção de um ambiente mais saudável, justo e solidário.	Visita “Verde Vida” - Chapecó e ao lixão.
Redescobrimo Valores	Proporcionar ações e reflexões que possibilitem o aprendizado e o exercício da cidadania às crianças, adolescentes, comunidade externa e interna da escola, contribuindo para a construção de valores que criem relações de convivência harmônica no ambiente escolar e n	Produção e troca do cartão do amigo

	sociedade.	
--	------------	--

Fonte: Dados coletados pela autora no momento da entrevista.

Existe um consenso no campo ambiental de que antes de iniciar uma prática pedagógica em Educação Ambiental, é necessário que se leve em consideração a abrangência do conceito de meio ambiente. Segundo Sauvè (2005, p. 317) mais do que uma educação ‘a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do’ meio ambiente, o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente¹⁷.

Observamos na descrição das cinco ações selecionadas a repetição de palavras como “reflorestamento”, “ambiente”, “preservação do meio”, “recursos”, e “natureza”. Essas palavras reduzem a concepção e o sentido da Educação Ambiental à representação de meio ambiente, conforme consta em trabalhos como de Reigota (1998), Sauvè (2005), Guerra (2010) dentre outros.

Assim, não podemos limitar o conceito de meio ambiente à concepção ou representação de “natureza” ou naturalista (REIGOTA, 1995, 1998; GUERRA, 2001, SAUVÉ, 2002, 2005), às plantas e os animais, como se o ser humano se situasse fora, desconectado dessa natureza, não associando à natureza humana. Temos consciência que o ambiente deve ser compreendido de forma mais ampla, como a relação do ser humano com os demais seres vivos, como uma extensão do social, do ecológico, do afetivo.

É necessária também a compreensão de que as políticas públicas e programas de EA estão buscando que as práticas pedagógicas superem a abordagem tradicional, voltando-se a uma abordagem crítica direcionada às transformações sociais:

Precisamos ter claro que a EA representa ao mesmo tempo uma crítica e uma alternativa aos processos pedagógicos conservadores. Mas a sua crítica/alternativa não se limita ao espaço educativo. Elas se ampliam ao modelo econômico, social e cultural vigente, assim como às formas de se fazer política, ciência e arte, sem esquecer ainda que ela pretende influir no cotidiano, propondo relações sociais e afetivas

¹⁷ Lucie Sauvè (2002, 2005) recomenda que o educador deve levar em conta as múltiplas facetas dessa relação, que correspondem a modos diversos e complementares de “apreender o meio ambiente”, por meio de sete concepções complementares, que são: meio ambiente como natureza; recurso; problema; sistema; o lugar em que se vive; o meio ambiente como biosfera e como projeto comunitário.

baseadas na ética, na justiça e na sustentabilidade. (REIGOTA, 1998, p.2 3).

As modificações que ocorrem através dos tempos, sejam elas positivas ou não, exigem uma postura educacional para problematizá-la, refleti-la, em toda sua complexidade. O enfoque das questões da Educação Ambiental está voltado a buscar forma para um melhor relacionamento dos seres humanos, entre si, e deles com o meio ambiente onde vivem, enfrentando a problemática da crise ambiental.

Conforme apresentado no quadro 3, no primeiro bimestre letivo no ano de 2008, a escola organizou, ações pedagógicas envolvendo a organização de uma horta. O objetivo foi “proporcionar a oportunidade de conhecer e produzir mudas de verduras, hortaliças e mudas de árvores para reflorestamento”.

O documento que descreve essa ação apresentava uma única página e foi encaminhado à GERED, nos relatórios que a escola enviou sobre atividades desenvolvidas pelo Programa EPI.

Nas entrevistas realizadas junto aos sujeitos, buscamos informações e os objetivos que levaram a escolha deste tema. Eles justificaram tal escolha em função de acreditarem ser importante “a conscientização de como é necessário e saudável produzir alimentos para o próprio consumo e produzir mudas para reflorestar o **nosso** ambiente” (**Sujeito 9** grifo nosso).

A teoria e prática específica sobre produção e plantio das mudas da horta foram possíveis com o estabelecimento de uma parceria com a EPAGRI. Destacamos neste momento que a escola procurou desenvolver ações levando em consideração a realidade dos educandos, que são filhos de agricultores e por ser um assunto que os professores não dominam, a busca pela parceria com a EPAGRI. Os técnicos da empresa foram para a escola, explicaram todo o processo de produção na sala de aula e depois a executaram, como explica o Sujeito 8 que relata: “Nesses projetos a EPAGRI, basicamente trabalhou junto como o pessoal”.

Infelizmente, a metodologia descrita no documento não descreve como essas ações aconteceram e qual foi a participação dos professores e gestores. Resume-se a descrever que pretendia mostrar aos alunos como produzir as mudas, usando técnicas adequadas, a melhor maneira de produzi-las, o adubo

necessário, irrigação constante, uso de sombrite adequada para as diversas estações.

Os técnicos da empresa estiveram presentes nas atividades previamente agendadas com os educandos para ensinar a forma correta de preparar o solo, de produzir as mudas, transplante, sem uso de agrotóxicos, entre outras técnicas específicas para a produção das mudas tanto de hortaliças como de árvores para reflorestamento.

Como atividades relacionadas a essa ação (projeto) o documento cita: “Conscientização, desenvolvimento e resultados que serão obtidos”. A conscientização seria alcançada por meio de dinâmicas, mas nas entrevistas os sujeitos não souberam citar qual dinâmica, nem detalhes sobre a mesma.

O Sujeito 7 relata a atividade que mais chamou sua atenção:

O que eu vi que foi legal foi quando trabalharam a questão de conscientização sobre o destino do lixo, porque tem famílias que por exemplo usam agrotóxicos e jogam os vasilhames vazios nas barrancas de rios.

O Sujeito destaca um aspecto importante de um problema ambiental na região, que é essencialmente agrícola, relacionado ao descarte (in)correto das embalagens de agrotóxicos. O fato dos educandos fazerem a coleta de “lixo” nas margens dos rios e observarem que este tipo de material pode contaminar a água e o solo quando descartado de forma irregular é perigoso para as pessoas e demais animais que vivem e dependem do ambiente natural. Para ele isso significa que aconteceu a “conscientização” dos educandos.

Também aqui cabe uma ressalva a essa observação lembrando que é necessário que a Educação Ambiental possibilite “um entendimento crítico do que significa transformar, conscientizar, emancipar e exercer a cidadania em educação e para o ambientalismo” (LOUREIRO, 2004, p. 20), e que a ruptura da consciência ingênua para se chegar à consciência crítica passa por um processo de reflexão-ação, que não acontece em uma única intervenção pedagógica junto aos educandos.

As atividades realizadas na segunda ação (projeto): “Refletindo e Preservando o Meio Ambiente”, desenvolvido no segundo e terceiro bimestre de 2008, destaca como justificativa para sua realização, os efeitos sobre a

saúde humana das mudanças climáticas e ambientais, devido à ação humana na devastação do meio ambiente.

A organização desta ação pedagógica apresentou objetivos gerais e específicos, chamando a atenção para consciência e uso adequado dos recursos disponíveis. Como objetivo geral pretendia “Proporcionar ações e reflexões que possibilitem o aprendizado e o exercício da cidadania às crianças, adolescentes, comunidade externa e interna da escola, contribuindo para a preservação do meio em que vivemos, usando os recursos disponíveis de maneira consciente e adequada” Como objetivos específicos o documento apresenta os seguintes:

- Alertar a comunidade sobre os problemas relacionados à questão ambiental.
- Despertar a responsabilidade de cada um para com o meio-ambiente.
- Ressaltar de que os problemas ambientais dizem respeito a todos os seres vivos.
- Exercitar atitudes de aprendizagem das quais ressaltam as medidas de prevenção ligadas ao tema trabalhado.
- Contribuir para uma visão integrada da realidade ambiental local e global.
- Observar e acompanhar as mudanças ambientais causadas no espaço local após a construção da PCH (Pequena Central Hidrelétrica);
- Embelezar o ambiente escolar através do plantio de árvores e flores.
- Utilizar a música como ferramenta para trabalhar a corporeidade e a cultura.(Ação pedagógica, 2009, p.4)

A Educação Ambiental não deveria ser entendida apenas como meio de resolução de problemas ambientais, ressalta Sauv  (2005, p. 1). Afinal, o meio ambiente não pode ser reduzido a um grupo de problemas a ser resolvido, mas um meio de vida que deve ser respeitado por quem pertence a ele.

No entanto, foi significativa a preocupa o dos professores de discutir com os educandos o impacto ambiental e social da constru o no município, da Pequena Central Hidrelétrica - PCH Flor do Sertão. Nas entrevistas os sujeitos explicaram a estratégia utilizada de organizar, por meio de fotos encontradas nos arquivos da Prefeitura, um comparativo do antes, e do depois da constru o pela visita ao local. Entretanto, apenas o Sujeito 1 fez referência a essa atividade, e este não atua em sala de aula.

No que diz respeito a essas atividades, o sujeito 1 desabafa:

Aqui fomos ver a questão da barragem, da alteração da barragem, que é uma questão ambiental, era de um jeito, com toda aquela preservação, e hoje é de outro. Gostando nós ou não, isso tem um impacto enorme na natureza e que em decorrência da tal da geração de energia, nós pagamos um preço, porque o salto que sempre eu amei visitar, hoje tem outro sentido pra mim, que é uma coisa meio triste, mas, tudo em nome do progresso.

Aproveitar a realidade local é a forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativas ao educando. As entrevistas revelaram o quanto os professores estão dependentes do livro didático¹⁸ para realizar seu planejamento, não aproveitando a oportunidade que a realidade do próprio município oferece de tornar os conteúdos a serem trabalhados mais significativos para os educandos.

Algumas atividades realizadas durante as ações nos pareceram motivadoras, rompendo com a rotina da escola e a grade curricular, como, a produção de mudas, a realização do chamado “Cross Country” e o plantio de mudas de árvores para reflorestamento. Elas envolveram os educandos, direção e autoridades do município e aconteceram no mês de setembro, mês que se comemora o “Dia da Árvore”. Também é o mês de aniversário do município que tem como símbolo o Ipê Amarelo. Porém, o Cross Country não é citado no “projeto”, mas os sujeitos relatam a atividade como destaque, tanto que foi repetida novamente dois anos após a primeira edição. O Sujeito 3 explica os objetivos dessas atividades:

Foi feito um cross country ambiental. A gente fez uma trilha no meio do mato, limpamos as berradas do rio, desenvolvemos atividades lúdicas nesse ambiente que estávamos que era fora da escola. A gente também usou o material, que são as árvores. As mudas que foram plantadas no início do ano foram entregues para todos os alunos uma mudinha de árvore para plantarem na sua casa. (Pausa na fala do sujeito). O objetivo era cuidar o ambiente em que eles vivem e também saber cuidar na casa deles e na escola.

O Sujeito 3 continua:

¹⁸ As causas dessa dependência do livro didático não serão aprofundadas neste momento do trabalho, por não ser o objetivo desta pesquisa, e pela discussão que já existe na literatura educacional sobre o livro didático.

Depois de dois anos que a gente realizou o projeto, repetimos a atividade. Os alunos viram como as plantinhas cresceram. Acredito que isso fez eles perceberem o que tinham feito no passado. Acredito que foi uma ação positiva.

Embora o destaque dado por esse professor, pelo conteúdo apresentado as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, estão relacionadas a datas comemorativas, no caso, o Dia da árvore, e não trabalhando os conteúdos e disciplinas de forma interdisciplinar. Além disso, pela leitura do material não é possível saber o que a escola realmente trabalhou. Somente nas falas dos sujeitos é que se conseguiu que relatassem algumas atividades.

Diferentes autores e autoras como Reigota (1998), Sato, (1997, 2002), Guerra (2001), Guerra e Guimarães (2007), dentre outros, já diagnosticaram essas “contradições nas práticas de que as atividades de EA seguem uma pedagogia tradicional” em função de que as atividades são “realizadas de forma pontual (datas ecológicas, palestras, etc) e de forma fragmentada, conteudista, com pequeno envolvimento comunitário”. (Guerra e Guimarães, 2007, p. 158).

Para citar as atividades desenvolvidas eles usam o título “ações e operações”, que neste “projeto” é um fator diferenciado do primeiro aqui descrito. As “ações e operações” elencadas foram:

- Criar e representar teatros, sobre o tema abordado (teatro)
- Criar histórias em quadrinhos e poemas (literatura)
- Mural da escola (turma responsável)
- Criar cartazes sobre o meio-ambiente e expor na escola.
- Palestra com a Polícia Ambiental
- Produção de paródias (literatura, português e espanhol)
- Textos diversos (geografia)
- Organização da hora cívica (Carlos e Dediane)
- Relatórios (Português)
- Filmes (Cleci)
- Estudo de textos relacionados com o tema (Geografia e Ciências)
- Construções de gráficos e tabelas de dados e informações sobre o meio-ambiente (Graciele e Ângela)
- Dados de: desmatamento, poluição, reflorestamento, água(etc); (ciências e iniciação a pesquisa)

- Passeata com todos os alunos da EPI com faixas e cartazes.
- Plantio de árvores juntamente com a EPAGRI em torno das fontes de água modelo Caxambu e flores na escola.

As ações foram citadas com o nome do professor ou disciplina responsável, porém sem fornecer maiores informações. Nas entrevistas, mais uma vez percebemos repetição dos termos “meio ambiente”, “reflorestamento”, “poluição”, característicos da EA tradicional, embora os sujeitos afirmassem que esta foi a forma como a EA foi contemplada. Cabe ressaltar que não é uma crítica às ações desenvolvidas pela escola, ou aos professores e equipe gestora da escola, mas consequência da falta de investimentos, material, recursos humanos e formação docente para que a escola possa cumprir as ações planejadas, organizadas e executadas pela escola que constam em seu PPP.

A terceira ação desenvolvida e descrita no Quadro 3, refere-se à manutenção financeira da escola, como já foi citado na descrição do caso, se dá por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e promoções organizadas pela Associação de Pais e Professores. Neste sentido, a escola pensou no “projeto”: “Lixo: reciclar e ganhar”, com a intenção de recolher “lixo” para comercializar arrecadando fundos para manutenção das despesas financeiras da escola.

Sem maior aprofundamento, na justificativa confundem o conceito de resíduo, utilizando o de “lixo”. Como justificativa o documento cita que “a natureza está sendo agredida com a grande produção de industrializados gerando resíduo, que comumente é chamado de lixo.” A justificativa não apresenta nenhuma fonte bibliográfica, isso leva a crer que não foi realizada uma pesquisa, nem leituras mais aprofundadas sobre os termos.

Percebemos também, o desconhecimento de legislações e políticas públicas do setor, para a realização das atividades com os educandos. Nas entrevistas, mais uma vez citam a preocupação com o “ambiente”, ao justificar a escolha do tema afirmando que “vivemos num ambiente onde a natureza é profundamente agredida.” (Sujeito 7)

Com a leitura dos objetivos, foi possível perceber o interesse da escola em contribuir com a comunidade local, na informação e sensibilização para diminuição na produção dos resíduos destacando os prejuízos que estes acarretam na vida das pessoas e para o agravamento da crise ambiental. Nas entrevistas destacaram o hábito da “reciclagem” - embora na verdade estivessem se referindo a separação dos materiais na escola para venda e encaminhamento para empresas que realizam esse processo-, bem como do reaproveitamento do resíduo orgânico para adubação das hortas em casa e na própria escola.

Como objetivo geral a pretensão foi “Proporcionar ações que possibilitem o aprendizado e o exercício da cidadania às crianças, adolescentes, comunidade externa e interna da escola, contribuindo para a construção de um ambiente mais saudável, justo e solidário.”

Verificamos nesse objetivo amplo e ambicioso a preocupação da comunidade escolar como resgate de valores e com o exercício pleno do conceito de cidadania. Em termos de problemática ambiental, destaca-se no objetivo também a preocupação com a sustentabilidade.

No que diz respeito à discussão sobre esse conceito, Figueiredo, Guerra e Mafra (2010) chamam a atenção para necessidades de percebermos que as possibilidades da sustentabilidade em suas distintas dimensões, dependem da “percepção ambiental e representações sociais do ser humano”, do “nível educacional”, das “expressões culturais”, da “maior ou menor capacidade de acessar informações” e de “produzir conhecimentos relevantes”. A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento (JACOBI, 1997).

Quanto aos objetivos específicos foram:

- *Valorizar ações de proteção à vida e ao meio ambiente;*
- Buscar atitudes de preservação vivenciadas no dia-a-dia;
- Alertar a comunidade sobre os problemas causados com o lixo;
- Conscientizar a população para com a diminuição de produção do lixo;
- Habituá-la a reciclar o lixo;
- Evitar o abuso na população de lixo;

- Reaproveitar o lixo orgânico na adubação da horta escolar;
- Utilizar o lixo como fonte de artesanato;

Como se vê, a problemática da gestão do “lixo” na escola e comunidade continua presente na maioria dos objetivos específicos, destacando-se o sexto item, que trata sobre o abuso da população com relação a esse problema.

Sobre essas ações, na entrevista o sujeito 1 citou a compostagem como uma atividade importante realizada com os educandos, por se tratar de uma região essencialmente agrícola, e para que eles repassem e utilizem no seu dia a dia.

A Atividade de saber como se faz a compostagem do lixo orgânico, que ele não é simplesmente um lixo, ele pode ser um adubo, essa transformação para melhoria da terra. (Sujeito 1)

Essa preocupação com a realidade e a problemática local e global, o desenvolvimento da reflexão e consciência crítica sobre a realidade da crise ambiental, e das possibilidades de sua superação, bem como e do enfrentamento do sistema capitalista de produção, consumo e descarte, vem de encontro ao que nos diz Sauv  (2005), ao conceituar Educa o Ambiental. Ela ressalta:

A educa o ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das solu es possíveis para eles (p. 317).

A autora reitera que a EA possibilita trabalhar a problemática da realidade local, como fez a escola, mesmo não concebendo ou conhecendo as concep es e formas de efetiva o da mesma.

No “projeto”, em sua justificativa, não foi citado o fato de a escola estar situada em uma região essencialmente agrícola, no oeste do Estado, e que esse fato justificaria a escolha de temas como a compostagem, por exemplo. Essa questão fica mais clara no relato do Sujeito 1:

Uma atividade trabalhada foi a compostagem, de saber como se faz a compostagem do lixo orgânico. Afinal, ele não  

simplesmente um lixo, ele pode ser um adubo, essa transformação para melhoria da terra....

[Pergunta: Por que foi trabalhada a compostagem?] Por que muitos alunos são filhos de agricultores e assim, como a escola na época também utilizava da agricultura familiar na alimentação dos alunos, tínhamos uma horta. O que produzíamos fazia parte da alimentação dos alunos, os alunos ajudavam a produzir a adubação, a garantir a organização do terreno, vamos assim dizer, o plantio da mudinha e depois iam fazer a colheita da verdura na horta, saber que eles mesmos, eles estavam se alimentando daquilo que eles produziram, não era algo vindo lá de... Chapecó, enfim de outra regional e também repassariam esse conhecimento para os pais em casa. (Sujeito 1)

Neste caso a escola cumpriu com seu papel ao trabalhar a realidade local-global, repassando conceitos relativos à sustentabilidade ecológica, econômica e social, colaborando para a redução do consumismo e ao estimular a cada família produzir seu próprio alimento.

As “ações e operações” descritas neste “projeto” também são citadas em forma de item e foram:

- Pesquisar sobre a coleta de lixo feita no município e nas propriedades rurais (Marlene em forma de entrevista)
- Construção de lixeiras para separar o lixo (Artesanato-Terezinha)
- Elaboração de cartazes de alerta (Filosofia- Cleci)
- Semanalmente recolher o lixo no pátio (último período vesp-1º à 5ª série 1; 2º à 5ª série 2; 3º a 6ª série 1; 4º à 6ª série 2;)
- Recolher material para reciclar (cada 15 dias-Artes)
- Confecção e cartões com papel reciclado (Artes)
- Produção do papel reciclado (Marlene)
- Produção de marcadores de texto com frases informativas sobre o lixo e distribuir entre os demais alunos da escola-com papel reciclado (Artes)
- Palestra “Tucano” Agrônomo (Carlos e Kátia)
- Painel-situação do lixo no Brasil-figuras e dados estatísticos-tempo e decomposição dos principais materiais (Elemar, Graciele, Ângela)
- Produzir e encenar peças teatrais (Tere)
- Poemas, músicas (Dedi) Histórias em quadrinhos, paródias com o tema (Elisete)
- Trabalhar com o filme Don Quixote reciclado e Ilha das Flores (Cleci)
- Leitura e produção de textos (Elisete)
- Olimpíada ecológica (parceria com a EPAGRI) (30/04-vesp- Jucimara)
- Elaboração de lembretes nos banheiros e nas cestas de lixo (Tere)

- Entrevista com o Srº Décio Rissi que trabalha com a coleta de lixo no município (Elemar)
- Agendar visita “ Verde Vida” –Chapecó e ao lixão- 1ª quinzena de Abril (Carlos e Kátia).

Destacamos, aqui, essa distribuição de tarefas entre a equipe de professores, o que não garante que o trabalho pedagógico tenha sido planejado de forma interdisciplinar.

O Sujeito 4, em suas falas destaca o trabalho de reciclagem de papel que realizaram na escola com os alunos.

Foi feito uma agenda pequenininha pra eles com o papel reciclado, bem prática, bem legal.

Com esta atividade, os alunos vivenciaram a possibilidade de transformar o que eles chamavam de “lixo”, em um material de uso diário na escola. Trabalharam somente a questão da reciclagem, mas parece que não chamaram a atenção dos educandos para a necessidade da diminuição da produção de resíduos. E é nesse sentido que mais uma vez recorreremos e concordamos com Layrargues (2002), quando destaca como papel da educação a “reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo” (LAYRARGUES, 2002, p. 1).

Um aspecto importante que a escola colocou em suas ações, diz respeito à coleta de lixo na zona rural do município, em função de que a maioria dos educandos é oriunda deste local. A forma correta de tratamento do lixo orgânico que o Sujeito 1 retratou acima é de suma importância para que os pequenos agricultores tenham conhecimento da forma correta de tratamento dos mesmos.

A última ação descrita no quadro 3 tinha por título “Redescobrimo Valores”, e foi justificada pela necessidade de resgatar valores entre os próprios educandos . O sujeito 1 justifica a necessidade do projeto valores:

Porque valores, por exemplo, foi feito quando tinha uma situação que os alunos só brigavam não se entendiam, então houve a necessidade de trabalhar valores.

O objetivo geral visava “Proporcionar ações e reflexões que possibilitem o aprendizado e o exercício da cidadania às crianças, adolescentes, comunidade externa e interna da escola, contribuindo para a construção de valores que criem relações de convivência harmônica no ambiente escolar e na sociedade”. Os objetivos específicos foram:

- Valorizar ações de proteção à vida;
- Alertar a comunidade;
- Valorizar o “eu”, as relações de convivência com os colegas e ações desenvolvidas pelos mesmos;
- Primar a disciplina na U.E;
- Habituá-los às boas maneiras;
- Valorizar as atitudes éticas, positivas vivenciadas no dia-a-dia;
- Resgatar atitudes harmônicas na escola;
- Reconhecer e respeitar os diferentes valores que norteiam as diferentes sociedades;

Essas intenções no que concerne aos objetivos merecem um destaque especial, se levarmos em conta o que afirma Sorrentino (1998), de que os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Barra (2000), por sua vez, justifica a ênfase no resgate dos valores, pela Educação enfatizando que:

O objetivo da educação é ajudar as pessoas não somente a conhecer a razão dos seus atos, mas, sobretudo, ajudá-las a compreender o substrato ético que as orienta: o porquê e para que de suas ações. Portanto, a Ética é o pilar da Educação e Educação em Valores, pois busca a formação de crenças positivas, valores e atitudes que são a base de um comportamento ético responsável em relação a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente, ou seja, desenvolver nos indivíduos valores e atitudes que reflitam a aceitação pelas suas ações e a responsabilidade pelos seus atos” (BARRA, 2000 p. 80-81).

Por outro lado, a presença nos projetos de palavras como “interdisciplinar”, “agente de transformação” e “qualidade de vida” nos remetem ao conceito que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, firmam no Art. 5º. O documento destaca que a Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolvem valores, interesses, visões de mundo. (BRASIL, CNE, 2012, p. 2).

Consideramos que o grupo de professores e equipe pedagógica tiveram boas intenções e iniciativas ao desenvolver tais “projetos”. Entretanto, o desconhecimento das políticas públicas, da legislação e a falta de uma revisão bibliográfica e fundamentação para o uso correto dos termos e conceitos podem ser justificados pela falta de estrutura que a escola vive, mas não se pode deixar de responsabilizar também a falta de apoio pedagógico e de formação por parte do próprio Estado.

Esta ausência de apoio e compromisso do Estado com seu próprio Programa pode ser identificada no relato do Sujeito 4, quando explica:

Baseamo-nos na proposta curricular, em revistas. Por exemplo, a revista “Inclusão”, a própria “Isto é”. Mais o material que a gente procura pela internet por que não vem material pra escola, a gente é muito pobre nisso, o Estado não fornece para nós.

A questão de falta de estrutura da escola e o aspecto financeiro da escola e dos alunos, segundo o Sujeito 7, limitaram também as atividades do Programa:

As maiores dificuldades que nós enfrentávamos em relação ao desenvolvimento de todos os projetos, por mais que a gente não fez em específico esses dois era a questão de infraestrutura. Para a gente conseguir organizar os alunos aqui, de pessoal, de material. Pensávamos em fazer uma viagem com os alunos, em tudo a gente se deparava com a questão financeira porque os alunos não têm como bancar e a escola muito menos.

Não é possível desenvolver bons projetos sem estrutura física, financeira e recursos humanos. Os relatos dos sujeitos deixam visível a falta de apoio que a escola vivenciou, durante os anos em que “viveu” o Projeto EPI, da esfera estadual de Santa Catarina, sua mantenedora.

Concluindo a descrição e análise dos objetivos e estratégias utilizadas pelos professores na escola nessas seis ações pedagógicas (projetos), desenvolvidas no período de 2008 a 2001, e comparando-as com os resultados da pesquisa nacional do INEP/MEC “*O que fazem as escolas que dizem que fazem EA*”,(TRAJBER e MENDONÇA, 2006), nota-se que o professor permanece trabalhando com a Educação Ambiental vinculada às disciplinas que leciona, mas sem praticamente nenhum embasamento teórico e conhecimento das políticas e programas deste campo.

Concordamos com Sauv  (2005) quando ressalta que a Educa o Ambiental   uma dimensão essencial da educa o fundamental. Considerar como uma educa o temática, entre muitas outras, seria reduzi-la.

Como a autora, acreditamos que   urgente e necessário, investir na efetiva forma o inicial e continuada e específica para esse tema, o que nosso grupo de pesquisa do PPGE da Univali denomina de forma o de “professores educadores ambientais” (GALIAZZI e FREITAS, 2007; GUERRA e FIGUEIREDO, 2012). Nela,   necessário enfatizar que a EA não   um tema para ser trabalhado esporadicamente, em datas comemorativas, como vimos nessa escola, mas sim, uma realidade cotidiana de vital significância e deve se situar no centro dos projetos de desenvolvimento humano, como ressalta a autora.

As coordena es pedagógicas das escolas devem estar atentas a essas especificidades do campo ambiental e educacional incorporado aos planejamentos e a es das escolas o que definem as políticas e diretrizes, para que como processo sejam incorporadas pelos professores no seu dia-a-dia. Essa media o deve ser pensada e elencada como prioridade pelos profissionais que colaboram com os professores na constru o de uma escola diferente, assumindo a responsabilidade social com o cuidado de si, do outro e do planeta.

5.2 A temática da Educa o Inclusiva nas a es pedagógicas da escola: concep es e limita es

Nesse item, voltamos nosso olhar às a es pedagógicas desenvolvidas na escola referentes   temática da Educa o Inclusiva.

O quadro 4 apresenta um resumo dos projetos, objetivos gerais, metodologia/ações, e forma de socialização das ações, denominadas como projetos, envolvendo a Educação Inclusiva e desenvolvidas com as turmas da EPI, no período de 2008 a 2011.

QUADRO 4: AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDOS PELA EPI NOS ANOS DE 2008 A 2011 ENVOLVENDO A TEMÁTICA INCLUSIVA.

TÍTULO DA AÇÃO PEDAGÓGICA	OBJETIVOS	SOCIALIZAÇÃO
A naturalidade das diferenças humanas	Proporcionar a sociedade uma nova visão sobre os Afrodescendentes para que este tenha o reconhecimento que merece por seu papel na construção deste país.	Entrega dos cartões postais Apresentação dos teatros referentes às lendas negras
Conscientização no trânsito	Desenvolver os valores essenciais à vida plena e à convivência socialmente justa por meio da Educação e do Ensino para o Trânsito.	Exposição dos trabalhos na escola (comunidade), teatros, apresentações.
A ética nas ações humanas: comunidade, escola e família.	Refletir sobre o valor da vida, estruturados de todos os demais direitos. Refletir sobre o Bullying com ações que delimitam o tema	Apresentação dos slides e entrega do marca página e folder sobre o Bullying

Fonte: Dados coletados pela autora no momento da entrevista.

Dentre as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, identificamos os títulos deles que se referiam à Educação Inclusiva, pelos temas abordados e objetivos dos mesmos.

A primeira delas “A naturalidade das diferenças humanas” foi trabalhada no último bimestre letivo do ano de 2008, enfatizando a questão do preconceito com relação ao afrodescendente.

A justificativa cita a Lei nº 10630/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino sistemático de História e cultura afro-brasileira e africana, em sala da aula. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio completou dez anos, no dia 9/01/2013.

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi um dos primeiros atos do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Com a instituição da Lei, houve alteração em dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). De acordo com o novo texto, os estudos de história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de

todo o currículo escolar, de forma a resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política brasileira.

O objetivo geral do “projeto” era “Proporcionar a sociedade uma nova visão sobre os Afrodescendentes para que este tenha o reconhecimento que merece por seu papel na construção deste país”.

Os objetivos específicos foram:

- Entender a diferença étnica;
- Entender a diferenciação étnica de nosso país;
- Conhecer o processo de chegada do povo africano no Brasil;
- Desenvolver com o aluno uma reflexão sobre os Afrodescendentes;
- Compreender a importância que o povo africano possui para o desenvolvimento de nossa nação;
- Entender a importância do trabalho escravo no Brasil e também a sua liberdade em relação a esta escravidão.

Ao ser trabalhada a questão étnica, a escola deu total ênfase aos afrodescendentes, segundo citaram na justificativa, devido a que estes são os mais atingidos pelo preconceito, desde a chegada dos negros africanos ao país, como escravos, até os dias de hoje.

O documento cita as “ações e operações”, desta ação pedagógica, em forma de itens, como veremos a seguir:

- Estudo de textos históricos (livro: Negro e Negritude) onde se destaca o contexto histórico no Brasil (história);
- Conhecer a origem e a natureza da dança capoeira (cultura e movimento);
- Aspectos populacionais: porcentagem de negros no país (geografia); com exposição de resultados;
- Construção de gráficos populacionais: porcentagem de negros no país (matemática) Obs: com a pesquisa de geografia;
- Estudo e reconstrução de lendas negras. (português);
- Encenação de lendas negras. (teatro);
- Confecção de instrumentos de percussão africanos com materiais recicláveis (artesanato)
- Estudo de músicas de descendência africanas; (dança/cultura e movimento)
- Brincadeiras de origem africanas (cultura/movimento)
- Estudo da declaração universal dos direitos humanos (filosofia)
- Confecção do cartão postal sobre o afro-descendente (artes)
- Preconceito racial (Sociologia)

- Destacar os poetas negros existentes na literatura brasileira.
- Imagens sacras (religião)
- Pesquisa sobre os altos cargos ocupados por negros (?)
- Estudo da participação social do negro na atualidade em nosso município (história)
- Análise de costumes, crenças e tradições religiosas dos povos africanos (ensino religioso)
- Palavras africanas que estão em nosso vocabulário (português)
- Enfoque a resistência física da raça negra (ed. Física)
- Trabalhar as diferenças corporais, para o aluno compreender que uma única diferença nos corpos negros e brancos é a cor da pele (ciências)
- A presença africana na música e na arte popular brasileira (artes)

Da mesma forma que nas ações já analisadas sobre os temas relacionados à Educação Ambiental, não se percebe uma organização interdisciplinar das atividades, e sim, uma distribuição por disciplina.

Também é possível perceber que as ações pedagógicas foram organizadas com dados nacionais. Em nenhuma delas as atividades se referem à situação dos afrodescendentes em nosso estado ou região em que a escola está inserida. A ênfase da ação pedagógica contemplou o nível macro, sem fazer ligação com o micro. Seria interessante buscar dados locais ou regionais para fazer análises comparativas com os dados nacionais. Poderiam ser usados dados do IBGE (2010), que colocam o estado de Santa Catarina como o estado com menor população que se considera afrodescendente, 12%. Dentre as cidades catarinenses, Joinville é a cidade com maior população afrodescendente: 17.4%.

A forma sucinta como o projeto apresenta a sistematização não possibilita maior compreensão do mesmo. Quando citam “Viabilizar material necessário para a execução do projeto”, deixam a dúvida de que materiais foram utilizados, quais textos, músicas, vídeos, brincadeiras que foram trabalhados.

A segunda ação descrita no Quadro 4, com o título “Conscientização no trânsito”, foi classificada como Educação Inclusiva, pelo fato de que a violência no trânsito hoje, pode ser considerada responsável pelo aumento nos índices

de vítimas de acidentes de trânsito que tornam-se pessoas portadoras de necessidades especiais.

O trânsito, como consta na justificativa do projeto, representa um dilema na vida das pessoas, porque ao mesmo tempo em que permite acesso ao trabalho, lazer, e serviços essenciais, é uma fonte de diversos males, como congestionamento, acidentes e problemas de convivência entre as pessoas, como explica Borges (2011).

A justificativa do projeto responsabiliza o trânsito como fonte de diversos males como “congestionamentos, poluição ambiental, acidentes e, ainda, problemas de convivência entre pessoas”. Citam no documento, também, que, levando em consideração o importante papel transformador da sociedade que a Escola e a Educação possuem, nos últimos anos, dentro das Políticas Educacionais o “trânsito” tem sido abordado como um tema transversal para colaborar na formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, refletindo assim na solução desses problemas.

Podemos perceber que essa foi a primeira ação pedagógica que incorpora em um mesmo tema, a Educação Ambiental, na perspectiva da Educação Inclusiva, quando se preocupa em sensibilizar os educandos com relação às consequências dos acidentes para toda a sociedade, pois, como afirma Borges (op. cit., p. 286), na atualidade “os deficientes não se resumem a vítimas de doenças, mas vítimas de um trânsito enlouquecido”. A Educação Ambiental e a Inclusiva dedicam atenção especial aos valores, esses que precisam ser resgatados para que a convivência entre as pessoas seja mais harmoniosa e tranquila.

O objetivo geral tinha por afã “desenvolver os valores essenciais à vida plena e à convivência socialmente justa por meio da Educação e do Ensino para o Trânsito”. Dentre os objetivos específicos, um chamou atenção por se preocupar com o resgate de valores ao buscar “trabalhar as virtudes importantes na vida em sociedade, tais como: paciência, tolerância, responsabilidade, coleguismo, humildade”.

Como já enfatizamos esta questão dos valores também é objeto de atuação da Educação Ambiental. Os demais objetivos específicos estão relacionados ao código de trânsito. No documento do “projeto” não

encontramos a descrição das “ações e operações” que seriam desenvolvidas com os educandos.

A leitura desse projeto nos remeteu a fala do Sujeito 9 na entrevista:

Na verdade nossos projetos eram em grupos. A gente na verdade não tínhamos assim... Você pesquisa isso antes, ou você traz uma referência, a gente tinha trabalho em grupo. Na verdade, o ATP fazia bastante coisa assim de pesquisa.

Mais uma vez as lacunas na formação dos professores são perceptíveis na elaboração das ações pedagógicas realizadas na Unidade Escolar. A preocupação dos professores foi com aquilo que chamaram de “atividades práticas” como cita o Sujeito 4:

Os nomes de autores eu não lembro, porque geralmente a gente se preocupa mais com a prática, com as atividades. Os autores geralmente você esquece.

A falta de compreensão dos conceitos essenciais dos temas trabalhados nos “projetos” é flagrante, uma vez que não foi dada a atenção necessária à fundamentação teórica, em buscar o que os pesquisadores escrevem sobre as políticas e temáticas relacionadas à Inclusão, para, com base nelas, construir e subsidiar sua prática.

O sujeito 3 quando questionado sobre cursos de formação nas áreas de Educação Ambiental e Educação Inclusiva afirma que não participou de nenhuma formação. Em relação a possíveis leituras realizadas para elaboração dos projetos, declara:

Não me lembro de nenhum autor, porque na realidade como a gente dividiu, a gente ficou por área e quem ficou com isso foi a parte pedagógica.

A ação seguinte, descrita no quadro 4 refere-se ao tema “A ética nas ações: comunidade, escola e família” que também incluem conceitos de Educação Ambiental e Educação Inclusiva. Neste projeto é possível perceber a integração das mesmas. O tema “ética” visa a qualidade de vida que é objeto de estudo das duas áreas.

Para concluir esse capítulo, destacamos a fala do Sujeito 5 que faz um relato interessantes sobre o trabalho desenvolvido na escola envolvendo as temáticas ambientais e inclusiva dizendo:

Alguns professores foram resistentes, estavam ainda muito presos a atividades de livros didáticos e esse tipo de trabalho exige muita pesquisa.

Muitos professores são resistentes a mudanças de metodologias, em adotar novas estratégias de ensino, aceitar que os educandos hoje são diferentes, mais críticos e interagem mais nesse mundo globalizado. Porém os resultados do trabalho dos que aceitaram o desafio na EEBJL contagiou os demais e segundo o Sujeito 5, complementa:

Alguns professores foram de corpo e alma e eu acho que conseguimos realizar um bom trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que a equipe pedagógica tem papel decisivo, em intermediar o relacionamento entre os professores que tem disponibilidade de inovar com os que ficam retraídos, objetivando que ambos atinjam a aprendizagem dos educandos.

6. A VOZ E VEZ DOS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Para análise dos dados das entrevistas foi construído um quadro com as respostas dos entrevistados para cada pergunta. Destacamos os termos mais repetidos pelos sujeitos de acordo com o objetivo da pesquisa de evidenciar ações e práticas pedagógicas que envolvam e integrem a Educação Ambiental e Educação Inclusiva, no Ensino Fundamental anos finais da Escola de Educação Básica “Jorge Lacerda”, de Flor do Sertão.

A partir das respostas dos educadores entrevistados foram levantados determinados aspectos comuns e recorrentes nas falas que determinaram para duas categorias para análise, que são: A formação dos professores e os conceitos de EA e EI.

6.1 Formação Continuada de Professores: questão fundamental nas políticas públicas para educação

O gráfico da Figura 3 retrata a participação dos sujeitos da pesquisa em cursos de aperfeiçoamento, envolvendo a Educação Ambiental.

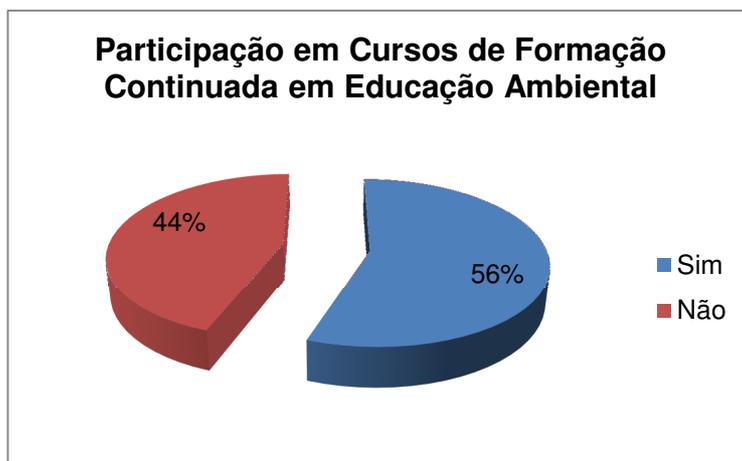


Figura 3:Gráfico representando a Participação em cursos de Formação Continuada em Educação Ambiental.Fonte:..

É fato de que a escola apresenta no seu PPP, preocupação em trabalhar a Educação Ambiental, e os relatos dos professores demonstram que objetivou organizar ações (projetos) envolvendo a temática ambiental e

inclusiva. Porém, a maior parte dos professores não recebeu ou participou de qualquer tipo de formação e não procuraram se informar sobre a legislação atual, conceitos, concepções de que trata a educação ambiental para construir uma prática que realmente faça a diferença e a transformação.

Ainda é válida até hoje a recomendação de Reigota (1991), de que a Educação Ambiental não deve ser limitada a um conteúdo ou disciplina específica, deve sim transitar entre as diversas áreas do conhecimento, sendo trabalhada independente da idade dos educandos e de acordo com o contexto, possibilitando a mediação e construção do conhecimento em conjunto entre alunos e professores.

O gráfico da Figura 4, retrata a participação dos sujeitos em cursos de aperfeiçoamento em Educação Inclusiva:

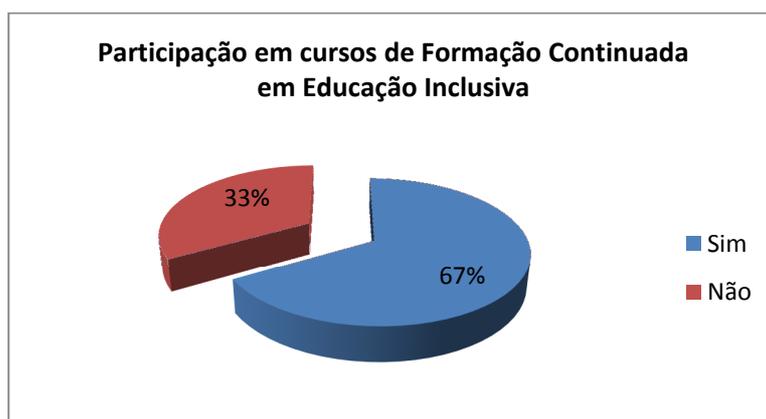


Figura 4: Gráfico representando a participação em cursos de Formação Continuada em EducaçãoInclusiva.

Ao serem questionados de que maneira os projetos foram organizados, todos destacaram o fato de serem obrigados a deixar de lado as atividades diárias de sala de aula, para pensar e planejar as atividades. Também destacaram que os temas foram escolhidos pelo grupo, conforme foi proposto no Projeto de Implantação Escola Pública Integrada – PIEPI.

Com relação ao planejamento o Sujeito 7, relata:

Os projetos foram organizados com o grupo de professores nos planejamentos, por bimestres.

Os professores descreveram os momentos de planejamento, destacando o trabalho em grupo como justificativa para não recordarem de autores que embasaram os projetos realizados, como cita o Sujeito 9:

Na verdade nossos projetos eram em grupos. A gente, na verdade não tínhamos assim... (pausa). Você pesquisa isso antes, ou você traz uma referência, a gente tinha trabalho em grupo.

O Sujeito 3 reforça a observação do colega:

Não me lembro de nenhum autor, porque na realidade como a gente dividiu, a gente ficou por área e quem ficou com isso foi a parte pedagógica.

O Sujeito 5 cita a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e os PCNs, como base teórica para elaboração dos projetos. O Sujeito 4 comenta a Proposta Curricular e “material da internet”, mas sem ser mais específico quanto às fontes bibliográficas.

Sobre isso, é pertinente destacar que a busca de informações na internet tem um poder de propagação formidável. Ao realizar uma busca sobre um assunto, este não se esgota por si. A cada informação são acrescentadas outras novas informações. Moran (1998, p. 80), faz referências ao uso da internet para fins educacionais e aponta as possibilidades “de divulgação, de pesquisa, de apoio, ao ensino e de comunicação”.

Entretanto, esta possibilidade, na escola pesquisada, foi exposta apenas por um Sujeito. O próprio Moran (2008) justifica este fato, destacando que os professores, ainda utilizam as tecnologias para ilustrar o que já faziam, dando assim, um “ar de modernidade” ao conteúdo que ministram.

Freitas (1999) afirma que a formação dos professores é defendida pelos educadores como dever do Estado e direito dos professores das instituições contratantes públicas e privadas. No entanto, nas políticas educacionais atuais, tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilidade individual pelo aprimoramento da formação, ela deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores.

A formação de professores educadores ambientais, também merece destaque, como comentam Guerra e Orsi (2008), relatando discussões nos encontros de pesquisadores a nível nacional:

A questão da formação em EA também tem sido foco de discussão na ANPED no Grupo de Trabalho em Educação Ambiental – GT 22, da ANPED, e pelas redes de EA - Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA (www.rebea.org.br) e RUPEA (Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis) - no Grupo de Trabalho sobre “Formação em Educação Ambiental”, no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em Goiânia, em 2004. (2008, p. 9).

As falas dos sujeitos e os gráficos retratam que esta formação não está chegando às escolas, deixando clara a necessidade de uma reestruturação da formação inicial e continuada dos professores, para que a qualidade social da educação se efetive. Paulo Freire, dentre suas reflexões declara que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001, p. 42-43).

A reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação inicial e continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa.

O Sujeito 2 afirma ter participado de cursos de formação continuada que tratassem das temáticas ambiental e inclusiva dizendo:

Bastante. Querendo ou não, você lê, faz cursos a distância, cursos no grupo.

Este foi o único Sujeito entrevistado que cita a formação sem relutar. Se observarmos no quadro 1, o Sujeito não é efetivo na escola. A possibilidade de fazer cursos a distância é uma alternativa para o professor se manter informado e atualizado sobre as discussões atuais.

Devido às mudanças socioeconômicas e políticas ocorridas no mundo e a forte influência das novas tecnologias, a educação também vem se modificando para acompanhar esse processo. Nesse contexto a Educação a Distância (EAD), vem sendo utilizada também como meio de formação dos professores.

Cabe lembrar, como declara Pretti (2005), que a EAD não pode “pensada como salvadora dos problemas educacionais”, ela deve fazer parte da realidade do professor como um cidadão politizado, solidário. Muitas vezes a EAD, propicia cursos rápidos, envolvendo muitas pessoas sem se preocupar com a qualidade, é o lucro em detrimento da boa educação, o que resulta em

certo preconceito em relação a essa modalidade de ensino, mas não deixa de ser uma alternativa de formação e informação.

O Sujeito 3 foi objetivo na resposta. Não participou de nenhum curso de formação envolvendo as temáticas citadas. Os demais Sujeitos citaram participação em uma ou outra temática.

A fim de referendar esses relatos dos sujeitos, fizemos contato com os gestores educacionais para identificar cursos oferecidos pela GERED da região, nos anos de 2008 a 2011¹⁹. O relatório fornecido pela Gered cita que no período de 2008 a 2011 foram oferecidos nove oportunidades de formação envolvendo a temática inclusiva, oito em EA, uma sobre elaboração de projetos, uma com o título “Ressignificando ações pedagógicas – EPI e um, sobre interdisciplinaridade.

Porém, não foram informados os períodos e horários destes encontros de formação e nem sobre como foram organizados. Os cursos envolvendo a temática ambiental foram oferecidos por meio de sessões do “Programa Salto para o Futuro²⁰”, repetidas em várias situações. Conforme informações da Gerência, esses cursos foram oferecidos na forma de apresentação e discussão dos vídeos, realizados na sede, no município de Maravilha. No III Seminário de Educação, realizado em Maravilha – SC, a ênfase das discussões relacionou-se à Educação e Meio Ambiente.

Nas conversas com os Sujeitos, os mesmos não citaram participação em nenhum desses cursos oferecidos pela Gerência envolvendo as temáticas

¹⁹ Esses dados foram fornecidos após o momento da qualificação de nosso trabalho.

²⁰ O programa “Salto para o Futuro” é transmitido de segunda a sexta-feira pela TV Escola. Tem como proposta a formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, veiculando também séries de interesse para a Educação Infantil. No ar desde 1991, o programa é interativo e se tornou referência para professores e educadores de todo o país. O Salto utiliza diferentes mídias - tv, internet, fax, telefone e material impresso - no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação. O programa conta com orientadores educacionais, que coordenam os trabalhos em aproximadamente 600 telepostos, distribuídos em todo o território brasileiro e tem momentos interativos que possibilitam aos professores, reunidos nesses espaços, um contato “ao vivo” com os debatedores dos temas em análise. Embora o programa Salto para o Futuro seja especificamente produzido para o aperfeiçoamento de professores e educadores em exercício, em alguns municípios, o Salto também é utilizado como apoio aos cursos de formação de professores para as séries iniciais, ficando a critério de cada estado a avaliação e a certificação dos participantes.

ambientais e inclusivas. Cabe ressaltar que estes eram oferecidos no turno noturno, o que também dificultou o acesso em função da distância do município com relação à sede da GERED.

Em contato com a Assistente em Educação da Unidade Escolar em janeiro de 2012, esta citou que os profissionais que participaram de cursos organizados pela Gerência de Educação foram o interprete e o segundo professor. Os demais professores participaram de cursos específicos de sua disciplina, pois eram apenas nestes momentos que poderiam ser dispensados do trabalho na escola para formação continuada.

6.2 Reflexões sobre as lacunas e limitações na formação inicial e continuada

O estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável de autores (PERRENOUD, 2000; NÓVOA, 1992; dentre outros), que apontam para a insuficiência e ou limitações da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, seja para a necessidade de se levar em conta o saber do professor, seja considerando a escola como *espaço* de formação docente.

Na literatura, parece haver conformidade em torno da opinião de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o aprimoramento profissional (CANDAU, 2001; SANTOS, 1998). Esse consenso destaca a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

A relevância do processo de formação fica nítida na fala do Sujeito 5 ,ao relatar a dificuldade enfrentada pelo grupo no planejamento das ações na escola:

Quando começou a EPI, ela era para ser organizada em formas de projetos, mas nós não fizemos. Houve uma certa resistência dos professores por falta de informação de como fazer. Depois teve informações, debates e nós partimos para trabalhar com projetos.

A formação continuada, por sua vez, é uma prática largamente utilizada no Brasil para que os professores possam preencher possíveis lacunas

referentes à formação inicial. Por isso é considerada necessária, não somente para tentar minimizar essas lacunas, mas por ser a escola um espaço privilegiado de formação e de socialização entre os saberes dos professores, desenvolvendo conhecimentos e saberes como também, para realizar trocas de experiências entre os próprios professores, e destes com seus formadores.

Como dissemos, no transcorrer da pesquisa, o aspecto “formação continuada de professores” foi ressaltado pelos entrevistados. É importante lembrar que neste trabalho enfatizamos na fundamentação a questão da formação a partir do que determinam os documentos do PNE 2001-2010, a Proposta de PNE 2011 a 2020, a Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e a Lei Nº 11.738 que regulamenta o Piso Nacional dos Professores de Educação Básica.

Acreditamos que uma formação de professores de qualidade, interfere na forma como ele aprende e ensina seus educandos, como já dizia Paulo Freire em sua famosa Carta aos professores:

É que não existe ensinar sem aprender, e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001, p. 259)

A formação viabiliza o acesso do professor ao conhecimento atualizado, aos temas sociais, por meio do conhecimento adquirido, assumindo assim outra postura social, como educador e cidadão, para viver com mais dignidade, respeitando e sendo respeitado. Portanto, a formação continuada dos professores é um caminho necessário para que estes lutem por seus direitos, sonhem e acreditem na possibilidade de realizar seu trabalho e transformar a realidade, pois terá competência para isso.

Aqui cabe também uma reflexão sobre a relação teoria e prática no processo de formação de professores educadores ambientais, proporcionada por Figueiredo, Guerra e Hohmann (2008, p.48). Segundo ele:

Na proposta de Paulo Freire de uma “prática educativa-crítica” na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, percebemos que tanto o professor como um sujeito que está em constante mudança, quanto o ambiente natural e construído, não são entes estáticos, pois nos saberes do professor e nas relações que tem com o meio em que vive sofre a influência da sociedade (no seu exterior) e responde a este estímulo (no seu interior) pois é um sujeito participante de um ambiente e de uma sociedade em constante movimento, ou seja, o professor ao interagir com o meio e a cultura apreende; ao ensinar apreende também pois está se relacionando com os seus educandos (reflexão do mundo) onde este também ensina por já trazer a sua experiência de mundo.

Guerra e Guimarães (2007) afirmam também que a transformação das práticas pedagógicas no ambiente escolar, no sentido de serem reflexivas, é ainda um processo que desafia a grande maioria dos professores. Desta forma, transformar a teoria e os discursos em ações pedagógicas críticas-reflexivas ainda é um grande obstáculo.

Neste sentido ainda, destacamos o trabalho de Guedim, Almeida e Leite (2008), quando destacam considerações importantes para o futuro da formação docente:

É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola (p. 49).

Para que isso aconteça, as nossas universidades, instituições responsáveis pela formação inicial dos professores, possuem o dever, e o desafio urgente, de reavaliar e reorganizar seus programas e currículos de formação, visando aproximar a universidades da realidade das escolas, para que estas sejam campos de conhecimento profissional.

Na atualidade, ser professor, requer pessoas capazes de intermediar as relações globais e locais, a informação com o conhecimento. Segundo Severino (2001, p. 80), ser professor é “educar-se, aprender-se e se construir cada vez mais como sujeito”. Em função dessa realidade, cabe ao professor a

tarefa de lidar com essas múltiplas demandas para que consiga atingir a construção de conhecimentos pelos seus educandos.

Como mais um aspecto importante Imbérnón afirma:

O professor ou a professora precisa romper com as raízes históricas que se tornaram regra em sua forma de compreender e fazer educação, atrelada a um fazer técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas. Deve converter-se em um profissional que participa ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (2005, p.23).

O professor como profissional precisa estar atento às novas competências, pois estas lhe darão acesso ao mundo contemporâneo, a dominar a competência da interpretação, da crítica, da crença de que seja possível construir seres humanos capazes de viver de forma digna, que tenham consciência e sabedoria para não se deixar levar pelos mecanismos de sedução e opressão que sistema capitalista nos impõe..

Nos últimos tempos, muita se fala sobre a formação dos profissionais da educação, suas habilidades e competências, acreditando-se que a sua formação seria uma das principais responsáveis por fazer deste, um profissional de sucesso.

Entendemos a formação, neste sentido, como uma área de conhecimentos, experiências, e de investigações, que consiste num processo sistemático em que o professor aprende a ser e desenvolver sua competência profissional (PERRENOUD, 2000). O autor defende a ideia de que a competência surge na escola como resposta “a um problema antigo: o de transferir conhecimentos” (PERRENOUD, 2000). Nessa afirmação, ele critica a escola porque esta não faz uma ligação dos conhecimentos transmitidos com a própria vida do educando.

Perrenoud define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 07). Porém o que acontece muitas vezes, segundo ele, é um mal-entendido, que gera muita polêmica em torno do objetivo com que os educandos se direcionam a escola.

O autor coloca como dilema a seguinte questão: “Afinal vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (1999, p. 7),

o mesmo aponta como resposta a questão o fato de que ambos os termos devem andar juntos, pois todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento, alguns mais específicos, outros mais superficiais e oriundos não somente da escola, mas das diversas áreas (experiência pessoal, senso comum, pesquisas). E, desta forma quanto mais conhecimento, habilidades, quanto mais complexa seja uma ação, mais competência para sua efetivação será necessária. Entretanto, “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Também convém destacar a formação nas próprias Diretrizes do PNE 2001-2010, as quais delimitam quatro requisitos para a valorização do magistério que são:

- Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador, enquanto cidadão e profissional, proporcionando-lhe o domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- Um sistema de educação continuada que permita, ao professor, um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- Uma jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades. (BRASIL, PNE, 2001, p.146.).

O texto do PNE 2001-2010 chama atenção também para o fator da qualidade na educação, como objetivo geral do documento. Conforme o texto, a valorização do magistério é o caminho para atingir esse objetivo, que deve contemplar a “formação inicial”, as “condições de trabalho”, “salário”, “carreira” e a “formação continuada”. (BRASIL, PNE, 2001).As Diretrizes do documento citam ainda que “a qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios do Poder Público, pois precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema.” (BRASIL, PNE, 2001, p. 148).

Por ser essa qualificação um grande desafio, não se pode deixar de levar em consideração às necessidades e anseios dos professores que vivem o

“chão da escola” (GATTI, 2008), para direcionar os temas a ser contemplado nos momentos de formação continuada, o que será analisado neste trabalho.

Marin, por sua vez, estabelece uma discussão sobre as ações políticas educacionais e o impacto destas no trabalho docente. Destaca que:

Os estudos mais recentes que temos feito sobre o trabalho docente nos levam a detectar que os professores e seu trabalho, nas escolas, têm estado sob intenso fogo cruzado ao longo das últimas décadas. Isso é perceptível nos estudos, nas manifestações oficiais, na mídia e até mesmo no dia a dia, com todos os agentes das escolas, muitas reclamações, muitos comentários, insatisfações de parte a parte. (2012, p. 658.)

Essas reclamações também estiveram presentes nos relatos dos sujeitos da pesquisa nas entrevistas, o que demonstra que é uma situação recorrente na área de Educação.

Além disso, a situação dos baixos salários e, conseqüentemente, a luta dos educadores por melhores condições de trabalho, com greves em vários estados do país, desencadeia e se insere em um processo de luta por políticas que efetivem, de fato, a valorização dos profissionais do magistério e também o financiamento e recursos, como do PIB, que visem à melhoria da educação pública no Brasil, como proposto na Lei nº 8.035, que institui o novo Plano Nacional de Educação.

Também é importante destacar que em 20 de junho de 2007, foi regulamentada a Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. O Art. 22 garante o destino de:

Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (BRASIL, 2007).

Cabe ressaltar que o Parágrafo Único da mesma Lei, apresenta claramente as determinações quanto à remuneração, qualificação e exercício da profissão:

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito

Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. (op. cit., 2007)

Essa Lei é considerada um avanço, por contemplar todos os professores da Educação Básica e não somente os professores do Ensino Fundamental como tratavam o Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério– FUNDEF. O percentual de 60% do Fundo que deve ser destinado à remuneração dos professores foi mantido. Outro avanço é que esse percentual não pode ser utilizado para formação de professores. A Lei definiu que as despesas com capacitação devem ser financiadas pelos 40% restantes.

Segundo Freire, o ser humano é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua (in)conclusão, por meio do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Sendo a Educação um “ato permanente”, como cita Freire, as respostas dadas pelo grupo de professores nas entrevistas, quando questionados sobre autores usados na elaboração dos projetos, onde nenhum deles citou referência, resumindo-se a busca de informações em revistas, na Internet e no texto da Proposta Curricular do Estado. Esse fato pode ser considerado mais um alerta sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos

professores, relacionada diretamente com a valorização da profissionalização docente.

Cáceres (2006) destaca a posição complexa posta para o professor, em que as inseguranças são constantes no seu trabalho e no mundo. As desigualdades sociais se cunham de maneira significativa e interferem em sua prática.

Assim, o que também acaba ficando de lado é a formação continuada. A busca por atualização fica em segundo plano, resumindo-se as oferecidas pelos órgãos mantenedores que, por sua vez, nem sempre disponibilizam esse direito garantido pelo FUNDEB, de destinar 40% do Fundo para formação continuada.

Ainda, a ampliação da oferta da educação básica resultou em ampliação das funções do professor, passando a ocupar tarefas que seriam da responsabilidade de um psicólogo, assistente social, enfermeiro, dentre outras. Com isso, intensifica-se, de outro lado a “desprofissionalização”, de perda de identidade profissional e a constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004).

Mesmo assim, a ideia de professor que se acredita é daquele que aceitará o desafio de auxiliar os seres humanos a edificarem uma vida honesta. Assim sendo, o professor sente o peso de uma exigência, já habitual na profissão, que traz a expectativa de que o professor seja um agente transformador da sociedade por meio da educação.

6.3 Concepções de Educação Ambiental: sobreposição de tendências

Conforme o que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, referendada pelo Programa Nacional (PNEA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, os objetivos da Educação Ambiental são os seguintes:

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV - incentivar a 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 - estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI - fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX - promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Esses objetivos se justificam uma vez que a Educação Ambiental é um processo que, como a Educação geral, evolui se constrói e reconstrói. Conforme Reigota (1998), é imprescindível conhecer as concepções das pessoas sobre o meio ambiente, só assim será possível realizar atividades de educação ambiental.

Sauvé (2005), ratifica esse conceito de EA ao afirmar que:

Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa 'casa de vida' compartilhada. (p. 317).

Para conhecer essa dimensão ambiental da Educação é necessário partir das concepções dos próprios professores, e para isso é imprescindível que aconteçam momentos de formação.

Agora, como já apresentado no gráfico da figura 3, dos sujeitos entrevistados, 56%, ou seja, a maioria dos sujeitos não participou de qualquer formação sobre Educação Ambiental, no período de 2008 a 2011.

Refletimos nesse trabalho as políticas públicas de EA, dentre elas a Lei 9.795/9912 (BRASIL, 1999, regulamentada em 2002), que oficializou a inserção da EA nos currículos. Para compreender melhor o processo de efetivação das políticas públicas, recorreremos aos autores, cujos pressupostos permitissem compreender as políticas que norteiam as ações inclusivas no âmbito educacional.

Por força dessa Lei e das demais políticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EA determinam (DCNEA) para a Organização Curricular nas instituições de ensino (Título 3, § 3º) que “o tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente”. (BRASIL, DCNEA, 2012, p. 5)

Entretanto, o Sujeito 8, ao se referir as ações pedagógicas que envolvessem a temática ambiental, ressaltou, o que pode ser a realidade em muitas escolas, que consiste em os professores ainda estarem presos às disciplinas:

Principalmente nas disciplinas mais específicas que se trabalhava essa parte ambiental.

Assim, apesar da legislação vigente, por falta de formação e atualização, muitos professores apresentam dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, de forma que se inclua no currículo temas como a pluralidade cultural, a inclusão e as questões ambientais. Neste sentido, concordamos com Reis (2009) que afirma que “ainda é incipiente o desenvolvimento de experiências voltadas para a efetivação de uma prática interdisciplinar no ensino brasileiro” (p. 2).

Questionamos também os professores sobre o conceito de Educação Ambiental que estes construíram em sua trajetória profissional:

A educação ambiental ela faz parte de todo sistema. É uma preocupação em se trabalhar, se cuidar, proteger, de se utilizar de forma correta o meio em que se vive. Não pode trabalhar isolado, tem que envolver. A educação ambiental faz parte de um todo.

Conscientização de como preservar o local onde você vive, conseguindo tirar dele sobrevivência, viver, preservando.

Educar para preservar. Só se preserva se você tem educação. Porque como vou preservar alguma coisa que eu não sei pra que serve? Para que vou preservar algo que eu não sei se vai me ser útil? Então têm que ter as duas coisas juntas, uma coisa sozinha não funciona e nunca vai funcionar.

Os depoimentos dos sujeitos relatam a preocupação de cuidar, proteger, de utilizar “de forma correta” o meio em que vive. Sauvé (2005)

classifica como “naturalista” a corrente que centra a relação da EA com a natureza e “conservacionista/recursista” quando a preocupação se resume na conservação. Já Sorrentino (1997), afirma que quando citamos o preservar e proteger, a concepção de EA que fundamenta o trabalho é conservacionista.

O Sujeito 4 relata atividades desenvolvidas, que em sua opinião, contemplariam os objetivos da Educação Ambiental:

Trabalhamos a questão, que eu acho importante que é a conscientização sobre preservação do meio ambiente com palestras, nós fizemos o Cross envolvendo a conscientização e o contato com a natureza, produções de textos, leituras de textos, bem diversificadas.

Sauvé (2005) cita uma das representações que considera o meio ambiente como “natureza” e com isso, a preocupação com o preservar em função de que necessitamos reconstruir o valor de nos sentirmos parte da natureza e assim “por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos” (p. 317).

Esses depoimentos nos remetem aos resultados do trabalho de Carneiro (2008), que realizou uma pesquisa focando a formação inicial e continuada referente à EA com professores, em Curitiba - PR. A partir do entendimento dos sujeitos pesquisados ficou evidenciada na pesquisa, a deficiência conceitual dos entendimentos de meio ambiente e EA, bem como caracterizada uma inadequação metodológica no tratamento didático dos conteúdos ambientais nesse nível de ensino. A autora destaca:

Os resultados mostram que a maioria dos docentes tinha uma visão genérica e fragmentada (naturalista) de meio ambiente, entendendo a EA, conseqüentemente, num sentido atitudinal conservacionista e genérico e, ainda, continuando a prática reprodutivista da escola tradicional – agora, também transmissora de conteúdos sobre meio ambiente.

A pesquisa de Carneiro aconteceu entre os anos de 2003 e 2006, e os resultados coincidem com os resultados de pesquisas realizadas com outros grupos de professores, como os de Reigota (1998), Guerra (2001), e que se aproximam também dos resultados encontrados nesse trabalho no ano de 2012.

Essa recorrência de resultados demonstrando concepções naturalistas dos professores e práticas tradicionais tornam evidente a urgência de um maior empenho, pelas instituições formadoras, para o avanço qualitativo de seus programas de formação inicial e continuada – no sentido da superação da visão naturalista-fragmentada e genérica de meio ambiente e dos conceitos, objetivos e práticas em EA.

O Sujeito 9, ainda buscando conceituar o que é EA, nos remete a outra corrente da sustentabilidade (SAUVÉ, 2005), que trata da interlocução entre o preservar e a redução do consumo pela Educação Ambiental.

Educação ambiental é eu saber preservar o meu meio: água, árvores, terra, solo seja o que for. Acho que quando a gente trabalha com o aluno a questão de cuidar, falamos em cuidar desde sua casa. Vou arrancar porque eu errei numa folha de caderno. Vou arrancar e jogar fora. Mas porque, se o aluno pode apagar e usar para outra coisa. Isso é uma questão de economia, de poupar, de saber, de preservar.

A fala deste Sujeito nos remete as reflexões que Leonard (2011) apresenta com relação ao consumo, ao defini-lo como processo de “adquirir e utilizar bens e serviços para atender às necessidades”. Ela nos apresenta também uma nova categoria, a do “superconsumismo”, entendido como aquele em que “utilizamos recursos além dos necessários e do que o planeta pode suprir, conforme ocorre nos Estados Unidos”, por exemplo.

O Sujeito 1, por sua vez, faz referência aos valores ao relatar o que foi trabalhado na escola que envolvesse a Educação Ambiental:

Acredito a Educação Ambiental foi uma das mais contempladas, porque assim, quando se tem a questão de valores, que valores são esses? Eu tenho que cuidar os valores não somente pessoais, mas meus valores com relação a natureza para garantir minha sobrevivência.

Conforme os objetivos da EA apresentados nas DCNEA, precisamos resgatar ou ressignificar os valores humanos e os valores ambientais, que estão intimamente ligados aos conceitos de Ética e responsabilidade. Neste sentido, concordamos com o destaque que Sujeito 9 apresenta com relação ao cuidar.

Segundo Saviani (2007), os problemas educacionais inevitavelmente nos levarão à questão dos valores. Neste sentido, temos plena convicção de

que, para sensibilizar e motivar a sociedade frente à importância dos valores para Educação necessita-se obrigatoriamente da Educação Ambiental para construir a Educação Inclusiva.

Nessa linha de raciocínio, Cortella (2009) expõe três princípios éticos, que, segundo ele, direcionariam a vida humana. Acreditamos ser pertinentes as três questões relacionadas a estes princípios que são: **Quero? Devo? Posso?**

O que é a moral? A prática da resposta. Nós vivemos muitas vezes dilemas éticos. Há coisas que eu quero, mas não devo. Há coisas que eu devo, mas não posso. Há coisas que eu posso, mas não quero. Quando você tem paz de espírito? Quando tem um pouco de felicidade? Quando aquilo que você quer é o que você deve e o que você pode. Todas as vezes que aquilo que você quer não é aquilo que você deve; todas as vezes que aquilo que você deve não é o que você pode; todas as vezes que aquilo que você pode não é o que você quer, você vive um conflito, que muitas vezes é um dilema (CORTELLA, 2009, p. 107).

De acordo com os princípios defendidos pelo autor somos responsáveis por nossas escolhas e estas vão delimitar a nossa existência e a qualidade de nossos dias.

Tristão (2010, p. 155), também destaca como importante e fundamental, a educação para a formação de valores sustentáveis, inclusive afirmando que esta formação ocorre para além da escola. Neste sentido, em seu trabalho Orsi (2008) também chama atenção para o papel da Educação Ambiental crítica e emancipatória que consistem em ligar, conectar e associar vida e ambiente, conhecimento e vida, com respeito às diferenças, sem contraposição à igualdade, para a produção de culturas, de pertença à natureza e ao planeta, com a finalidade de se alcançar um nível adequado de sustentabilidade, na comunidade local, o qual contribua, ao mesmo tempo, com os objetivos em escalas nacional e global.

Carvalho (2004) ressalta ainda que:

o grande desafio da Educação Ambiental é aquele que se passa em nível ético; tanto da ética que ela pretende instaurar, como elemento catalisador de uma nova lógica de relacionamento entre ser humano e a natureza, quanto do conjunto de valores dos profissionais (CARVALHO, 2004, p. 156-8).

Ainda sobre a importância de se resgatar valores, destacamos também o trabalho de pesquisa de Dalcastagner (2012). Ele afirma que é nesse sentido que o nosso desafio como educadores e educadoras consiste em preparar os cidadãos não somente para responder aos problemas atuais, mas também aos que se apresentarão no futuro. É necessário desenvolver valores que levem a uma busca permanente de novas formas de responder a novos problemas com os quais a sociedade pode se deparar, em decorrência das mudanças que ocorrem.

Também podemos comentar neste depoimento, a corrente da Ecoeducação (SAUVÉ, 2005) que aproveita a relação com o meio ambiente para o desenvolvimento pessoal, ao se preocupar com a economia resultante do saber usar, reaproveitar os recursos e materiais que possuem.

Concluimos que as ações pedagógicas e atividades realizadas na escola envolvendo a temática ambiental, demonstraram a falta de conhecimento dos professores sobre os princípios e concepções de EA mais recentes. O conceito de Educação Ambiental trabalhado está intrinsecamente relacionado ao meio ambiente e preservação,

Somente o Sujeito 1 se referiu à Educação Ambiental de forma diferenciada dos demais Sujeitos

A educação ambiental, ahh tem que trabalhar alimentação saudável, mas para trabalhar alimentação saudável, preciso saber de onde vem essa alimentação saudável, o que preciso fazer para ter uma vida de qualidade, então foi englobado toda essa questão ambiental.

Como vimos anteriormente, na visão de Sauvé (1997), o ambiente pode ser entendido como: a natureza; um recurso; um problema; um lugar para se viver; a biosfera, e como um projeto. Segundo a fala, esse o Sujeito concebe o ambiente como um lugar para se viver, por isso precisa ser cuidado para que, conseqüentemente, se tenha qualidade de vida.

No entanto, se considerarmos o processo educativo em uma abordagem crítica e emancipatória, é preciso lembrar que tanto a EA quanto a EI podem ser desenvolvidas sem, necessariamente, o professor precisar sair da sala de aula. O “realizar” estratégias inovadoras de ensino requer compromisso do professor, colegas e gestores da escola, além do envolvimento dos educandos

e da comunidade, para que a sua inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP) possa acontecer.

Porém, o que encontramos na escola vem de encontro aos resultados de outros estudos do nosso Grupo de Pesquisa do PPG em Educação da Univali, como o de Mafra (2010) que também diagnosticou em seu trabalho de pesquisa, que é preciso admitir que é difícil realizar trabalhos diversificados devido aos limites e obstáculos pedagógicos e administrativos que os educadores enfrentam nas escolas, além da falta de recursos, apoio e interação dos educadores com os projetos de EA. Podemos afirmar que esta conclusão também se aplica a EI.

Ainda, segundo Segura (2001) a dificuldade ou a carência de conhecimento para conseguir a inclusão das questões ambientais no currículo, (inclui-se a EI, neste caso) está aliada à falta de tempo dos educadores, que muitas vezes são sobrecarregados de horas/aula, e a dificuldade de adquirirem livros atualizados, fatores que colaboram para esta triste realidade, como verificamos pelos relatos dos sujeitos na escola pesquisada.

Carvalho (2004) apresenta sua reflexão sobre a importância de um projeto educativo crítico afirmando que este deve ter:

raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos (CARVALHO, 2004, p. 156).

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente também a declaração de Libâneo (2004), segundo a qual, o professor será tanto mais competente quanto mais souber imaginar, refletir e articular as condições que possibilitem, aos educandos, aprender melhor e de forma mais duradoura, bem como desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir, de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes.

Esta discussão nos remete novamente a Sauv  (2005, p. 6), quando afirma que devido à multiplicidade e à diversidade dos objetivos e da necessidade de ampliar a interven o de cada um, nos contextos específicos,

o campo da educação ambiental é imenso e complexo. Assim, concordamos plenamente com a autora de que a formação de educadores, de mestres, de professores, de animadores ou de dinamizadores em matéria de educação ambiental é, certamente, urgente.

6.4 Concepções de Educação Inclusiva: o direito à educação de qualidade é para todos.

A inclusão escolar carece de professores com formação na perspectiva da educação inclusiva, pois sem tal formação não vai conseguir vivenciar com seus alunos experiências inclusivas. Mendes (2001) destaca:

Ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la (p.17).

Mantoan (2001), por sua vez, traz-nos um aspecto interessante ao ressaltar preocupação nas “formas de efetivá-la”, direcionando-se às práticas de Educação Inclusiva.

Sobre isso, nas entrevistas o Sujeito 2, apresenta uma reflexão interessante com relação à prática diária da educação inclusiva ao relatar:

É difícil de pensar, de fazer. Às vezes, num dia a gente faz uma inclusão e no outro dia uma exclusão.

É preciso reconhecer que no dia-a-dia o professor está atribulado com suas responsabilidades, com o excesso de trabalho, cargas horárias cheias, espaços físicos das escolas reduzidos, falta de material, alunos revoltados, frutos de uma sociedade com limites e valores distorcidos.

Neste trabalho, destacamos políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva. Porém, ao relembrar às falas dos sujeitos, no momento da entrevista, nos chamou a atenção de como respiravam fundo e faziam uma pausa na fala ao ter que elaborar um conceito, deixando claro às dificuldades que encontram de, “no chão da escola”, fazer acontecer a Educação Inclusiva.

Destaco as falas de quatro sujeitos sobre o que acreditam ser a educação inclusiva:

Direcionar a educação para essas crianças de uma forma diferenciada, onde todos podem participar, onde você explica, onde você os avalia da forma que eles possam entender para que eles possam progredir e não regredir e que tenha aprendizagem. Sujeito 3

É dar oportunidade de a criança estar ali participando com os demais, para ele não ficar só lá numa APAE, ou numa instituição, separado dos demais, para ter conhecimento. Essa oportunidade de estar convivendo de igual pra igual com os colegas, participando, dando a ideia dele, motiva mais a criança e até autoestima dele muda bastante. Sujeito 6

Se nós precisamos incluir, precisamos educar então. Educação inclusiva é atender o ser incluído dentro da escola. Sujeito 4

Preparar os demais para conviver com pessoas diferentes deles. Sujeito 7.

Esses relatos nos remetem às leituras realizadas para fundamentação desse trabalho que destacam duas concepções de Educação Inclusiva: **a integração e a inclusão**.

Conceituar, tanto Educação Ambiental, quanto Educação Inclusiva e inclusão foi difícil para os educadores, mas eles sempre relatavam uma atividade desenvolvida que representasse o conceito que tinham. Neste sentido o Sujeito 3 relata a forma que ele efetivou a inclusão, na sua concepção.

Vou dar um exemplo na minha disciplina, Educação Física. Fiz uma avaliação de voleibol para os alunos normais e para os especiais. Eu fiz ela de forma oral, na quadra, com eles me explicando onde se dava o saque, como era feito, onde os jogadores se localizavam, quantos eram, usando “xizinhos”, enfim, de forma diferenciada.

A preocupação da professora consistiu em que eles dominassem os conceitos que ela trabalhou e para avaliar a aprendizagem não usou apenas o recurso escrito. A disponibilidade do professor de usar várias formas de desenvolver as atividades e respeitar essas diferenças no momento de avaliar é que fez a diferença.

No entanto, o que se percebeu nos relatos foi que, quando questionados sobre o conceito do que é a Educação Inclusiva, estes demonstraram confusão entre ela e o processo de integração de pessoas com deficiência. Já no relato das atividades desenvolvidas eles citam a preocupação de atender a todos.

Entendemos que somente a integração do aluno deficiente não é Educação Inclusiva. Os professores não destacaram o termo integração, mas seus conceitos de Educação Inclusiva objetivam a integração do aluno à escola, ao meio e a sociedade.

Mantoan (1993) define muito bem o que é o processo de integração:

O processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada **sistema de cascata**, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas da integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque a cascata prevê serviços segregados (p.4, grifo nosso).

Na integração, a criança vem para escola em que não há modificações. O sujeito se adapta à escola. Já na inclusão, existe a participação de todos e a criança é colocada no processo político pedagógico e com isso a escola se adapta ao educando.

Como inclusão, Mantoan (1993), descreve:

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A Educação Inclusiva, por sua vez, objetiva atender todos os alunos de forma completa. Como consequência, ocorrerá uma mudança de perspectiva, pois a escola não ajudará somente as pessoas com deficiência, tentando integrá-los, cooperando com os professores, alunos, equipe administrativa e pedagógica para que obtenham sucesso na prática educativa efetivando a Educação para todos.

Para o Sujeito 2, dentre as atividades desenvolvidas que contemplassem a educação inclusiva destacam-se:

Vou citar como exemplo, as aulas de dança que trabalhei. Trabalhei dança de salão, que é mais a nossa realidade, os bailes, as festas onde se dança a dança de salão. A dificuldade que tínhamos era em dançar menina com menino. Eles insistiam em dançar menina com menina. Então quebrar aquele conceito... Por que dançar com menino era namoradinho então, eu como professora, tinha que começar. Comecei a dançar com os meninos para mostrar que não tinha problema. E comecei fazer a seguinte estratégia: todo mundo dançava com todo mundo independente de ser gordo, magro. Assim as aulas começaram a ficar mais gostosas por que antes os meninos ficavam num cantinho e as meninas dançavam

então tive que fazer alguma coisa, descobrir alguma maneira de fazer todos participar. E foi legal porque no final todo mundo participou, todo mundo saiu sabendo dançar alguma dança de salão.

O envolvimento e participação da professora na atividade resultaram na inclusão de todos na atividade. A dança de salão faz parte da cultura local. Este Sujeito foi o único que relatou participação em cursos, citando inclusive os cursos a distância como modalidade de formação, como já mencionado no item que tratamos sobre a formação.

Entretanto, segundo Silva (2009)

para que essa inclusão aconteça é importante que a formação de professores esteja capacitando-os para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso saber diferenciá-los entre si (p. 63).

Neste sentido, o Sujeito 1 relata:

Mas acho que ainda, a gente não sabe, assim, trabalhar totalmente a educação inclusiva. Esse é um fator. Outro é que foi jogada nas escolas, sem preparo para profissionais, para educadores ou para gestores. Ninguém tem preparo para nada, Nós temos um aluno surdo-mudo. Com a vinda da intérprete, melhorou bastante a comunicação dele, a interação dele. É um aluno que a gente viu progressos. Ele é incluso em todas as atividades, ele nunca ficou de fora, muito pelo contrário, a gente sempre procura buscar ele. Temos outros com a questão mental. Nós não temos nenhum com deficiência física, mas mental nós temos 3...4, hoje comprovados, e tem mais uns 2 ou 3 ainda que a gente ainda não conseguiu comprovar, mas que a gente, como é que vou te dizer, a gente percebe a dificuldade que eles tem. E assim, na educação inclusiva, nós tentamos, se estamos fazendo o correto, é algo que, eu acho que vai demorar alguns anos para vir alguém que afirme que é assim que se faz, ou que diga que o que você fez tá certo, ou o que você fez está errado.

Percebemos que para o processo de construção da Educação Inclusiva, realmente aconteça, para lá de boas intenções do professor(a), ou da escola, é necessária tanto formação inicial, quanto a continuada, para subsidiar o planejamento do professor e a ação dos especialistas, no diagnóstico, acompanhamento e encaminhamento dos casos de dificuldades ou deficiência que chegam à escola, de forma que as adequações ocorram gradativamente, para garantir a todos o acesso ao conhecimento.

Contudo, toda ruptura ou “crise de paradigmas”, como nos diz Kuhn são permeadas de incertezas, inseguranças, de pensar “não saber fazer”, mas ao mesmo tempo é alavanca propulsora para a busca de novas alternativas, conhecimentos e interpretações que sustentem a realização de tais mudanças. Portanto, uma mudança centrada na inclusão implica, como aborda Mantoan (2006, p. 15), o marco de que “ a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.”

Para que isso aconteça, além das políticas públicas, adaptações curriculares, acessibilidade, existem a formação dos professores e funcionários das escolas que vão ser responsáveis pela concretização de todos os anseios e objetivos que as políticas elencam. A formação de todas as pessoas envolvidas nesse processo é fundamental, pois são eles que serão responsáveis pelas mudanças e transformações na escola, na educação.

A formação de professores é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional. Inúmeros estudos têm demonstrado que a principal barreira para sua efetivação é o despreparo dos professores para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe regular. (BARRETO, 2007, p. 84).

A formação de professores, tanto inicial como a continuada, tanto no município, como no Brasil, necessita de aprimoramento e investimentos contínuos, para que os pontos e obstáculos que precisam ser superados nesse processo, tanto na Educação Inclusiva quanto na Educação Ambiental, aconteçam realmente para “todos”, como preconizam as políticas públicas.

7 CONCLUSÃO E (IN)CONCLUSÃO

Caracterizar as ações e práticas pedagógicas da EEBJL, que envolvessem e integrassem a EA e a EI foi o foco principal desse trabalho. A descrição do processo de elaboração e execução das ações pedagógicas, como a identificação de práticas de EA e EI na execução dos mesmos foram o caminho percorrido para visualizar os limites e possibilidades de integração entre as mesmas.

Influenciada também pela nossa história de vida e dificuldades na escola, essa pesquisa nos remeteu a um aprendizado de conhecimentos e a inúmeras reflexões sobre o desafio de verdadeiramente incluir, não somente as pessoas com deficiência, mas todas as crianças e jovens que possuem alguma dificuldade de aprendizagem. Não só relacionando a inclusão nas escolas, mas em um contexto mais amplo, perceber que estamos também incluídos em complexas inter-relações que envolvem os seres humanos, a sociedade e o meio em que vivemos.

Além disso, visualizando as duas áreas deste estudo, compreendemos que a inclusão está diretamente relacionada ao compromisso dos educadores com a “formação de uma cidadania atenta à situação do planeta e preparada para tomar decisões” (GIL-PÉREZ et. al, 2006, p.1), no aqui e agora, e no futuro.

Nossa prática diária, enquanto profissional da educação, também levantou dúvidas sobre pontos que permeiam a Educação Especial, a Educação Inclusiva e o conceito de inclusão, como também de que forma a inserção da temática ambiental está acontecendo em nossas escolas, uma vez que, como dissemos, entendemos que as deficiências não são barreiras para o contato e interação com o ambiente natural, bem como o acesso a bens e serviços ambientais. Portanto cabe à escola e a sociedade estimular também a inclusão, o respeito à diversidade, e o desenvolvimento da percepção ambiental, do senso e da beleza estética.

A construção de uma educação inclusiva, organizada para favorecer o educando, respeitando idade, sexo, cor, conforme o que afirma o Parecer 17/2001, exige que os educadores saibam “para quê”, “o que” e “como” fazer

esse processo. A educação Inclusiva não apenas deve favorecer o acesso dos educandos às escolas, como também garantir a sua permanência e o sucesso na aprendizagem ao longo de toda a vida.

Como apresentamos no início desse trabalho, as políticas públicas são elaboradas a partir de três contextos. Nele dedicamos um olhar para o “contexto da prática”, que é o responsável pelo sucesso ou fracasso da mesma. Concluimos que a formação profissional mostra-se imprescindível para que a prática docente produza resultados significativos e melhoria do ensino, atingindo assim os objetivos previstos nas políticas públicas educacionais.

Os sujeitos ouvidos neste trabalho, mesmo apresentando formação inicial e continuada na área educacional, admitiram que não conseguiam dar conta dos desafios referentes às determinações das Políticas Públicas para a Educação Ambiental e Educação Inclusiva.

Os resultados das análises indicaram dificuldades junto ao grupo de sujeitos em conceituar Educação Ambiental e Educação Inclusiva, como também apontaram fragilidades e lacunas na formação inicial e continuada do(a) professor(a) e gestores, no que diz respeito às duas temáticas, tanto no Projeto Político-Pedagógico, quanto no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas na escola.

Essa condição se identifica com aquilo que González-Gaudio (2006) denomina como sendo uma “precária alfabetização teórica e sociopolítica”, que atinge também os jovens e profissionais que começam a tomar contato com o campo da Educação Ambiental.

Os professores evidenciaram certa inquietação com os problemas ambientais, pelos exemplos citados das atividades desenvolvidas, e a entendem como um processo contínuo e necessário no cotidiano da sala de aula para a sensibilização de seus educandos. Como nós, acreditam que as reflexões, pesquisas e debates sobre os temas socioambientais fazem com que alguns educandos ajam de forma diferente não só na escola, ao fazer o repasse desses valores discutidos e incorporados por eles para suas famílias e grupos sociais onde vivem.

Constatamos também, que de forma positiva o grupo de educadores procurou incorporar em suas ações “atitudes ecológicas”, do qual o resultado

almejado foi, não a conscientização relatada nas entrevistas, mas pelo menos, a sensibilização para as questões ambientais, de sustentabilidade e responsabilidade social. Mesmo com as lacunas na formação e fundamentação, deixaram explícitos o quanto acreditam ser essencial sensibilizar todos que estão envolvidos no processo educativo, tentando cada vez mais trabalhar de forma conjunta com seus colegas.

O projeto Político Pedagógico (PPP) é componente do planejamento escolar exigido, por lei, a todas as escolas públicas e privadas do território nacional. Pensar o PPP de uma escola é pensar na escola enquanto conjunto e na sua função social, sendo este fruto de uma ação consciente e organizada, tendo em vista o futuro, porque planejar é projetar-se para frente, visando orientar os desafios futuros. Assim o PPP é um processo de ação-reflexão-ação que permeia a vontade política do coletivo escolar, sendo assim responsabilidade de todos.

Entretanto, foram diagnosticadas também lacunas e limitações na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento norteador das ações escolares, como também de assuntos relacionados a temas do dia a dia de sala de aula, relacionados à educação inclusiva e a temática ambiental.

A análise realizada, a partir das falas e das ações pedagógicas realizadas na escola, apontam os problemas conceituais e abordagens referentes tanto à Educação Ambiental - que não se resume aos conceitos ecológicos, concepções naturalistas, e ações pedagógicas pontuais como de separação e reciclagem do “lixo”, quanto à diferenciação entre os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e a Inclusão, apresentados neste trabalho.

As ações pedagógicas desenvolvidas na escola, citadas pelos sujeitos como de Educação Inclusiva, referiam-se ao educando deficiente, embora as políticas públicas indiquem que ela não se reduz a este tipo de atendimento, mas a todos(as) que possuam dificuldades de aprendizagem.

As limitações conceituais perceptíveis nas ações pedagógicas da escola não se esgotam no que se refere à Educação Ambiental e Inclusiva, mas ao documento norteador da mesma. O PPP analisado carece de objetivos

bem definidos a partir de uma fundamentação teórica atualizada e melhor embasada nas políticas educacionais. O documento demonstrou carência de uma fundamentação teórica mais sólida, parecendo mais um relato, com informações, mas sem reflexão e sugestões de encaminhamentos e estratégias para possíveis ações e transformação da realidade na comunidade de Flor do Sertão.

Concluimos também que as instituições responsáveis pela formação de educadores precisam urgentemente, rever e reavaliar o “como” esta formação está acontecendo. As Universidades são responsáveis pela pesquisa, avaliação e formação de educadores, por meio do desenvolvimento de materiais e programas de formação. Por outro lado, a oferta de cursos de formação continuada por parte da Gerência Estadual da região, mostrou-se ineficiente, uma vez que os professores da escola não participaram da maioria dos cursos oferecidos no período de 2008 a 2011.

Ao realizar esse diagnóstico das ações e práticas pedagógicas na única escola pública do município de Flor do Sertão, não foi nosso objetivo ou intenção culpar os professores e gestores, e nem mesmo a escola. Os professores e a escola são vítimas do processo de precariedade do trabalho docente e da desvalorização profissional e da própria Educação como um todo, como enfatizamos nesta dissertação.

Os resultados encontrados, no que diz respeito à formação inicial deficiente, falta de domínio do conteúdo específico e objetivos tanto da Educação Ambiental e da Inclusiva; a falta de clareza dos valores e habilidades que se buscam desenvolver no ensino destes temas, e que consigam acompanhar grupos heterogêneos, oferecendo trabalho e atendimento diversificados para uma mesma turma de educandos, pode ser corroborado por este e outros estudos, demonstrando que estas deficiências são recorrentes na educação brasileira, independentemente do nível de ensino.

As mudanças necessárias neste cenário de crise educacional e ambiental, particularmente o descrito pelos professores de Flor do Sertão, e registrado como denuncia no próprio PPP da escola, exigem condições de trabalho quase sempre ausentes nessa e em outras escolas.

É preciso reconhecer que os professores enfrentam também todos os dias, a falta de tempo para planejamento, leituras; a deficiência da infraestrutura na própria escola, bem como a desvalorização profissional e da própria Educação como um todo, como enfatizamos nesta dissertação.

As considerações obtidas, neste estudo, fortalecem a ideia de que se faz necessário intensificar as pesquisas que analisam e avaliam a formação inicial e continuada dos professores.

Acreditamos que a formação dos professores necessita estar teórica e metodologicamente embasada no conhecimento, e na busca pela autonomia que levem o professor a uma prática reflexiva e crítica sobre seu trabalho docente, a escola e a comunidade escolar, com uma intensa troca de saberes entre os professores por meio de projetos interdisciplinares e articulados ao PPP da escola, em que a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva tenham seu espaço assegurado, como determinam os documentos curriculares e as diretrizes nacionais, que formam as políticas públicas educacionais, infelizmente desconhecidas por parte dos docentes da escola.

Para que as questões ambientais e as desigualdades quanto à inclusão sejam corrigidas, e a qualidade de ensino e da formação docente seja, ampliadas, entendemos que todos os envolvidos com a Educação precisam buscar atualização constante, como fizemos nessa trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, para que a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva atinjam seus objetivos comuns, definidos nas suas políticas como por exemplo, o resgate da cidadania, de valores como da inclusão, o respeito à diversidade, dentre outros, ou seja, com todos os direitos constitucionais respeitados.

O poder público, a Gerência Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação devem buscar recursos para investir de forma mais significativa na valorização e atualização constante dos professores em processos de formação continuada, tanto em EA, EI, interdisciplinaridade e pedagogia de projetos, uma vez que este trabalhou diagnosticou lacunas e limitações. É necessário também, buscar estabelecer e manter o vínculo e parceria com os grupos de pesquisa das Universidades próximas para atualização e aperfeiçoamento das práticas docentes.

A formação em EA e EI deve ocorrer entre os futuros professores. Essa perspectiva aponta para a necessidade de uma parceria efetiva entre as universidades e seus programas de formação profissional e de pós-graduação com os gestores e escolas da educação básica, de forma a possibilitar a articulação entre a formação inicial e posteriormente com a continuada.

Concluindo, queremos reiterar as palavras de Paulo Freire de que o educador, ao formar alguém, também se forma e, sobretudo, se transforma. Para que essa transformação aconteça, o processo formativo dos professores, ao lado das dimensões científicas e pedagógicas que o constituem, de forma a possibilitar uma formação ambiental que seja, efetivamente, crítica, emancipatória e reflexiva precisam ser continuamente revistos, reavaliados e reelaborados.

A partir desta pesquisa, nosso compromisso será fornecer subsídios para continuar a sensibilização de professores, equipes gestoras, nas secretarias e das universidades, enfim, todas as instituições de ensino para importância de se construir propostas de formação inicial e continuada para professores na qual eles consigam construir, aproximar, sugerir alternativas para o enfrentamento da problemática do cuidado indispensável de si, do outro e do planeta, e também trabalhar e aprofundar a discussão sobre as possíveis aproximações entre a Educação Ambiental e Educação Inclusiva, ambas com o objetivo de se construir uma educação mais humana, mais autêntica, mais significativa.

Além desse trabalho, como professora pesquisadora, penso em aprofundar os objetivos desta pesquisa, sobretudo no que se refere às aproximações entre EA e EI, nas escolas que compreendem a Microrregião da Associação dos Municípios do Entre Rios - AMERIOS, como também as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas envolvendo essas temáticas e o entendimento dos professores sobre o assunto.

Conviver com o novo, com a diversidade, respeitar a si mesmo, ao outro e ao planeta que compartilhamos, não é nada simples, requer redefinir escolhas, mudança de hábitos e atitudes, enfim, a quebra de paradigmas, reflexões e ações em conjunto e que demandam de tempo e vontade política para que as transformações se efetivem. Nosso trabalho tem uma importância

significativa para educação, pois aproxima duas concepções complementares de educação que conseguem transitar por todas as disciplinas.

8. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. A avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como está tarefa deve ser conceituada. In. FAVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Cap. 1, p. 11-24.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004, p. 37-60.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BARRA, V. M. **Exploração de necessidades socioeducativas e análise de modelos de programas formativos de Educação Ambiental com caráter experimental**. Santiago de Compostela, Espanha, 2000. Tese Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação. Universidade de Santiago de Compostela.

BARRETO, M. A. C. **A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre educação especial e a educação do campo**. 2010. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom3/pdf/u2_texto1.pdf, Acesso em: 04 out. 2012.

BATISTA, M. S. S. **A gestão descentralizada da educação ambiental no município de Mossoró/RN: participação e autonomia**. Porto Velho: UERN, 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília: Unb Editora, 1992.

BORGES, J. A. de S. Educação Ambiental na perspectiva da Educação Inclusiva. Ponta Grossa, **Revista Olhar de Professor**, v. 14, n.2, p. 285-292,

2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em 15 jul. 2012.

BORGES. J.A. de S; SANCHÉZ, C. **O silêncio eloquente da Educação Ambiental no PNE**, 2012. Disponível em <http://www.ecodebate.com.br/2012/07/19/o-silencio-eloquente-da-educacao-ambiental-no-pne-artigo-de-jorge-amaro-e-celso-sanchez/>; Acesso em 30 jul. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**, Brasília, MEC-CNE, 2012. Disponível em <http://naraiz.wordpress.com/2012/06/20/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-ambiental>. Acesso em: 10 de dezembro de 2011

_____. IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 10 de mar 2012

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**, Brasília, DF: Senado, 2010.

_____. Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA**. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 18 set. de 2012.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 18 set. de 2012.

_____. Decreto 4.281, de 25.06.2002. **Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.** DOU 26 jun. 2002.

_____. Lei 10.172, de 09.01.2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências.** DOU 10 jan. 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/** Secretaria de Educação Especial MEC, SEESP, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 set. de 2012.

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Brasília, 28 abr. 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** temas transversais. Brasília: MEC, 1997.

_____. Lei 9.394, de 20.12.1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** DOU 23 dez.1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF, Ministério da Educação. 1993.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 6.938, de 31.08.1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente,** seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. DOU 02 set. 1981.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno. COMISSÃO INTERINSTITUCIONAL – PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 1993. **Relatório final da Conferência Mundial sobre Ensino para Todos:** Satisfação das Necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

CÁCERES, N. D. M. La formación docente. Abriendo caminos. In: CALDERANO, M. A. e LOPES, P. R. C. (Org). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo:** desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. p. 39-54.

CANDAU, V. M.. **Magistério:** construção cotidiana. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARNEIRO, S. Formação inicial e continuada de educadores ambientais. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. especial, p. 56-70, dez. 2008.

CARTA DA TERRA. Disponível em: <http://www.cartadelatierra.org>. Acesso em 10 mar. de 2012.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez. 2004.

CHAUÍ, M., et al., **Leituras da Crise** - Diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2006.

COMISSION NACIONAL FINLANDESA PARA LA UNESCO – 1990. **Report of the Seminar on Environmental Education**. Finlândia, Jammi. São Paulo: Moderna, 1994.

CONFERÊNCIA de Educação Ambiental (Tbilisi, 1977) e da Conferência Mundial sobre Ensino para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 8. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 127-147.

DALCASTAGNER, A. **As dimensões da sustentabilidade e os valores dos jovens na sociedade de consumo**. Itajaí, 2012. 119 fls. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba/PR – Criar Edições, 2001.

Entrevista com Romualdo Portela de Oliveira. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2477&Itemid=2. Acesso em: 06 abril de 2013.

FARAH, M. F. S. **Gênero e políticas públicas**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2004000100004&script=sci_artt_ext. Acesso em 08 jul. 2012.

FERNANDES, C. E; LOPES, S. C. **Uma Reflexão Sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil**. Rede Saci, 2004. Disponível em: http://www.fraterbrasil.org.br/uma_reflexao_sobre_a_educacao_es.htm. Acesso em 24 nov. 2012.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, v. 19 n. 46, p.7-15. Campinas, 2006.

FIGUEIREDO, J. B. A. ; GUERRA, A. F. S. ; HOHMANN, C. K. D. . A dialogicidade e a Educação Ambiental: processo de cooperação e construção da autonomia. In: GESSER, V.; MOSTAFA, S. P. (Org.). **Teóricos e teorias: presença na educação**. 1ed.Itajaí - SC: Editora da UNIVALI, 2008, v. 1, p. 39-51.

FOLADORI, G. **Paradojas de lasustentabilidad: ecológica versus social**. 2007, p. 20-30. Disponível em: <<http://trayectorias.uanl.mx/>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 49-71.

_____. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999, p.17-44.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e sociedade**, v. 24, n. 82. Campinas-SP: abril 2003. p. 93-130.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

_____. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: **Salto Para o futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

GALIAZZI, M. C. (Org.) ; FREITAS, J.V. (Org.) . **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. 2. ed. Ujuí: Unijuí, 2007.

GANDIN, D. **Planejamento Como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 2002.

GARCIA, L. T. dos S. **O Projeto Político Pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola**. Rio

Grande do Norte, 2008, 293 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GIL PÉREZ, D. I.; VILCHES A.; GRIMALDI, J. C. T.; ÁLVAREZ, Ó. M. Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005-2014): un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta. **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 40, 2006.

GONZÁLEZ, M. C. O. **Evolución histórica de la atención a las necesidades educativas especiales:** una perspectiva desde la universidad. In: CONGRESO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD, 1., Salamanca, ES, nov. 2005.

GONZALES-GAUDIANO, E. Imaginario colectivo e ideário de los educadores ambientales en América Latina y el Caribe: ¿hacia una nueva matriz disciplinaria constituyente? **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 40, 2006, p. 71-89.

GHEDIN, E. ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber livro editora, 2008.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Um panorama da pesquisa na formação continuada de professores educadores ambientais no Vale do Itajaí-SC: um olhar do grupo de pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade - GEEAS-UNIVALI. In: MENDONÇA, A. W.; SIQUEIRA, A. B.; MARCOMIN, F. E. (Orgs.). **Educação, Sociedade e Meio Ambiente no Estado de Santa Catarina:** múltiplas abordagens. São Leopoldo: OIKOS, 2012, p. 27-38

_____.; _____. PEREIRA, Y. C. C. A formação em Educação Ambiental para a sustentabilidade: A experiência de um grupo de pesquisa no Sul do Brasil. In: **Jornada Iberoamericana da ARIUSA sobre Universidad y Sustentabilidad,** 2010.

_____.; _____.; _____. Sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável? Da ambiguidade dos conceitos à prática pedagógica em educação ambiental: In: GUERRA, A. F.S., FIGUEIREDO, M. L. (orgs.). **Sustentabilidades em diálogos,** Itajaí, UNIVALI, 2010, p. 191-209.

_____.; ORSI, R. F. M. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental.** Rio Grande: v. especial, p. 28-45. dez. 2008.

_____.; GUIMARÃES. M. Educação Ambiental no Contexto Escolar: Questões levantadas no GDP. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1 – p. 155-166, 2007.

_____.; TAGLIEBER, J. E. **Educação Ambiental: Fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí – SC: UNIVALI, 2004, v.1.

_____. **Diário de bordo: navegando em um ambiente da aprendizagem cooperativa para educação ambiental**. Florianópolis, 2001. 336 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC.

GUIMARÃES, M. A **formação de educadores ambientais**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 21 n. 55, nov. 2001, p 30-41.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.189-205, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em 10 ago. 2012.

_____. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, C. (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997, 384-390.

JANNUZZI. G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KLEIN. A. F. **Uma proposta bilíngue na educação Infantil: Libras-Português**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016212.pdf>, Acesso em: 5 dez. 2012.

LACERDA, C. B. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediações/FAPESP, 2009.

LAPLANE.A.L.F. PIETRO. R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p. 919-938, jul-set. 2010.

LAYRARGUES. P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: Loureiro, C.F.B., Layrargues, P.P. & Castro, R.S. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2002, p. 179-220.

LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder.** Petrópolis: Vozes, 2001.

LEONARD, A. **A história das coisas, da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática.** 5. ed., Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental.** 2 ed., São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAFRA, A. I. **A formação em Educação Ambiental no município de Navegantes - SC: entre o desejável e o possível.** 120p. Itajaí, 2010. Dissertação Mestrado em Educação, UNIVALI.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação Sociedade.** Campinas, v. 27, n.9 4, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. É. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista CEJ.** Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Brasília/DF. n. 26, set. 2004, p. 36-44.

_____. **Inclusão escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Por uma escola de qualidade para todos. In: MACHADO et al. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 51-70.

_____. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP. 1993.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática,** São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIN, A. J. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente **Revista Perspectiva,** Florianópolis, Santa Catarina, n.2. p. 657-681, 2012.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário Social e Intencionalidade Política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1999

MENDES, E. G., A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n33. p.387- 405, 2006.

_____. **Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil**. ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL da UEM 3., 2001. **Anais...** Maringá: UEM, 2001, p. 15-35.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990, **Ponto de Vista** – Revista de Educação e processos inclusivos, Florianópolis, 2002, p. 73-86.

MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

OLIVEIRA, D. A. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.16, n. 47, 2011, p. 483-492.

_____. et al. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2004, vol.25, n. 89, p.1127-1144.

OMOTE, S.(Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEPE, 2004.

ORSI, R. F. M, **A formação continuada do “Programa Vamos cuidar do Brasil nas escolas” na região da AMFRI em Santa Catarina**. Itajaí, 2008. Dissertação. Mestrado em Educação, UNIVALI,.

PERRENOUD, P **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

QUADRO, R. M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____**Meio ambiente e representação social** - 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____**O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

REIS, M. B. de F. Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível, **REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas** v. 1, n. 2, out. 2009, p. 26-45.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 jan. 2013.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico.** São José, SC: FCEE, 2009. 20 p.

_____**SANTA CATARINA (Estado) Secretaria de Estado de Educação. Resolução 112, Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.** Florianópolis: SEED, 2006.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: **VEIGA (org.) Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus. 1998, p. 123-136.

SAUVÈ. L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317- 322, maio/ago. 2005.

_____**La educación ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: enbusca de un marco educativo integrador de referencia.** In: Sauvè, L.; Orellana, I. & Sato, M. (Orgs.) **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra.** Montreal: Publications ERE-UQAM, Tomo I. 2002, p. 129-135.

_____**Perspectivas curriculares para la formación de formadores en Educación Ambiental.** 2004. Disponível em: http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2004_11_sauve.pdf Acesso em 12 set. 2012.

_____**Educação ambiental e desenvolvimento sustentável uma análise complexa.** **Revista de Educação Pública.** v. 6, n.10, p.15-21, 1997.

SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora em EA. In: **Pesquisas em Educação Ambiental – tendências e perspectivas.** Rio Claro: UNESP, p.24-35, 2001.

_____**Educação para o ambiente amazônico.** São Carlos, 1997. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCAR.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed., Campinas: Autores Associados, 2007,

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, , out. 2007, p.1231-1255.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção educação contemporânea.

_____. **A nova lei da educação**:Trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. v. 31, n. 112, p. 981-1000. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 out. 2012.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001.

SEKKEL, M. C. Projeto de Pesquisa: A construção de ambientes inclusivos na educação infantil. Instituto de Psicologia da USP. 2005. Disponível em <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/laep/Claire.html>> Acesso em 22 jan. 2013.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOARES, A. F. C. **Coordenação Pedagógica**: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética. Itajaí, 2011. Dissertação Mestrado, em Educação. Universidade do Vale do Itajaí.

SORRENTINO, M. Vinte anos de Tbilisi, cinco da Rio-92: a Educação Ambiental no Brasil. Debates socioambientais. São Paulo: **CEDEC**, Ano II, n. 7 (p. 3-5), jun./set. 1997.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA.1998, p. 27-32.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.) **Handbook of qualitative research**. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, 2008, p. 155-169.

_____. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2007, 30, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2007, .

TRAJBER, R; MENDONÇA, P. R. (orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Fapitec, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: um plano nacional de educação ou carta de intenção? In: **Educação e sociedade**. Campinas, v. 23, n.80, set., 2002, p. 97-108.

VASCONCELLOS, J. M. O. OTA, S. **Atividades ecológicas e planejamento de trilhas interpretativas**. Maringá: Departamento de Agronomia, UEM, 2000 (mimeo).

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação. Salamanca: ONU, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu

Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FLOR DO SERTÃO – SC

Obs: Por ser este estudo de caráter puramente científico, seus dados pessoais serão mantidos em anonimato e os dados obtidos, serão utilizados unicamente com os propósitos desta pesquisa.

Roteiro de Entrevista para os Professores e gestores educacionais

Dados pessoais e profissionais:

Nome:

Disciplina que atua:/ cargo que ocupa na gestão da escola

Há quantos anos trabalha nesta UE:

Efetivo ou ACT:

1. Como aconteceu a escolha dos temas abordados nesses projetos?(Voluntária? Ou definida pela coordenação/direção ou pela GERED)
2. A Educação Ambiental foi contemplada nos objetivos destes projetos? De que forma?
3. O que você entende por Educação Ambiental?
4. E a Educação Inclusiva, foi contemplada nos objetivos destes projetos? De que forma?
5. O que entendes por inclusão?
6. O que entendes por Educação Inclusiva?
7. Na sua opinião existem diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva?Quais?
8. Você participou em sua vida profissional de algum curso de formação que abordasse a Educação Ambiental? E Educação Inclusiva?
9. Você poderia citar algumas leituras, nomes de autores e autoras que trabalham com Educação Ambiental e da Educação Inclusiva que você utilizou para a elaboração dos seus projetos e atividades?

10. Que estratégias e ações utilizas em sua prática pedagógica para abordar as questões ambientais, quando da execução dos projetos que envolveram essa temática com as turmas da EPI?
11. Que estratégias e ações utilizam em sua prática pedagógica para abordar as questões inclusivas, quando da execução dos projetos que envolveram essa temática com as turmas da EPI?
12. Qual foi a reação dos professores e estudantes perante as atividades dos projetos envolvendo a Educação Ambiental e Educação Inclusiva?
13. Durante aplicação do projeto, sentiste necessidade de organizar atividades inclusivas para seus estudantes, que não estavam previstas no projeto? Cite algumas.
14. Descreva dois limites, mas também duas possibilidades, que encontre na realização das atividades previstas nos projetos desenvolvidos na escola, relacionados aos temas Educação Ambiental e Educação Inclusiva.
15. Tiveste apoio da direção, alunos, equipe pedagógica ou outra parceria para realização das atividades realizadas com as turmas da EPI, nos anos de 2008 a 2011, nos projetos que envolveram EA e EI?
16. Foi realizada alguma avaliação dos projetos realizados para definir se os objetivos foram alcançados e se os estudantes foram sensibilizados para as questões ambientais e de inclusão?
17. A escola buscou parceria/apoio com alguma instituição pública ou organização da sociedade civil para a realização dos projetos. Quais?.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSIVA EM FLOR DO SERTÃO-SC.

Pesquisadores Responsáveis: Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra (orientador), Eliane Gatto(pesquisadora)- **Telefone para contato:** (47) 32630278 - (47) 84537780

Esse trabalho está sendo desenvolvido por uma pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Tem por objetivo o objetivo geral caracterizar ações e práticas pedagógicas que envolvam a Educação Ambiental (EA) e Educação Inclusiva (EI) no Ensino Fundamental – Séries Finais, turmas do Programa Escola Pública Integral (EPI), do município de Flor do Sertão/SC no período de 2008 a 2011.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo que a primeira consistiu em análise documental. Na segunda etapa, as pessoas que aceitarem participar serão entrevistadas, com a finalidade de que a pesquisadora possa conhecer como projetos nesse período contribuíram na integração entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva e para problematizar os conceitos de Educação Ambiental, Educação Especial e Educação Inclusiva. Os resultados serão utilizados para contribuir e divulgar projetos de educação ambiental e educação inclusiva, de forma que se cumpra o preceito legal de inserção da dimensão ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos nas unidades escolares. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa traga benefícios para a sociedade na medida em que poderá orientar novos projetos e práticas educativas que envolvam a Educação Ambiental, atingindo os objetivos da Educação Inclusiva. Por ser este estudo de caráter puramente científico, seu anonimato e os dados obtidos só serão utilizados para os propósitos científicos. Se, em qualquer momento, se sentir desconfortável com as questões poderá retirar este consentimento. Caso venha a necessitar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderá obtê-las entrando em contato com os pesquisadores. Sendo sua participação totalmente voluntária, não haverá direito a remuneração.

Assinatura do pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____ RG _____ CPF _____

Concordo em participar do presente estudo. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. E, estou ciente que não terei direito a remuneração. _____, ____ de _____ de 2012.

Nome: _____

Assinatura (de acordo): _____

Telefone para contato: _____

ANEXO 1**AUTORIZAÇÃO DA GERED PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS**

Maravilha, 17 de maio de 2012.

A Srta Eliane Gatto
Pesquisadora em Educação

Prezada Srta.

Venho por meio deste, autorizá-la como Pesquisadora em Educação a realizar entrevistas com os Profissionais de Educação da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, município de Flor do Sertão- SC, a qual terá o intuito de abordar questões referentes à Educação Ambiental e Inclusiva, desenvolvido nos projetos de Escola Pública Integral (EPI), nos anos de 2008 a 2011.

Era o que tinha para o momento, subscrevo-me cordialmente.



Almir da Rosa
Gerente de Educação

ALMIR DA ROSA
Gerente de Educação
Mat. 212716-4-03

ANEXO 2

ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Gerencia de Educação e Desenvolvimento
776000613440 **EEB. JORGE LACERDA**
Rua Guarani 383 – Centro **FLOR DO SERTÃO – SC**

Flor do Sertão, 16 de maio de 2012.

A Senhora Eliane Gatto
Mestranda em Educação

Prezada Senhora

Venho por meio deste, consentir a análise dos projetos realizados nas turmas de EPI (Escola Pública Integral) nos anos de 2008 a 2011, na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, município de Flor do Sertão, dados estes que serão utilizados pela mestranda para a dissertação de trabalho final do curso de Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado Acadêmico em Educação pela Univali – Itajaí/SC.

Disponibilizo-me a prestar esclarecimentos e a apoiar a aluna no que se fizer necessário para o engrandecimento do seu trabalho.

Era o que tinha para o momento, subscrevo-me cordialmente.

Eliane Trombini
Diretora da EEB Jorge Lacerda

ANEXO 3

ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Gerencia de Educação e Desenvolvimento
776000613440 **EEB. JORGE LACERDA**
Rua Guarani 383 – Centro **FLOR DO SERTÃO – SC**

A Senhora Eliane Gatto
Mestranda

Prezada Senhora

Através deste, autorizo a Mestranda Eliane Gatto a realizar análise dos projetos da FPI e também realizar entrevistas com os professores desta Unidade Escolar.

Aproveitamos para nós colocar a disposição para qualquer esclarecimento ou ajuda que se fizer necessário para o engrandecimento do seu trabalho.

Flor do Sertão, 14 de Maio de 2012.

Tatiane Trombini
Diretora EEB Jorge Lacerda

Tatiane Trombini
Diretora
Matrícula 3488008-02
EEB Jorge Lacerda