

SANDRA TERESINHA DEMAMANN

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UFSM
Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**Educação Ambiental e representações sociais
na Educação Surdos**

por

Sandra Teresinha Demamann

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), como requisito parcial para
obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Santa Maria, RS, Brasil.

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A
DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Elaborada por

Sandra Teresinha Demamann

Como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Claiton José Grabauska

(Orientador)

Prof. Dr. Valdo Hermes Barcelos

Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, Julho de 2006.

INTERSER

Se você for poeta, verá nitidamente uma nuvem passeando nesta folha de papel. Sem a nuvem, não há chuva. Sem a chuva, as árvores não crescem. Sem as árvores não se pode produzir papel. A nuvem é essencial para a existência do papel. Se a nuvem não está aqui, a folha de papel também não está. Portanto, podemos dizer que a nuvem e o papel “intersão”. Interser é uma palavra que ainda não se encontra no dicionário, mas se combinarmos o radical “inter” com o verbo “ser”, teremos um novo verbo: interser.

Se examinarmos esta folha com maior profundidade, poderemos ver nela o sol. Sem o sol, não há floresta. Na verdade, sem o sol não há vida. Sabemos, assim, que o sol também está na folha de papel. O papel e o sol intersão. E se prosseguirmos em nosso exame, veremos o lenhador que cortou a árvore e a levou à fábrica para ser transformada em papel. E vemos o trigo. Sabemos que o lenhador não pode existir sem seu pão de todo dia. Portanto, o trigo que se transforma em pão também está nessa folha de papel. O pai e a mãe do lenhador também estão aqui. Quando olhamos dessa forma, vemos que sem todas essas coisas, essa folha de papel não teria condição de existir.

Ao olharmos ainda mais fundo, também vemos a nós mesmos nesta folha de papel. Isso não é difícil porque, quando observamos algum objeto, ele faz parte de nossa percepção. Sua mente está aqui, assim como a minha. É possível, portanto, afirmar que tudo está aqui nesta folha de papel. Não conseguimos indicar uma coisa que não esteja nela – o tempo, o espaço, o sol, a nuvem, o rio, o calor. Tudo coexiste nessa folha de papel. É por isso que para mim a palavra interser deveria ser dicionarizada. “Ser” é “interser”. Não podemos simplesmente ser sozinhos e isolados. Temos de interser com tudo o mais. Esta folha de papel é, porque tudo o mais é. Imagine que tentemos devolver um dos elementos à sua origem.

Imagine tentarmos devolver a luz do sol ao sol. Você acha que a folha de papel ainda seria possível? Não, sem o sol, nada poderia existir. Se devolvermos o lenhador à sua mãe, tampouco teremos a folha de papel. O fato é que esta folha de papel é composta apenas de elementos não-papel. Se devolvermos esses elementos que não são papel às suas origens, não haverá papel algum. Sem esses elementos não-papel, como a mente, o lenhador, o sol e assim por diante, não haverá papel. Por mais fina que esta folha seja, tudo o que há no universo está nela.

Thich Nhat Hanh (poeta e jardineiro vietnamita).

Agradecimentos

Ao professor Claiton José Grabauska pela orientação.

Aos alunos estagiários do curso de Educação Especial da UFSM, e aos professores da Escola Reinaldo Fernando Cóser, sem vocês não seria possível esta dissertação.

A direção da Escola de Surdos pela recepção e ajuda na efetivação da pesquisa.

Aos professores do Curso de Pós-graduação em Educação pelos conhecimentos trocados.

Aos professores Valdo Barcelos, Elisete M. Tomazetti e Carlos Hiroo Saito, que engrandecem com sua presença esta banca de mestrado, além de estarem sempre disponíveis a ajudar.

As minhas amigas Raquel e Helen, não apenas pelos laços de companheirismo, cuidado e afeto, mas também pelas boas idéias.

Aos meus amigos Marcos, Eliseu e Alceu, pela ajuda fabulosa sempre que necessário.

A minha família pelo amor, carinho, confiança e apoio nunca negligenciados.

Ao meu grande amor Lucas por existir, e me tornar uma pessoa melhor.

Muito obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - CONSTRUÍDO UMA PROPOSTA DE PESQUISA.....	12
1.1 Minha trajetória e as justificativas para a escolha do tema da pesquisa	12
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Geral	16
1.2.2. Específicos.....	16
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO AMBIENTAL.....	17
CAPÍTULO III - MOMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.	28
3.1 No Brasil.....	29
CAPÍTULO IV - ASPECTOS ATUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	34
CAPÍTULO V - EDUCAÇÃO DE SURDOS	43
5.1 A importância da Língua de Sinais e da identidade surda	48
CAPÍTULO VI – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	53
6.1 A Teoria das Representações Sociais e a opção metodológica.....	53
6.2 Sujeitos da pesquisa e Instrumentos Utilizados.	59
6.2.1 Sujeitos da pesquisa	59
6.2.2 Instrumentos utilizados.....	60
CAPÍTULO VII - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTAGIÁRIOS EM FORMAÇÃO INICIAL E DOS PROFESSORES EFETIVOS DA ESCOLA.....	63
7.1 Análise do questionário	63
7.1.2 Análise das informações das questões fechadas do questionário ...	64
7.1.3 Análise das representações sociais das questões abertas do questionário.....	67
7.2 Análise das representações sociais das entrevistas	74
CAPÍTULO VIII - TECENDO CONCLUSÕES	93

BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	107
Anexo 01 – Roteiro das Entrevistas	107
Anexo 02 – Questionário	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos

CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DA – Deficiência Auditiva

DM – Deficiência mental.

DV – Deficiência Visual.

DF – Deficiência física.

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo.

Feneis – Federação nacional de educação e integração dos surdos

IBC-RJ - Instituto Benjamim Constant

IES – Instituição de Ensino Superior

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

MEC – Ministério da Educação e cultura.

NEPES - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNEEs (portadores de necessidades educacionais especiais)

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PPGE – Programa de pós Graduação em Educação (UFSM)

SEESP - Secretaria de Educação Especial.

TDD - Telecommunications Device for the Deaf.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Educação Ambiental e Representações Sociais na Educação de Surdos.

Autora: Sandra Teresinha Demamann

Orientador: Claiton José Grabauska

Fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, entre outros, tem provocado inúmeros problemas ambientais. Sua solução pode ser encontrada a partir de posicionamentos e ações eficientes neste sentido. Entendendo que os profissionais da educação tanto em formação inicial, bem como os já atuantes no sistema de ensino, devem estar não apenas informados sobre esta situação, mas também buscando a resolução destes impasses é que nos propomos nesta pesquisa identificar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Educação Especial da UFSM, em situação de estágio curricular, bem como dos professores atuantes da Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, quanto à Educação Ambiental. Mais especificamente, identificar as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Educação Especial em estágio curricular com relação à Educação Ambiental. Também detectar as representações que os professores em formação inicial possuem dos alunos surdos, e a respeito da surdez. Ainda esperamos identificar as representações dos professores atuantes da Escola de Surdos quanto à Educação Ambiental, e apontar as formas que trabalham esse componente com seus alunos. A apreciação destas representações, obtidas nas falas, entrevistas e questionários, realizou-se por meio da análise de conteúdo. Em sua maioria, tanto os professores atuantes quanto os estagiários do curso de Educação Especial representam a Educação Ambiental apenas ligada a aspectos da natureza como ar, árvores, água, e sua preservação. De forma que as atividades que os professores realizam com seus alunos tendem a priorizar apenas esses aspectos; Porém, essas representações estão gradativamente sofrendo modificações. Quanto à educação de surdos, suas posturas são valorativas e éticas, engajadas na busca de mudanças das representações que a sociedade, em sua maioria, possui destes sujeitos, de sua cultura e identidade.

ABSTRACT**Environmental Education and Social Representation in Deaf Education****Author: Sandra Teresinha Demamann****Advisor: Claiton Jose Grabauska**

Social, cultural, political and economical aspects among others are frequently the source of environmental problems. The professionals working in education and those who are preparing to work in this field must be informed about the connection of the aspects mentioned earlier and the environmental problems. These professionals must also look for the solution of such problems, and this is the reason why we have this research project. The students of Special Education at UFSM, and also the teachers of Doctor Reinaldo Fernando Cóser Special School, are working in this project as well. Specifically, the objective is to identify the social representation of the students of the Special Education course and the connection of these students with the environmental problems. We still intend to meet the teachers are working with deaf students. We hope to identify also teacher's representation at Deaf School and their connections with environmental problems, and know the path they follow to teach about environmental problems with their students. The interpretation of some data has been done by discussion, interviews and by some predetermined questions. The biggest part of the professionals, teachers and also students, represent aspects like air, trees, water and their preservation. These representations are going to be modified to deaf people education, especially the way that society looks at these persons and the way the society sees their culture and identity.

INTRODUÇÃO

Apesar de ser discutida mundialmente há algumas décadas, a Educação Ambiental ainda é uma temática recente na educação de modo geral. Sua inclusão em legislações como LDB e PCNs ocorreu na segunda metade da década de 1990. A partir daí promover a Educação Ambiental no contexto do processo pedagógico, tem sido o objetivo de pesquisadores e educadores, na busca de uma perspectiva sustentável para o futuro das gerações e do planeta.

Para muitos, a Educação Ambiental implica em um processo de reflexão e tomada de consciência, porém o avanço no quadro dos problemas de ordem ambiental, social, cultural, política, econômica e mental, entre outros, demonstram que a reflexão e a conscientização não são suficientes para resolver a complexidade da crise que estamos imersos; Talvez necessitemos de ações mais contundentes para a resolução destes problemas. Não estou me referindo apenas a questões físicas como poluição das águas, do ar, do solo, ou devastação das florestas, extinção dos animais, produção de “lixo”, e do consumismo excessivo, entre outros. Percebo enquanto problema ambiental questões sociais como a pobreza, a fome, o grande número de analfabetos, o aumento da violência, e por que não a discriminação sobre algumas populações por questões de raça, cor, ou “falta” no caso dos surdos e de outras populações vistas como deficientes. Por entender a exclusão dos surdos como questão ambiental é que proponho esta pesquisa.

Para situar em números, segundo a ONU, no mundo há 57 milhões de surdos. No Brasil, são 5,7 milhões (cerca de 3% da população), e no Estado de São Paulo, 480 mil¹. Em cada grupo de 10 mil crianças recém - nascidas 30 são surdas².

Quanto aos surdos, vale ressaltar que já há alguns anos vêm lutando para que a surdez seja percebida de outra maneira, ultrapassando a visão

¹ O Estado de S. Paulo, 27/08/05.

² Acesso ao site em 01/01/06 http://www.portadeacesso.com/artigos_leis/surdez/surdez.htm

clínico/terapêutica. Desta forma, novas políticas educacionais foram implementadas, passou-se a problematizar as questões referentes aos poderes e saberes entre surdos e ouvintes, além de outras conquistas que estão se concretizando. A Escola de Surdos (Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser) foi mais uma dessas conquistas da comunidade de surdos e hoje mais que um espaço educacional, é um lugar político e de encontro (conservação) cultural. Assim é relevante saber como os professores se envolvem nesse processo, suas maneiras de “olhar” os surdos e suas representações de Educação Ambiental, entendendo que esta se envolve com problemas sociais como exclusão e discriminação.

Esclarecer esses assuntos é o que nos propomos a fazer nos próximos capítulos:

No capítulo I trago um pouco de minhas experiências pessoais, educacionais e profissionais que considero como subsídios para justificar a esta pesquisa, bem como meus objetivos nesta investigação.

No segundo capítulo trabalho com questões ambientais, alguns elementos históricos e conceitos.

No capítulo III traço um breve histórico da Educação Especial.

No capítulo IV comentamos sobre a Formação Inicial de professores e o Estágio Supervisionado.

O capítulo V é sobre a Educação de Surdos e a importância da Língua de Sinais.

No Capítulo VI trabalho com a teoria das representação social, traço um breve histórico, defino os conceitos, e também como ocorre a construção das representações sociais nas visões de alguns autores. Bem como, defino minha opção metodológica via teoria das representações sociais. Apresento os sujeitos da pesquisa e instrumentos utilizados.

No Capítulo VII está a análise das representações identificadas nesta pesquisa. Seguida das possíveis conclusões desta investigação, e da bibliografia utilizada.

CAPÍTULO I - CONSTRUÍDO UMA PROPOSTA DE PESQUISA

1.1 Minha trajetória e as justificativas para a escolha do tema da pesquisa

Entende-se que um tema para investigação deve estar relacionado com problematizações decorrentes de experiências pessoais e profissionais, já vividas e internalizadas pelo investigador. Assim, estreitam-se laços identitários entre sua vida pessoal e profissional e o objeto que se propõe estudar, fortalecendo o processo de investigação.

Desta forma, a opção pelo tema surgiu da necessidade e do interesse em dar continuidade às pesquisas que realizei com os surdos durante a minha graduação no Curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, na Universidade Federal de Santa Maria nos anos de 1999 a 2002. E na especialização em Educação Ambiental, também nessa instituição, em 2003, onde pesquisei sobre as representações sociais dos surdos com relação à Educação Ambiental, em que trabalhei com os alunos da Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser (Escola de Surdos), na vila Lorenzi em Santa Maria.

O interesse pelos surdos, por sua língua, sua cultura e manutenção de sua identidade surda, vem de muito tempo, desde minha infância. Lembro do primeiro contato que tive com uma cartela de alfabeto datilológico (alfabeto manual da língua de sinais) no quinto ano do ensino fundamental. Nesta mesma época conheci uma menina surda, ela era prima de uma das minhas amigas, fiquei encantada com o movimento de suas mãos enquanto se comunicava; Os anos passaram e perdemos contato.

Em 1998 prestei vestibular na UFSM e entrei em outro curso de graduação, no decorrer daquele ano descobri a existência do curso de graduação em Educação Especial, ao qual ingressei no ano seguinte.

Durante a graduação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria não tive contatos com trabalhos relacionados à Educação

Ambiental. Nos trabalhos com os surdos e na convivência com amigos, além das observações durante meus estágios no NEPES e na Escola de Surdos, este tema, também não apareceu.

As necessidades existentes, a falta de abordagens e meu particular interesse pelo assunto, promoveram minha busca por uma especialização em Educação Ambiental ligada à Educação Especial, mais especificamente a Educação de Surdos. Naturalmente, que eu como a maioria da população percebia apenas alguns aspectos da Educação Ambiental como reciclagem de lixo, poluição das águas, do ar, do solo, entre outros; e eram esses aspectos que pretendia trabalhar na pesquisa com os alunos da Escola de Surdos. Porém, com as leituras e debates na especialização, acabei entendendo que a própria exclusão dos surdos e da cultura surda era uma questão a ser trabalhada na Educação Ambiental, tendo em vista que muitos autores, dentre eles, Guattari (1990), na obra *As Três Ecologias*, comenta sobre problemas sociais como discriminação e exclusão de minorias, enquanto questão ambiental, inclusive trabalha com o conceito de “Ecosofia Social”.

A partir desta pesquisa com os alunos percebemos a necessidade de se trabalhar com os professores. Algumas razões para essa escolha estão fundamentadas no fato de que os professores podem atuar como multiplicadores desses conhecimentos, dando sempre uma continuidade aos conhecimentos criados. Também porque na maioria dos cursos de formação de professores a Educação Ambiental não é abordada, assim as práticas em Educação Ambiental nas escolas normalmente ficam relegadas ao ensino de ciências e aos professores desta disciplina. Outra razão está na exigência das legislações, como LDB e PCNs, de existência de trabalhos sobre esse tema nas escolas.

As legislações que instituem a educação ambiental como essencial nos diferentes níveis de ensino, são razoavelmente novas, de modo que nos cursos em geral e, em especial, nos cursos de formação de professores ainda não ocorreu sua implantação. Ou seja, a falta dos componentes teóricos relacionados à educação ambiental durante a formação inicial do professor

pode ser a principal questão que inviabiliza as práticas nessa área. E, se mesmo assim os professores procuram trabalhar com o tema acabam por valorizar mais os elementos naturais, justamente por não incluírem os outros aspectos como parte do ambiente.

As práticas pedagógicas em educação ambiental, em sua maioria, segundo Barasuol (2002) referem-se aos “aspectos relacionados à poluição das águas/ar/solo, ao problema do lixo, do desmatamento e ao uso indevido de agrotóxico” (p. 36). Por não ocorrer uma vinculação entre natureza e os aspectos culturais, econômicos e sociais, os professores das outras disciplinas entendem que quem está mais bem preparado para trabalhar com questões da natureza é o professor de ciências.

No entanto, como os professores podem trabalhar com Educação ambiental em sala de aula, se enquanto alunos, em sua formação, não lhes foram oportunizado nem componentes teóricos e menos ainda, componentes práticos relacionados a esse tema? Daí a necessidade de um trabalho com os professores. Então optamos pelos professores em formação inicial, ou seja, pelos acadêmicos do Curso de Educação Especial – habilitação em Audiocomunicação, em situação de estágio curricular, e também pelos professores efetivos da escola que tivessem contato com as turmas de alunos surdos com professores estagiários.

Vale ressaltar, que nos propomos a investigar e perceber as representações em todos os aspectos da Educação Ambiental, isso inclui questões sociais, culturais, e políticas do surdo e da surdez.

Apesar de muitos avanços e mudanças de concepções a respeito do surdo e da língua de sinais, como: o reconhecimento oficial da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, por parte do Governo do Estado do Rio Grande do Sul através da Lei nº 11.405, de 31 de Dezembro de 1999; em Santa Maria, pela Lei Municipal nº 4345 de 06 de julho de 2000; e em nível federal, com a regulamentação da Língua de Sinais como língua oficial dos surdos pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002; A grande maioria dos ouvintes não reconhece o surdo desta forma; Ainda temos muitas escolas para ‘deficientes

auditivos' que trabalham com a oralização, e/ou usam a Língua de Sinais apenas para ensinar o português/língua oral, em outros casos os surdos são tratados de “coitadinhos”: “o surdinho”, “o mudinho”; os programas de televisão não estão estruturados para atender este público, não há intérpretes de LIBRAS nas programações (com exceção as propagandas eleitorais), os aparelhos de televisão mais antigos não possuem closed caption; as campanhas são sonoras e não luminosas, existem poucos orelhões com sistema TDD, enfim os direitos dos surdos não são reconhecidos e quando reconhecidos não praticados.

Percebendo a discriminação dos surdos, da sua cultura e da sua língua, como uma questão ambiental, social, política e cultural, a ser trabalhada pela Educação Ambiental, e percebendo a importância do papel do professor nessa construção, temos como problema da pesquisa:

Quais são as representações sociais dos acadêmicos de Educação Especial da UFSM, em situação de estágio curricular, e dos professores atuantes da Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, quanto à Educação Ambiental?

Conseqüentemente, após a problemática levantada, surgem indagações a serem refletidas durante a investigação. Segundo Triviños (1987), essas questões são consideradas perguntas norteadoras e representam o que o investigador deseja esclarecer em sua investigação.

- Quais são suas representações sociais em relação à Educação Ambiental?
- Que representações esses professores em formação inicial (acadêmicos em estágio curricular) possuem dos alunos surdos? Que visões têm sobre a surdez?
- Quais são as representações dos professores efetivos (atuantes) da Escola de Surdos quanto à Educação Ambiental? Como os professores estagiários e os professores efetivos da Escola de Surdos trabalham esse componente com seus alunos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Identificar as representações sociais dos acadêmicos de Educação Especial da UFSM, em situação de estágio curricular, e dos professores da Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, quanto à Educação Ambiental.

1.2.2.Específicos

- Identificar as representações sociais em relação à Educação Ambiental dos acadêmicos do Curso de Educação Ambiental em situação de estágio curricular.

- Detectar as representações que os professores em formação inicial (acadêmicos em estágio curricular) possuem dos alunos surdos, bem como suas representações a respeito da surdez.

- Identificar as representações dos professores atuantes da Escola de Surdos (Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser) quanto à Educação Ambiental, bem como apontar as formas que os professores efetivos e os estagiários trabalham esse componente com seus alunos.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO AMBIENTAL

A análise da questão ambiental nas últimas décadas evidencia o aparecimento de diferentes propostas de Educação Ambiental, que traduziram preocupações e interpretações condizentes com o momento e com o meio em que foram elaboradas. Se voltássemos nosso olhar para as legislações e encontros da área de Educação Ambiental perceberíamos essa linha evolutiva. Segundo Meyer (1994), a contextualização e a caracterização da história é indispensável para pensarmos os mecanismos de transformação da natureza e da sociedade. Desta forma, pretendo trazer alguns desses elementos.

Santos (1995) referindo-se à modernidade e à ciência comenta que o paradigma dominante constituiu-se da luta da razão, onde se problematiza a prática científica. Há uma luta contra a tradição, a história, os valores, o que já existia; desconfia-se das evidências da experiência imediata. Havendo uma padronização do método científico, em que as outras formas de conhecimento como a filosofia, a religião e o senso comum, são negados. Segundo o autor, neste paradigma predomina a idéia de que o que não é quantitativo não é válido (no caso as ciências humanas), assim a natureza é vista como uma máquina, sem vida, ordenada e tenta-se entender essa máquina, é o chamado determinismo mecanicista, onde prevalece o “como funciona” e não a finalidade. Tenta-se perceber quais são as relações de causa e efeito que pode ser extraído desta natureza para depois formular leis. Essa ciência tenta manter um modelo de neutralidade.

Segundo Grün (1996, p. 55) “a cisão cartesiana entre natureza e cultura é a base da educação moderna e constitui-se em um dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental realmente profícua”.

Capra (1998) comenta que a nossa subjetividade, após o “cogito, ergo sum” (“penso, logo sou”) de Descartes, é pensada como identidade equipada com uma mente racional e o corpo, e não como um organismo inteiro integrado. E a divisão entre espírito e matéria levou a concepção do universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados, os quais

devem ser reduzidos a seus componentes materiais fundamentais cujas propriedades e interações, acredita-se, determinam completamente os fenômenos naturais.

Estendida aos organismos vivos, esta concepção encarou-os como máquina; daí a fragmentação nas disciplinas acadêmicas, e o ambiente natural tomado como peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesse.

Segundo Adorno e Horkheimer (1986, p. 49) “a racionalidade que separa sujeito e objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura, acaba por transformar as paixões, emoções, sentidos, imaginação e a memória em inimigos do pensamento”.

Acabamos nos tornando gigantes de intelecto e pequeninos do afeto, deixamos de nos importar com o outro, com a natureza, com as questões sociais e, de modo geral, com nós mesmos; agimos como máquinas que não admitem erros e imperfeições.

Araújo (2001) explica que o paradigma da racionalidade técnica dominou - e continua dominando - nossa cultura por várias centenas de anos, durante as quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo.

Segundo Contreras (2002) a idéia básica de racionalidade técnica consiste na solução de problemas de forma instrumental mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, que se origina na pesquisa científica.

Gonçalves (1989) alerta para o fato de que não são os homens enquanto categoria genérica que estão destruindo a natureza, mas sim o homem sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura.

Vale lembrar, que não é apenas da natureza “física” que está sendo destruída, mas a própria natureza humana, no momento em que se exclui, discrimina diferentes povos, raças e culturas, ou quando permitimos que seres humanos “iguais a nós” enfrentem a fome, a falta de teto, e tantas outras ausências que não possibilitam condições mínimas de sobrevivência.

Para Matos (1993) a escola de Frankfurt desenvolveu uma explicação sobre o fenômeno do totalitarismo e da “sociedade unidimensional tecnocrática” muito interessante e de ordem metafísica, profunda:

Na constituição do conceito de razão, e no exercício de uma determinada figura, ou modo de racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional. Em nome da racionalização crescente, os processos sociais são dominados pela ótica da racionalidade científica, característica da filosofia positivista. Nessa perspectiva, a realidade social, dinâmica, complexa, cambiante, é submetida a um método que se pretende universalizador e unitário, o método científico (p. 06)

Essa evolução científica e tecnológica pode em muitos casos representar uma involução, já que sabemos que o sistema global atual é bem mais primitivo em termos de ética/relações/espiritualidade do que muitas comunidades que habitaram/habitam o mundo. A era espacial e informatizada é a mesma que a da bomba atômica, do fascismo, do imperialismo capitalista, entre outros.

Há uma necessidade de entendermos que as coisas não têm apenas valores de troca e de uso, estão impregnadas de significados, que criam no imaginário, desejos, fantasias e aspirações, e por sua vez, estão atrelados a uma prática social que explora homem/homem e homem/natureza. (Meyer, 1994). Ou seja, deveríamos dar mais valor às questões humanas mais caras, tais como o outro, o fazer valer a vida antes de tudo, fazer valer o diálogo, a diferença e, por conseguinte, o acolhimento do excluído.

Para Medina (1997) os modelos de desenvolvimento dominantes, introduziram e continuam introduzindo mudanças ambientais e sociais em escala global, colocando o desafio de proporcionar uma vida digna a todos os habitantes do mundo e a conservar e preservar os recursos naturais, humanos e científico-tecnológicos para um uso racional por parte das gerações presentes e futuras, superando as gravíssimas injustiças econômicas e sociais vigentes.

Guattari (1990, p.07) reflete sobre o progresso e o desequilíbrio ecológico, situando “os modos de vida individuais e coletivos” no caminho da destruição. Levados por uma economia de lucro e de relações de poder, a qual ele nomeia “crise ecológica”.

Segundo Capra (1982), nós estaríamos vivendo uma crise que faz parte de uma grande fase de transição, de profunda transformação cultural, um ciclo como os que ocorreram poucas vezes com semelhante amplitude. Na obra *O ponto de mutação*, o autor enumera três desafios básicos, ou transições – que na sua opinião são grandes acontecimentos que estão nos abalando profundamente e são sintomas da mutação: 1) declínio do patriarcado. Exemplos: movimentos feministas, ascensão da mulher no mercado de trabalho e nas relações sociais etc.; 2) declínio da era do combustível fóssil (carvão, petróleo e gás-natural), que tem sido a principal fonte de energia da moderna era industrial (os combustíveis têm pouco tempo de duração, seus efeitos já são sentidos, não é mais possível usá-los massivamente por mais de duas décadas por causa das fortes alterações climáticas. Devemos entrar na era da energia solar e energias alternativas de vários tipos, o que, aliás, já está sendo bastante pesquisado e projetado). 3) grande “mudança de paradigma”, mudança no pensamento, nos padrões, na percepção e nos valores que formam a nossa visão mais fundamental de realidade. O paradigma tradicional que modelou a sociedade vem a partir da:

Revolução Científica, do Iluminismo e da Revolução Industrial. Incuti a crença no progresso infinito, e que o método científico causal é a única abordagem válida do conhecimento. Ele tem a concepção do universo como um sistema mecânico composto de unidades materiais elementares; a concepção da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência; a crença no progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento/desenvolvimento apenas econômico e tecnológico (Capra, 1982, p. 28).

Estamos em um mundo *civilizado*, no qual mais vale o ter, o desperdício e a ostentação do que a preservação, o uso adequado e racional das coisas da natureza e de nosso potencial humano. Perdemos a admiração pela natureza e a capacidade de nos indignarmos frente às injustiças e as destruições. Certamente não encontraremos essa indignação no mundo capitalista, do mercado, do neoliberalismo e da globalização. Só encontraremos soluções mais humanas num mundo de cuidado e de amor para com todos os seres. Nossa tarefa de educadores é a concretização deste fazer, que não é somente epistemológico-cognitiva, mas também ético-político-pedagógica. E exige uma ação em conjunto, engajada e sempre a partir da realidade local, ou seja, na escola de surdos e com os profissionais que trabalham com os surdos; torna-se importante saber como esses profissionais percebem a surdez e os indivíduos deste grupo, entendendo que a discriminação do surdo política/cultural e socialmente como um problema ambiental.

Guattari (1990, p. 09) argumenta que para resolução desses impasses serão necessárias providências em escala global com uma verdadeira transformação “política, social e cultural reorientando os objetivos de produção materiais e imateriais” onde a transformação também tem que ser interior abrangendo a sensibilidade, a inteligência e o desejo.

Para Santos (1995) o paradigma emergente busca outro tipo de razão, o das diferenças, isto é a totalidade com a interação entre as diferenças. Santos (1995) quer chegar a um ponto comum entre as duas ciências, a um andar junto para resolver os problemas, superar a dicotomia existente entre elas. Também quer superar a relação existente entre sujeito e objeto, na relação homem – natureza. No paradigma emergente a ciência é mais contemplativa do que ativa. Por fim, o autor afirma que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, a partir do momento em que é popularizado por meio das representações. Este paradigma emergente não despreza o conhecimento que produziu a tecnologia, mas entende que tal como o

conhecimento deve se produzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Para Guattari (1990) o novo paradigma deve ser de inspiração ético-estética para substituir as referências e metáforas científicas. Afirmando que as ciências sociais e humanas condenaram-se e deixaram escapar as dimensões intrinsecamente evolutivas, criativas e autoposicionantes dos processos de subjetivação que, segundo o autor, é fruto de um psicanalismo que pretende uma estruturalização dos complexos inconscientes e precisa ser desmascarado, por isso, a urgência de paradigmas ético-estéticos; ético para perder a neutralidade e controlar o inconsciente e estéticos devido a continua evolução, inovação como na arte “sem repetir automaticamente a mesma obra”.

Medina (1997) indica a superação das visões ingênuas - que no máximo conduzem à sensibilização dos sujeitos - e à necessidade de uma teoria pedagógica, baseada na construção coletiva do conhecimento, na ação reflexiva e consistente e nas mudanças éticas de comportamento. A autora acrescenta ainda que, a Educação Ambiental pode fundamentar-se em uma reelaboração teórica e prática de seus princípios a partir de três perspectivas teóricas emergentes que são: a teoria crítica que supera a visão técnica e instrumental, a concepção de uma perspectiva complexa da realidade do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem, e dos aportes do construtivismo como um processo individual e social de construção de conhecimentos significativos.

Para Capra (1998) “a mudança de paradigma requer não só a expansão de nossas percepções em modos de pensar, mas também em nossos valores”. E nesse sentido afirma que:

O poder, no sentido de dominação sobre os outros, é auto-afirmação excessiva. De fato, nossas estruturas políticas, militares e corporativas são hierarquicamente ordenadas, com os homens em níveis superiores às mulheres. A maioria desses homens, e algumas mulheres chegam a considerar

sua posição na hierarquia como parte de sua identidade, e deste modo a mudança para outro sistema de valores gera neles medo existencial. (...) no entanto, há outro tipo de poder, um poder que é mais apropriado para o novo paradigma – poder como influência de outros. A mudança de paradigma inclui, desta maneira, uma mudança na organização social, uma mudança de hierarquias para redes (p. 28).

A Educação Ambiental passa a ter significado importante quando esclarecemos aos nossos educandos a necessidade e a sabedoria de tornarmos respeitosa a nossa relação com a natureza e quando entendemos que somos tão-somente um de seus milhares de seres. Segundo Barcelos (1997, p. 04), “essa discussão favorece uma maior integração entre os seres humanos e a natureza, contribuindo para o estabelecimento de relações mais cooperativas e fraternas”.

Para Meyer (1994, p. 69) a dimensão social é fundamental para a educação como um elo de ligação entre o mundo natural e o social. Infelizmente, a maioria das entidades governamentais e não-governamentais não a considera em seus projetos. “Uma Educação Ambiental que não reconhece os aspectos culturais e não articule o saber popular e o saber acadêmico, tende a ser uma educação autoritária e dominadora”.

A Educação Ambiental é considerada, nesta investigação, como um processo que além do conhecimento e das discussões de problemas ambientais, com seus aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos, evidencia também valores, auto-conhecimento e respeito às diferentes culturas, em especial a cultura surda.

Medina (1997) afirma que a Educação Ambiental deve ser apresentada como uma nova concepção ética, conceitual e metodológica para a mudança de comportamentos individuais e coletivos que, atendendo às diferenças sócio-culturais, permita relações equilibradas das pessoas com seu ambiente físico, social e cultural.

Segundo Capra (1998, p.28) “todos os seres vivos são membros de comunidades ecológicas ligadas umas às outras numa rede de

interdependências. Quando esta percepção ecológica profunda torna-se parte de nossa consciência cotidiana, emerge um sistema de ética radicalmente novo”. Para o autor precisamos introduzir conceitos “eco-éticos” na ciência. Na revolução científica os valores eram separados dos fatos, e desde então tendemos a acreditar que os fatos científicos são independentes daquilo que fazemos, e, portanto, independentes dos nossos valores. (...) “dentro do contexto da ecologia profunda, a visão segundo a qual estes valores são inerentes a toda natureza viva está alicerçada na experiência profunda, ecológica ou espiritual, de que a natureza e o eu são um só” (Capra,1998, p.28). Esta expansão do eu até a identificação com a natureza é a instrução básica da ecologia profunda.

Nós pertencemos a uma cultura, a um mundo, a uma tradição, e também a uma série de interações com os processos e o ambiente. Ou seja, não é possível ocultar o que produzimos e descartamos, bem como a nossa visão de seres humanos e de mundo (de relação), que se reflete no dia-a-dia.

Medina (2003, p. 25), afirma que a “educação ambiental é a incorporação dos critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos, nos objetivos didáticos da educação”. Pretende-se construir novas formas de pensar incluindo a compreensão da complexidade, das emergências e inter-relações entre os diversos subsistemas que compõe a realidade.

Na opinião de Reigota (2001a, p. 62) “a educação ambiental como educação política está empenhada na formação do cidadão nacional, continental e planetário, baseando-se no diálogo de culturas e de conhecimentos entre povos, gerações e gêneros”.

A atitude de observação para com a natureza é essencial, implicando então no respeito às formas de vida, numa linguagem interagindo com manutenção/construção de uma cultura, socialização e harmonia possível, que são conhecimentos para a vida.

Porém, como trabalhar as questões ambientais na escola? Já que nos parece óbvio que esta visão cartesiana, mecanicista e fragmentária do paradigma dominante tem um reflexo muito forte na educação formal. Podemos

observar esse fato na disciplinarização do conhecimento, no qual dividimos o todo para conhecer as partes e, com o tempo, não conseguimos mais juntar as partes e, novamente, formar o todo. Como trabalhar as questões ambientais numa educação fragmentada, se necessitamos das interfaces dos diferentes conhecimentos?

Quanto a isso Barcelos (2001, p. 107) comenta:

Defendo a idéia de que se partirmos de uma visão que separa, que fragmenta, que divide em partes para estudar, o mais provável é que teremos ações, atitudes, que também irão ser fragmentadoras. Se transportarmos isso para a educação o resultado é a mutilação desta, e em educação ambiental sua total inviabilização.

Medina (2003) atenta para uma atualização educacional em relação ao conhecimento produzido pelos mais importantes cientistas, artistas e humanistas de nossa época e também para uma união de forças com outras instituições sociais visando à construção de um mundo mais humano e sustentável.

Afinal, esse mundo melhor que queremos não significa apenas a sobrevivência dos seres, mas uma vida saudável e feliz, numa sociedade na qual a equidade, a justiça e a solidariedade são os valores coletivos e vivenciados no cotidiano. Para isso, precisamos de respeito e valorização do outro e da aceitação das diferenças, por exemplo; Para Araújo (2001, p. 2) “é nesse contexto que surge e emerge uma nova perspectiva de educação - a educação para o ambiente - uma educação que restabeleça a ética, resgate os valores, preserve a cultura. Enfim, uma educação com qualidade – Educação Ambiental”.

É nesse sentido que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a questão do Meio Ambiente é incorporada como um dos temas transversais. Neste documento encontramos como objetivos do ensino fundamental quanto à Educação Ambiental:

Que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionado-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. (1997, p.07)

A Constituição Federal Brasileira de 1988 determina que “todos têm direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (Constituição Federal de 1988).

Também institui que a Educação Ambiental é exigência constitucional em nível Federal, Estadual e Municipal, sendo necessário “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino” (Constituição Federal de 1988, Cap. VI do Meio Ambiente, Art. 225-Inciso VI).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Esta mesma lei estabelece que o Ensino Fundamental tenha por objetivo a formação básica do cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e

social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (Título V, Cap.II, Seção III, Art. 32 – Inciso II).

Barcelos (1997, p. 05) sugere que na Educação Ambiental devemos buscar ou promover a criatividade dos professores e dos educandos “é a partir dessa criatividade que poderemos trabalhar a questão ambiental, sob uma outra perspectiva, onde estaremos construindo alternativas para o diálogo com as partes envolvidas”.

Reigota (2001a) afirma que a Educação Ambiental não pode ser baseada pura e simplesmente na transmissão de técnicas e mesmo de conteúdos formais, até por que para isto já existe um bom número de disciplinas nos currículos e escolares nos mais diferentes níveis do ensino formal.

Para Medina (2003) a introdução da dimensão ambiental no sistema educacional exige um novo modelo de professor: a formação é a chave da mudança que se propõe, tanto pelos novos papéis que os professores terão que desempenhar no seu trabalho, como pela necessidade de que sejam os agentes transformadores de sua própria prática.

Segundo Ruscheinsky (2003) a educação ambiental pode se constituir num espaço revigorado da vida escolar e da prática pedagógica, reavivando o debate dentro e fora da escola, permitindo uma maior conexão com a realidade dos educandos, possibilitando uma ação consciente e transformadora das posturas em relação ao mundo e aos semelhantes.

Como mencionamos, é possível realizarmos na educação projetos envolvendo a Educação Ambiental e a mudança para posturas e representações mais críticas frente a muitos aspectos, porém não podemos jogar sobre a educação toda a responsabilidade, tendo em vista o envolvimento de tantos outros setores neste macrossistema.

CAPÍTULO III - MOMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Neste capítulo pretendemos abordar um breve histórico da Educação Especial, apontando aspectos discriminatórios, bem como, algumas conquistas desta população.

Os primeiros relatos sobre práticas relacionadas aos “deficientes” demonstram que estes eram socialmente excluídos. Foucault (2002), percorrendo a história da loucura, afirma que, desde o século XIV ao século XVII, a exclusão de indivíduos é uma prática constante, isto é, há eliminação de pessoas indesejadas, pois valores éticos, morais e o modelo médico estão fortemente enraizados.

Desta forma, a prática de retirá-los do convívio social, seja enviando-os em embarcações marinhas, seja fechando-os em celas e calabouços, asilos e hospitais, é um elemento predominante desta época.

Segundo Mazzota (1996, p. 16) até o século XVIII, a “deficiência” estava ligada ao misticismo e ocultismo. O conceito religioso de que o homem é a imagem e semelhança de Deus, imprimi a idéia de condição humana com perfeição física e mental. Não sendo “parecidos” com Deus, os “imperfeitos”, ou “portadores de deficiência”, estariam à margem da condição humana. Em decorrência disso, não havia interesse em estabelecer serviços para atendimento ao “deficiente” ou “incapacitado”.

Mas, em 1760, o abade de L’Epée em conjunto com os surdos que viviam nas ruas de Paris criam a primeira Escola Pública para Jovens e Adultos surdos. No convívio com os surdos o abade L’Epée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas, e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. Desta forma, inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais, não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas oficiais desenvolvidas por ele na primeira Escola Pública de Jovens e Adultos Surdos em Paris. (Skliar, 1997a).

Tendo a Língua de Sinais como essência no processo pedagógico, os resultados alcançados não se restringiam à mera restrição de alunos, como o

caso de Pedro Ponce de Leon, que educava apenas os surdos nobres. Skliar (1997a, p. 31) relata que, em 1850, a proporção de surdos, professores de crianças surdas, alcançava o índice de 50% e “Los estudiantes sordos eran alfabetizados e instruidos en la misma proporción que los oyentes”. Além disso, os surdos, na Escola Pública para Jovens e Adultos Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas.

Pérez de Lara (1998, p. 54) enfatiza que é nesse início da Educação Especial que surge o “sujeito humano psicológico, da disciplina psicopedagógica e da psicologização da Educação”. O autor comenta ainda que neste mesmo período ocorre “as origens de uma separação entre o saber produzido pela experiência e o saber produzido pelo conhecimento científico”.

3.1 No Brasil

A história nos mostra que a educação foi centro de atenção apenas nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade brasileira sentiram necessidade. De acordo com Jannuzzi (1992), enquanto a elite pôde enviar seus filhos para Europa em busca de educação no exterior. Quando a alfabetização passou a ser condicionante de votos, ampliou-se o acesso ao saber escolar. As massas populares foram chamadas à escola, somente quando a economia exigiu mão-de-obra instrumentalizada. Assim a educação popular foi sendo concedida na medida em que fosse necessária para o sistema dominante, até que os movimentos populares passam a reivindicar a educação como um direito.

Para Rampelotto (2004) a escola pública de forma obrigatória aparece como lugar de civilização da criança operária em grande parte dos países industriais no final do século XIX. Segundo Álvarez-Uría (1996, p. 103), funda-

se a escola pública e gratuita “no preciso momento em que se produzem uma série de equações entre loucos, criminosos, degenerados e crianças enquanto sujeitos situados, na escala filogenética, em uma posição muito próxima da animalidade”. Rampelotto (2004) afirma que a escola obrigatória vem a agravar as dificuldades das crianças em acompanhar os conteúdos escolares. E assim necessita-se de locais e saberes onde se possa controlar, disciplinar e ortopedizar o diferente de forma que esse seja normalizado.

O atendimento aos portadores de deficiência no Brasil deu-se no século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências européias e norte-americanas. (Mazzotta, 1996).

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (Mazzotta, 1996, p.15).

Para Mazzotta (1996, p. 27), a evolução da Educação Especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos distintos: de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares) e de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional). Antes disso, no século XVII (em 1600), época do Brasil Colônia, o atendimento com Educação Especializada começou com o “deficiente físico”. Naquela época, eram considerados “deficientes físicos” aqueles que possuíssem qualquer tipo de “deficiência” (Jannuzzi, 1992), sendo a surdez uma delas.

Há uma lacuna de mais de dois séculos até que o deputado Cornélio França, em 1835, apresentasse um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias. (Moacyr, 1939 *apud* Jannuzzi, 1992).

Foi ainda D. Pedro II que criou, com a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob influência de Ernesto Hüe, diretor do Instituto Bourges de Paris. Cem anos após sua fundação, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 06 de julho, pela Lei nº 3.198. (Mazzotta, 1996).

A década de 1960 foi um período de grande criação de instituições especializadas. A partir do final daquela década, iniciou-se o movimento de inserção das pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais. (Sasaki, 1997).

No segundo período ao qual se refere Mazzotta (1996, p.49), e que vai de 1957 a 1993, destacam-se as primeiras campanhas voltadas especificamente para os portadores de deficiência, criadas pelo governo federal. A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 03 de dezembro de 1957, através do Decreto Federal nº 42.728, cuja finalidade era que “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional” (Decreto nº 42.728/57, art. 2º).

Segundo Fontes (2003), o atendimento educacional especializado no Brasil, somente é legitimado em 05 de outubro de 1988, quando é promulgada a Nova Carta Constitucional Brasileira, no Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, que, em seu art. 208, inciso III, prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Só foi possível sistematizar e organizar em um único documento as ações e políticas voltadas à Educação Especial, em 1994. A Política Nacional de Educação Especial, entendida como: A ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. (SEESP/MEC, 1994).

Foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova LDB reafirma a preferência do atendimento aos PNEEs (portadores de necessidades educacionais especiais) na rede regular de ensino, os deveres do Estado e da educação pública.

Com a publicação da LDB 9.394/96 e a crescente preocupação com a Política de Inclusão Escolar, as questões relativas à formação de professores ficam alteradas. O inciso III do Art. 59 da LDB 9.394/96, segundo Ferreira (1998) prevê a especialização adequada dos professores em nível médio ou superior para prestação de atendimento especializado, bem como a capacitação de professores do ensino regular para a 'integração' do educando as classes comuns.

O Plano Nacional de Educação (2001) traz como uma das prioridades a formação de recursos humanos capacitados para o atendimento dos "educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições". Em seguida salienta que não há como ter uma escola regular eficaz "quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente". (Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, 2001).

Segundo o Plano Nacional de Educação 73% dos profissionais do magistério que trabalham com alunos especiais possuem curso específico e 45,7% são formados em nível superior sem qualificação específica para este trabalho (Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, 2001).

Almeida (2004) comenta que em 1999, o MEC, através do documento "Referenciais para Formação de Professores" estabeleceu que o professor só poderá oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais, se possuir condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho.

Ao pensar a "Educação Especial", é importante lembrar que ela vem se construindo historicamente e acompanhando os progressos não só da medicina, biologia e psicologia, mas também da pedagogia.

A Educação Especial quase sempre é vista como uma formação especial reservada àquele que deseja trabalhar com alunos com "necessidades especiais", "indivíduos com deficiência", entre outros, não tendo se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular da formação básica, comum, do educador.

No entanto, não podemos pensar isoladamente a formação do professor de Educação Especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito, seja nacional, estadual ou regional.

CAPÍTULO IV - ASPECTOS ATUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

A formação inicial de professores, sobre a qual centramos este trabalho, tem se constituído em tema de estudos para muitos pesquisadores. Dentre esses, focam-se alguns trabalhos sobre o estágio acadêmico³ realizado nesse período de formação profissional do professor. (Galvão, 1996; Sanches; Silva, 1998; García, 2002;).

Zeichner (1992, p. 297) citado por García (1998, p. 55) define como "*práticas de ensino*" toda a variedade de "observação e de experiência docente em um programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as experiências precoces incluídas nos cursos acadêmicos, e as práticas de ensino e os programas de iniciação".

Zabalza (2000) comenta que temos transformado a experiência de aprender algo novo a cada dia como um princípio de sobrevivência. Em concordância, García (2002) comenta sobre o processo de formação:

Y en nuestro contexto, las estructuras y procesos que facilitan ese aprendizaje toman el nombre de **formación**. En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos. Y la formación se nos aparece como el dispositivo que empleamos para adaptar la formación de base que hemos adquirido (educación secundaria, universitaria, profesional, etc.) a nuestras necesidades o las de la empresa en la que trabajemos. (García, 2002, p. 04)

Severino (1999), comentando sobre o documento norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura, glosa que este documento assinala que os professores, profissionais licenciados, precisam:

³ Também conhecido com prática de ensino, estágio supervisionado ou estágio curricular.

(...) ter formação inicial de qualidade e oportunidades para a formação contínua, bem como condições dignas de atuação profissional. Nesse sentido, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dá sua atividade docente, garantindo-lhes instrumentos adequados para sua intervenção prática no processo social. (Severino, 1999, p. 03).

Desta forma, pesquisar questões ambientais durante a prática de ensino na formação inicial, é mais uma ferramenta que possibilita o encontro com a realidade sócio-cultural, neste caso os professores tem a possibilidade de conhecer melhor o universo dos surdos e de sua comunidade.

Segundo Severino (1999) o perfil profissional sugerido pelo grupo tarefa das licenciaturas para a formação do professor destaca a necessidade de entender que:

O professor não é simples reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. Seu trabalho, sempre necessário no processo constitutivo da cidadania dos alunos, nas condições específicas da sociedade brasileira atual é essencial para a superação das desigualdades sociais, refletidas na vivência e no desempenho escolar. Tal compreensão tem implicações para o perfil profissional desejável e, em decorrência, para a formação dos professores, adequada às nossas presentes circunstâncias. (Severino, 1999, p. 02).

Para Freire (1998), a organização programática da formação docente para uma prática crítico-educativa deve compor:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir

conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1998, p. 24-25).

Desta forma, a formação inicial do professor deve ser um processo inserido no contexto escolar, onde teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso. Assim, a formação inicial para Gonçalves (1992) deve ser repensada:

(...) no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, uma articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser. (p. 168).

Já Brzezinski (1996), afirma que o professor em formação inicial deve dominar o conhecimento específico de sua área articulando-o ao conhecimento pedagógico, e desta maneira através de uma perspectiva totalizadora do conhecimento que é construído socialmente:

(...) Ihe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; o professor é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (Brzezinski, 1996, p. 13).

Sem dúvidas, também, se trata de entendermos a estruturação do conhecimento do professor como algo constante e inserido no exercício cotidiano da sua profissão. Freire (1998) comenta que:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua

classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática do professor sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (Freire, 1998, p. 103).

Segundo Bellochio (2000) é necessário e urgente pensar numa formação de professores que se estabeleça através de relações entre teoria e prática, por um aprender, planejar, realizar, refletir e replanejar, como um processo de formação que não está distanciado da condição humana, tendo em vista que, a educação é uma ação humana. E que para educar precisamos pensar e trabalhar com condições provisórias, que possuem diálogos e conflitos.

Essa formação deve ser constituída através de muitos conhecimentos e de novas experiências de vida que possibilitem ao futuro professor o completo exercício de sua profissão condizente com as necessidades atuais. Com certeza, é uma tarefa que requer constantemente ser pensada, pela problematização e investigação das ações cotidianas escolares. Contudo,

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (Freire, 1998, p. 161).

Assim, acreditamos que trabalhando no estágio supervisionado alguns elementos da educação de surdos possamos problematizar, além de manter ou melhorar algumas representações que se tem deste público.

Para Piconez (1998, p.16), o “contexto relacional entre teoria-prática-teoria apresenta importante significado na formação de professor, pois orienta a

transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e da prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas”.

Segundo Kulcsar (1998, p. 65), o estágio supervisionado deve ser considerado como um “instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática”.

Segundo Galvão (1996),

O estágio pedagógico constitui simultaneamente o culminar do que a Universidade considera ser a formação inicial do professor e a integração legítima no mundo profissional. Trata-se de uma situação dupla e aparentemente contraditória da formação de professor. É o terminar de uma situação de aluno com estatuto bem definido como tal e o entrar na profissão. Ainda é aluno, mas já é professor. (p. 72).

O conflito entre ainda ser estudante da Universidade e ser professor, num mesmo espaço de tempo, assumindo o seu próprio processo de profissionalização e a formação escolar das crianças, normalmente traz muita insegurança aos acadêmicos. A esse respeito, a autora comenta que, “o ensino é a única profissão em que se espera que os principiantes tenham as mesmas responsabilidades de trabalho que profissionais mais experientes”. (Galvão, 1996, p.73).

Normalmente o período de estágio curricular e, também, o de inserção no mercado de trabalho são bastante conflituosos e de grande importância, segundo García (2002):

El periodo de inducción o de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Y decimos, precisamente, "un periodo importante" porque los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores; por ello, surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. (p. 13).

Para Sanches; Silva (1998) aprender a ensinar implica em um:

processo de desenvolvimento contínuo, gerador de tensões, de medos e incertezas, de dificuldades e de dilemas até então desconhecidos dos recém-chegados ao ensino. Sendo parte do processo de crescimento profissional, aos estagiários abrem-se caminhos complexos em que a pessoa e o profissional em crescimento se misturam indissociavelmente na descoberta do que é ser professor. (p. 81).

Para tanto, o assessoramento do professor titular é relevante porque estes possuem um saber da prática educativa que é importante e referencial para os professores / estagiários que estão começando sua carreira profissional. García (1998) salienta que os professores titulares não devem se eximir da responsabilidade de estar junto, atuar e discutir as questões concretas de sala de aula, acompanhando o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, com seus estagiários, McIntyre (1994, p. 88) citado por García (1998, p.13) comenta que “quizás el cambio más fundamental que se produce cuando los profesores aceptan la responsabilidad de formar a otros profesores es que la enseñanza de clase puede planificarse para promover simultáneamente el aprendizaje de los alumnos y de los profesores en formación”.

O professor de “sala de aula” tem o dever de acompanhar o professor estagiário ou principiante enquanto estiver com seus alunos, afinal é muito cômodo deixar os alunos com o estagiário sem se comprometer com o ensino. No entanto, em grande parte das práticas realizadas ocorrem posturas como essa. É importante salientar o pensamento Freiriano de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1987, p. 68). Em concordância, García (1998) comenta que:

Se entiende por tanto que Universidad y Centros Educativos no son sino espacios donde es posible aprender. Espacios con sus características, cultura, protagonistas, reglas específicas, pero que son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados - no sólo profesores en formación - aprendan. Estamos hablando, por tanto, de una relación que frente a la hegemonía, plantea la colaboración; frente al aprendizaje individual el aprender juntos. Una relación que esté orientada más al objetivo de conseguir buenos profesionales de la enseñanza que a perpetuar posiciones corporativas. (García, 1998, p.12).

De acordo com Pimenta (1993, p. 136) é preciso entender o “papel da prática na condução da pesquisa científica em quatro aspectos: a intencionalidade da prática; a sua natureza que é social; a necessidade da ação conjunta; e a sua realização efetiva como trabalho humano”.

Kulcsar (1998, p. 64) considera os “estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”.

No entanto, o caráter complementar, normalmente conferido a prática de ensino /estágio supervisionado, não tem beneficiado o conhecimento da realidade escolar através desses estágios o que, para a autora, não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor (Piconez, 1998). Ou ainda no dizer de Azevedo (1980, p. 24) “uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia entre teoria e prática”.

A autora afirma que “o que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre determinada prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria” (Piconez, 1998, p.22). Esse momento tem exigido a construção de um referencial teórico que auxiliará na leitura, no entendimento “da prática, desvelando, por assim dizer, qual ou quais as teorias

pedagógicas estão orientando a prática do professor, que por sua vez não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre um determinado projeto político e uma concepção de educação” (Piconez, 1998, p.22).

Desta forma, um trabalho com Educação Ambiental, numa visão social onde os surdos e sua comunidade tenham seus direitos garantidos torna-se um tema importante a ser desenvolvido por acadêmicos da Educação Especial.

Segundo Saviani (1983, p. 74) “problematizando a prática (...), trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar”.

Fazenda (1998, p.56) comenta que “Pensar o estágio, desvinculado de um pensar a didática, a prática de ensino, a filosofia, a sociologia, e as outras disciplinas que compõem os cursos de formação do educador é admitir ou que o estágio seja o “salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante, que pode ter um tratamento diferenciado.”

Para Kulcsar (1998, p. 71-72), prática de ensino é a disciplina que proporciona aos alunos o contato com a prática social e cria condições para a “percepção de problemas inerentes à atividade docente, para a proposição de alternativas de solução a esses problemas, analisando-os criticamente, fazendo a aplicação de uma proposta dentro de um processo orientado de estágio supervisionado”.

Desta forma, Kulcsar (1998, p. 65) alerta que “o estágio não deve ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente”, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, “assumir a sua função prática, revisada numa dimensão dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”.

Grabauska (1999, p.150) comenta que “se há algum tipo de prescrição é a de que os seres humanos podem melhorar suas práticas, podem tomar para si a tarefa de transformar a realidade”.

É nisso que devemos apostar, que essa prática pedagógica, esse estágio supervisionado / curricular venha transformar uma realidade. Inicialmente

espera-se que seja a realidade do aluno/professor estagiário, no entanto esta transformação pode se abranger aos alunos dos professores estagiários, aos professores regentes e quem sabe por toda a escola.

CAPÍTULO V - EDUCAÇÃO DE SURDOS

A cultura é constituída historicamente sobre um padrão de normalidade. Criaram-se certas condições de estabilidade e constância sobre um tipo biológico e social humano; instrumentos, materiais, adaptações e interações, têm sido organizados com base nesse tipo humano. Desta forma, os sujeitos que fogem a esta regra, neste caso os surdos e as comunidades surdas, têm sua cultura negada e, ao mesmo tempo, não conseguem ter acesso à cultura “elaborada” da comunidade maior, justamente por serem narrados como “deficientes”.

Segundo Marques (2001) a necessidade de se trabalhar o desvio não se justifica pela simples constatação do anormal.

Justifica-se, sim, pela necessidade de se tornar hegemônico o modelo ideologicamente estabelecido como normal. (...) a Modernidade foi marcada pelo desejo do normal, o que implicou na necessidade de se criar a categoria da anormalidade para se estabelecer o antagonismo normal versus anormal; ou seja, era necessária a existência do anormal para se tomar o normal como referência. (p. 01).

Para Marques (2001) o fato de se tornar evidente o traço da anormalidade alheia traz consigo o simultâneo evidenciamento da normalidade de outro. O anormal constitui o contraponto necessário para o estabelecimento e a manutenção do referencial de normalidade.

Vale ressaltar algumas questões educacionais e procedimentos de instrução para pessoas surdas no decorrer da história. Dois momentos históricos têm muita importância na educação do surdo: o primeiro, de meados do século XVII até metade do século XIX, em que eram normais experiências educacionais através da língua de sinais; e o segundo, com o Congresso de Milão, de 1880 em diante, com o predomínio da noção reducionista de que a educação de surdos se equivale ao treinamento da língua oral, e legitimação

oficial do oralismo. Porém, segundo Skliar (1998, p.16) seria uma ingenuidade pensar que a origem do oralismo decorre de um decreto escrito em um momento restrito da história, já que o ouvintismo⁴ e o oralismo enquanto ideologia dominante ultrapassa o espaço escolar, e já era aceita em grande parte no mundo inteiro. “Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial”.

Foi imposto, no II Congresso Internacional de Educação de Surdos, em 1880, em Milão, que a comunicação do surdo aconteceria somente na língua oral de seu país, atribuindo à língua de sinais um estatuto de língua inferior, incapaz de expressar conceitos abstratos, sendo superficial e com conteúdo limitado. (Sacks, 1998).

Essa atitude dos educadores, segundo Skliar (1997, p.109), teve como pano de fundo “interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos”. Com o interesse pela alfabetização, de um modo geral, precisava-se abstrair os desvios lingüísticos, no caso a língua de sinais; a existência da “concepção aristotélica dominante, isto é, a idéia de superioridade do mundo das idéias, da abstração e da razão - representado pela palavra - em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto”; e, da parte da igreja, a possibilidade de confissão dos alunos surdos. Skliar (1998, p.17) comenta que:

Como toda a ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia - o surdo que fala, o surdo que escuta.

⁴ Segundo Skliar (1998, p.15) “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte”.

Possuir habilidades no ouvir e no falar a partir das percepções normais da audição, para Lulkin (1998, p. 43), é uma situação que “dá poder ao grupo de profissionais ouvintes, para avaliar e conceituar o outro, diverso, localizado no lugar da deficiência”. Percebe-se que, o poder está nas mãos dos que ouvem e falam para dizer à sociedade e também aos surdos, quais os termos que os descrevem e os diferenciam.

Considerando-se as obras de Foucault percebe-se a idéia de “dispositivo: estratégias de relações de força, sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas” (Foucault, 1988, p. 246), são uma espécie de aparatos montados para servir o “poder do olhar”: “a prisão, a fábrica, o hospital, a escola são, entre outras coisas máquinas de ver”. (Larrosa, 1994, p. 61). O mesmo pode ser dito dos surdos e da surdez.

Segundo Góes (1996, p.40) “o oralismo, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda”. Esses indícios de fracasso educacional conduziram para uma ampliação dos recursos comunicativos.

Antigos Estudos psicológicos na área da surdez, segundo Skliar (1997, p. 115), definiam “os surdos como lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”. Porém, como qualquer outro, o conceito de surdez, sofre mudanças e se modifica no transcurso da história. Estamos atravessando um momento de redefinição deste conceito (Behares, 2000, p. 01). Como mencionado, sabe-se que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.), mas que deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais, a pessoa Surda desenvolve-se; é destes aspectos, dentre outros, que os Estudos Surdos passam a se ocupar.

Em meio a isso, surgem os Estudos Surdos que focalizam e entendem as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as

comunidades e as culturas surdas a partir da diferença e do seu reconhecimento político. A abordagem de termos como “diferença” não quer significar a existência de uma oposição normalidade/anormalidade, muito menos a existência ou problematização de uma normalidade no cotidiano. Segundo Skliar (1998, p. 06):

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Os Estudos Surdos têm surgido nos movimentos Surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, ou seja, os Estudos Surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes.

Os Estudos Surdos lutam contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa Surda como indivíduo doente, sofredor e deficiente; contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Os Surdos não se definem como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a deficiência/falta da audição - os Surdos se definem de forma cultural e lingüística (Wrigley, 1996, p. 12). A definição da surdez pelos Surdos estender-se muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz “menores” que os indivíduos ouvintes.

A expressão “deficiente auditivo” não é empregada nos Estudos Surdos numa tentativa de re-situar o conceito de surdez, visto que esta expressão é utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico, enquanto que o termo “Surdo” está mais afeito ao marco sócio-cultural da surdez. Nestes Estudos não se enfatiza a deficiência, mas a diferença, porque segundo Behares (2000, p. 02) “cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o

Surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes”. Assim, a distinção entre Surdos e ouvintes envolve uma questão de significado e não apenas de audiologia. Os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser.

A partir de vários debates, surge uma orientação educacional comprometida com a formação bilíngüe das pessoas surdas, assumindo segundo Góes (1996, p.43), que “a língua de sinais como a primeira da criança surda, deve ser aprendida o mais cedo possível; como segunda língua está aquela utilizada pelo grupo social majoritário”, que é a língua oral escrita, pois a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes.

A proposta bilíngüe pode ser traduzida como a oposição às características da educação e escolaridade dada aos surdos historicamente. Essa proposta busca oportunizar aos surdos o direito de serem educados através da língua de sinais, considerada como língua natural e adquirida de forma natural por estes.

Para Quadros (1997, p.27) o bilingüismo é “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar possível à criança duas línguas no contexto escolar”. Como primeira língua, está a língua de sinais, considera como mais adequada para o ensino de crianças surdas, que deve ser tomada como pressuposto para o ensino da língua escrita. Os estudos sobre o bilingüismo estão direcionados para o entendimento do surdo, suas potencialidades, sua língua, sua cultura, sua forma peculiar de pensar, de agir, etc., e não apenas para os aspectos ligados à surdez. Assim, a realidade psicossocial, cultural e lingüística são consideradas como balizadoras e desencadeadoras do processo educacional.

Skliar (1999, p. 7) descreve que, além da oposição à prática educativa tradicional dada ao surdo, o bilingüismo é considerado “como um reconhecimento político da surdez como diferença”, que tem em conta o grupo lingüístico e cultural no qual o surdo está inserido.

Além do respeito à língua natural do surdo, é importante considerar que a comunidade surda apresenta uma cultura própria, que deve ser respeitada. Então, além de bilíngüe, a proposta deve ser bicultural, para “permitir o acesso

rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (Quadros, 1997, p.28). E, desta forma, adquira além da língua de sinais, uma identidade surda.

Através da Educação Ambiental podemos trabalhar com os aspectos político-sociais que envolvem os surdos, tanto com os professores estagiários quanto com os professores efetivos assegurando a busca por representações que venham de encontro com os estudos surdos.

5.1 A importância da Língua de Sinais e da identidade surda

A Língua de Sinais, enquanto língua natural da comunidade surda é adquirida pelos sujeitos a partir da interação/diálogo com surdos que possuam fluência nela.

A língua de sinais e a língua oral possuem canais diferentes de transmissão e recepção. A primeira é gestual/visual e a segunda é oral/auditiva.

Segundo Vygotsky (1995) a interação com outras pessoas faz com que a criança se torne capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que passam a se internalizar e a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual, ou seja ocorrer o aprendizado. Porém, para que haja aprendizado e interação é preciso haver uma língua em comum.

Uma importante noção que Vygotsky (1995) ressalta é o fato de perceber que a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento. A partir da fala do adulto a criança desenvolve a sua fala, onde também desenvolve a sua parte intelectual. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo é intersíquico (surge da relação entre psiquismo do adulto e da criança).

Goldfeld (1997), se refere à evolução da aquisição da fala pela qual todo ser humano passa da seguinte maneira:

A aquisição da linguagem segue a orientação do exterior para o interior e no seu percurso ela passa a dominar e a

orientar o pensamento através da fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar através da fala interior, que pode ser chamada também de pensamento lingüístico. (p.57).

Se a linguagem também exerce a função de organizar e planejar, sendo um instrumento do pensamento, é perceptível o quanto a criança surda sofre atraso de linguagem ficando em desvantagem em relação às crianças ouvintes, quando não tem contato desde seu nascimento com sua língua materna, isto é a Língua de Sinais.

Segundo Botelho (2002, p.63) “os problemas decorrem da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno, que permita aos surdos uma outra perspectiva em relação à língua escrita”.

Para Goldfeld (1997) quando a linguagem começa a ser adquirida, o desenvolvimento cognitivo da criança segue um padrão, pois as funções mentais inferiores (atenção involuntária, percepção natural e memória natural) com a mediação da linguagem tornam-se percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada, enfim, toda a cognição passa a ser definida pela linguagem.

É evidente que as crianças surdas, até mesmo aquelas que não são expostas a nenhum tipo de língua de sinais, de uma forma ou de outra adquirem rudimentarmente alguma linguagem simbolizando e conceituando, pois convivem socialmente. Os surdos conseguem expressar e compreender nessas condições, assuntos recentes, ficando difícil falar sobre situações passadas. A função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem⁵.

Para Botelho (2002, p.65) no caso dos surdos, os processos de escolarização ainda não estão voltados à formação de sujeitos letrados. E como problema adicional, “as escolas de surdos desconsideram que aprender

⁵ Refiro-me aos surdos que tiveram tardiamente contato com a língua de sinais, ou que se utilizam de uma língua de sinais própria.

a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita é inteiramente dependente da aquisição de uma língua de sinais, e de linguagem. Isto permitira desenvolver competências na leitura e na escrita”.

Quadros (1997) traz importantes contribuições no que diz respeito aos estágios de Aquisição da Linguagem em crianças surdas. Segundo a autora, o ponto de partida para profissionais que trabalham na área de ensino da Língua Portuguesa para surdos é conhecer o desenvolvimento da linguagem e as condições necessárias à aquisição de uma segunda língua. Ela enumera estágios de aquisição da linguagem, dividindo-os em: Período Pré-Lingüístico, Estágio de Um Sinal, Estágio das Primeiras Combinações, e Estágio de Múltiplas Combinações. (Quadros, 1997)

Quadros (1997) alerta para a dificuldade que crianças surdas filhas de pais ouvintes possuem na aquisição da Língua de Sinais. Segundo ela:

As crianças surdas, filhas de pais surdos, têm acesso à LIBRAS porque as crianças usam a mesma língua que seus pais. Além disso, a LIBRAS não é somente usada com a criança, os pais usam-na para se comunicarem entre eles e com amigos. Nesses casos, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural. Além disso, todos os estudos que foram apresentados sobre aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos evidenciam um processo análogo ao processo de aquisição em crianças ouvintes. Entretanto, com crianças surdas filhas de pais ouvintes a situação é completamente diferente. Mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, usam-na somente com a criança, pois é um sistema criado em função da criança nascida “deficiente”. (p. 80)

Para Thoma (2001) é através da linguagem, que os significados são produzidos e "trocados"; o acesso comum à linguagem permite o acesso à cultura. Os participantes de uma mesma cultura interpretam o mundo através da linguagem, que atua como um sistema representacional, através de símbolos e signos que representam nossas idéias, conceitos e sentimentos. E que também caracterizam nossa identidade e no caso dos surdos a melhor

identidade é aquela que os caracteriza politicamente e que permite seu reconhecimento cultural como diferente, reconhecendo a língua de sinais como natural do surdo.

A história dos Surdos é mais um produto de resistências que de acomodação aos significados impostos socialmente. Segundo Skliar (1998), como formas de resistência ao poder do ouvintismo, os Surdos se serviram de expedientes tais como: “o surgimento de associações de Surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor Surdo, etc.” (p. 17). Segundo o autor, estes constituem apenas alguns exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante.

A resistência e o agrupamento dos Surdos, em comunidades com seus iguais, possibilitaram a construção de identidades que superaram a idéia de pertencimento de classe e construíram identidades baseadas naquilo que alguns defendem como “etnia” da surdez. Wrigley (1996, p. 12) traz um delineamento interessante quando diz: “a surdez é um ‘país’ sem um ‘lugar próprio’. É uma cidadania sem uma origem geográfica”. Mas como podemos definir os surdos como um grupo étnico? A etnia é definida através de dimensões como raça e língua. No entanto, no caso dos surdos a língua de sinais seria a característica definidora.

Segundo Sá (2005), em artigo publicado pela Feneis, sobre Estudos Surdos, comenta que se esta “etnicidade” for considerada, será possível a construção de uma escola de Surdos que possibilite trocas culturais, bem como o fortalecimento do discurso Surdo, onde as comunidades surdas possam manifestar sua própria produção cultural e sua forma de ver o mundo. Desta maneira as identidades comunitárias e culturais serão pensadas a partir do que o grupo pensa sobre si mesmo. Assim os “Surdos poderão reconstruir seu próprio processo de educação, e terão vez no contexto escolar, afinal, é necessário dar vez às subjetividades silenciadas” (p. 4).

Assim, acredita-se que o papel da educação ambiental é fundamental no sentido de manter e proporcionar um ambiente cultural adequado às reivindicações das comunidades surdas, onde as questões referentes aos surdos possam ser problematizadas politicamente e seus direitos assegurados.

CAPÍTULO VI – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

6.1 A Teoria das Representações Sociais e a opção metodológica

Definir ou conceituar Representação Social não é uma busca recente, e muito menos fácil. Segundo Alevato (1999) o conceito de representação não é novo, muitos filósofos e pesquisadores têm-se ocupado de seu entendimento, mas, como todo conceito, também o de representações embute uma “capacidade retrospectiva numa espécie de síntese esclarecedora de sua ontogênese e uma capacidade prospectiva”, isto é, a possibilidade de sua própria superação. Muitos autores vêm por meio de suas críticas e reconstruções reafirmando a importância e o poder das Representações Sociais. Desta forma, torna-se importante fazermos um pequeno resgate histórico para situarmos essa teoria como um campo de investigação.

Apesar do conceito de Representação Social ter sido introduzido na psicologia social há cerca de 30 anos por Moscovici, seu estudo tem início no século passado com Émile Durkheim. Moscovici (1978) retoma os estudos de Durkheim (1970), porém diferencia-se deste em alguns aspectos, um dos mais relevantes faz referência à tentativa de superação do determinismo e da estaticidade dos conceitos durkheimianos.

Para Minayo (1992, p.90), Durkheim é o primeiro autor que trabalha com o conceito de Representações coletivas, este termo se refere a “categorias de pensamento que através das quais a sociedade elabora e expressa sua realidade”. Essas categorias não são dadas a priori e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se em fatos sociais para serem observadas e interpretadas. Para Durkheim (1970) é a sociedade que pensa.

Durkheim (1970, p. 13 - 22) buscou analogias nas leis sociológicas e psicológicas verificando que na “vida coletiva, como na vida social do indivíduo, é feita de representações; é, pois presumível que as representações individuais

e Representações Sociais sejam de certa forma comparáveis”. Desta forma o autor busca comprovar que ambas mantêm uma mesma relação com o respectivo substrato, “a vida psíquica é um curso contínuo de representações, de forma que nunca se pode dizer onde que uma começa e outra acaba”.

Durkheim (1970), preocupado em analisar questões da sociedade, como a moral, partiu das representações individuais e conseqüentemente concluiu que na sociedade também ocorre situação semelhante. Para este autor, as representações individuais constituem-se em algo novo e não em apenas soma de imagens e idéias retidas pela memória. Ao vivenciarmos uma situação, por exemplo, ela não cai num vazio esgotando-se em si mesma, pelo contrário, ela relaciona-se imediatamente com outras representações desencadeando um processo mais amplo, no qual o indivíduo interpreta a mensagem recebida, mobiliza o corpo e o espírito e constrói novas representações.

Segundo Durkheim (1970) a sociedade tem suas representações, como “memórias coletivas”, ou seja, um corpo de significados que seriam acionados e realimentados pelos indivíduos e suas trocas sociais. Alevato (1999), comentando as idéias de Durkheim, conclui que a sociedade teria sua consciência, fonte conceitual que serviria como referência para os indivíduos. Essas representações seriam um dos recursos utilizados pelo grupo social para identificar-se, manter sua coesão e sua sobrevivência.

O trabalho de Durkheim (1970) acorda as representações como sendo síntese de uma vontade coletiva, como se não houvesse lutas pelo poder no interior das sociedades. Segundo o autor, os instrumentos simbólicos seriam fatores estruturantes e, a autonomia desejável consistiria na atitude de aceitação das regras, que seriam estabelecidas racionalmente; sua preocupação está na preservação da ordem e das instituições, sem questionar o modelo de sociedade vigente. Como se todos os segmentos e as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades de definir a vida coletiva, essas representações seriam o consenso arbitrado livremente.

Ao contrário do que Durkheim (1970, p. 34) pensava na época:

Se se pode dizer que as representações coletivas são exteriores com relação às consciências individuais, é porque não deriva dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, o que é bastante diferente. Naturalmente na elaboração do resultado comum, cada qual traz a sua quota parte; mas os sentimentos privados apenas se tornam sociais pela sua combinação, sob a ação de forças *sui generis*, que a associação desenvolve.

Alevato (1999) sustenta que a sociedade se constrói dia-a-dia, inclusive por meio das novas representações que constitui. A vida coletiva não surge de uma entidade exterior, mas das relações cotidianas entre os membros de um mesmo grupo social e das contradições e lutas travadas no campo de sua materialidade.

Alevato (1999, p. 86) afirma que “é a Representação Social que embute o sentido do comportamento, integrando-o numa rede de relações estáveis e eficazes, cuja estabilidade e cuja eficácia se devem às noções, teorias e pistas que as próprias representações fornecem”.

Para Arendt (1978), essa produção de sentidos vai fazendo com que os próprios fatos pareçam ter menor importância que as representações que a coletividade produz a partir deles.

Para Alevato (1999) as Representações Sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana. Elas acessam ao aqui e agora, ao inteligível, ao ausente, ao novo, ao desconhecido. Moscovici (1978) relata que nesse processo de rerepresentação são acionados conhecimentos de um universo “consensual”, constituído de informações, normas, valores, crenças, etc. Concordando com Moscovici (1978), Guareschi & Jovchelovitch (1999, p.20) afirmam que:

A dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também fazem com

emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social.

Conforme afirma Moscovici (1978), as representações vão emergir “onde existe perigo para a identidade coletiva” isto é, “quando a comunicação subestima as regras que um grupo social se colocou”. Nesses momentos a mobilização de referenciais da sociedade, elementos que permitem que um grupo se identifique e se entenda como tal, interferem no estabelecimento de novos referenciais, novas representações, conservando seus elos. É neste contexto que as transformações da sociedade precisam se dar, enfrentando os sentidos estabelecidos, atualizando-os, reconstruindo-os.

Considerando-se Moscovici (1978, p. 71), as dimensões das Representações Sociais identificáveis nas “asserções” ou “afirmações” dos sujeitos são a “atitude, a informação e o campo de representação ou imagem”. A atitude expressa a “tomada de decisão dos sujeitos” implicando “juízo de valor” do objeto da representação; a informação corresponde à “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” o campo “remete a idéia de imagem de modelo social” (Moscovici, 1978, pp. 69-74). Sendo assim, podemos inferir que a teoria das Representações Sociais tem seus estudos e pesquisas muito próximas do conhecimento do senso comum. Daquilo que os indivíduos constroem e elaboram em suas relações cotidianas.

Rangel (1999, p. 59) assegura que “as representações refletem os fatos e refletem-se nos atos. E assim os mecanismos de resistência à mudança podem se romper pelo próprio dinamismo (e em todo o dinamismo está a contradição) do processo”. As mudanças, então, podem se dar na experiência do sujeito, no objeto de sua representação ou no contexto em que se estabelece a interação entre sujeito e objeto.

Para Rangel (1999) associando o duplo sentido de “refletir os fatos” (refletir no sentido de transmiti-los nas afirmações, e refletir no sentido de

examiná-los de forma crítica e fundamentada), os conceitos e as imagens poderão ser revistos e discutidos com o grupo que os formou. Deste modo estes conceitos e imagens poderão receber influência da reflexão crítica e assim eles retornarão à prática com significativa possibilidade de mudança.

O modo de produção das representações se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série de outros lugares sociais. Quando as pessoas se reúnem para falar, argumentar, discutir o cotidiano ou quando estão expostas às instituições, aos mitos, à herança social e histórica da sociedade na qual estão inseridos, é que as Representações Sociais são formadas, ou seja, no dia-a-dia, no cotidiano. Temos que tomar cuidado porque, em sociedades em que os meios de comunicação de massa são os transmissores da comunicação cotidiana, como é o nosso caso, podem ocorrer representações sobre as quais as ações são definidas e o poder é exercido. (Guareschi & Jovchelovitch, 1999).

Assim, os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros, embora sejam apenas representações. Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorreram desse processo e dos equívocos que pode gerar.

Nessa pesquisa, a teoria das Representações Sociais orienta para a aproximação dos aspectos da realidade que as falas, os questionários, os textos e as entrevistas possibilitarão para a identificação das representações sobre Educação Ambiental destes profissionais da Educação Especial.

Para tanto, a pesquisa tem um caráter qualitativo, que segundo Spink (1995, p. 104):

A pesquisa sobre as representações sociais, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas, é necessariamente uma pesquisa qualitativa, entenda-se por pesquisa qualitativa uma tradição específica dentro das ciências sociais que depende essencialmente da observação das pessoas em seus próprios territórios e da interação com

estas pessoas através de sua própria linguagem e em seus termos.

Essa opção pelo método qualitativo baseia-se no fato de que as abordagens qualitativas são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais (Minayo, 1992). O significado e a intencionalidade ocupam posições centrais na pesquisa qualitativa; nesta, o significado é, na maioria das vezes, resgatado através da análise dos discursos dos colaboradores enquanto "sujeitos" da pesquisa e enquanto sujeitos sociais. Os ditos sujeitos nos fornecem, através da mediação discursiva, as representações que compõem a parte "subjetiva" dos trabalhos. Podemos então compreendê-los como Sujeitos Coletivos, uma vez que o depoimento de um sujeito, enquanto sujeito social, expressa o discurso de muitos sujeitos individuais. Podemos dizer que a abordagem qualitativa nos permite reconstruir as Representações Sociais, que para Minayo (1992), constituem a vivência das relações dos atores sociais que lhe atribuem significados.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa dá atenção preferencial aos pressupostos que servem de fundamento à vida da pessoa.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

É importante esclarecer que muitas pesquisas qualitativas delimitam um espaço denominado "campo", o que faz com que deva-se entender os indivíduos envolvidos nestas pesquisas como um conjunto de atores sociais, que, situados numa dada posição social, delimitada por um campo, são identificáveis como uma categoria, na medida em que, segundo Bourdieu (1990) detém hábitos e representações semelhantes, que se traduzem em determinadas práticas sociais e modalidades de discursos que a expressam.

6.2 Sujeitos da pesquisa e Instrumentos Utilizados.

6.2.1 Sujeitos da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa estão classificados em dois grupos: o primeiro diz respeito a acadêmicos do Curso de Educação Especial - habilitação em Audiocomunicação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que estão cursando o último semestre deste curso, portanto em situação de estágio curricular. No segundo grupo de colaboradores estão os professores da Escola de Surdos de Santa Maria (Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser) localizada na Vila Lorenzi no município de Santa Maria.

a) Os acadêmicos da Educação Especial

Como mencionado, são acadêmicos do oitavo semestre que realizaram seu estágio curricular no segundo semestre letivo de 2004, tendo em vista que apenas uma turma por ano realiza estágio curricular neste curso e assim a próxima turma estaria realizando seu estágio apenas no segundo semestre letivo de 2005, o que certa forma inviabilizaria a pesquisa dado o pouco tempo que teríamos para a investigação e análise do material a ser coletado.

Em agosto de 2004 convidamos a turma (total de doze alunos) para participar desta pesquisa, porém muitos justificaram ser um semestre em que teriam muito trabalho com o estágio, outros acabaram tendo que cumprir disciplinas em conjunto com o estágio curricular, outros não se manifestaram a respeito da proposta e desta forma tivemos quatro (04) graduandos que se dispuseram a participar.

Como em Santa Maria há apenas uma Escola de Surdos, para que todos os alunos da turma de Educação Especial com Habilitação em Audiocomunicação realizem os estágios, estes são agrupados em duplas, assim cada dupla fica com uma turma de alunos da escola.

Desta forma, os colaboradores desta pesquisa são duas duplas de graduandos do curso de Educação Especial. Que possuem idades entre 21 e 24 anos, sendo três mulheres em um homem.

b) Professores da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser.

A Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, popularmente conhecida como “Escola de Surdos” localiza-se na Vila Lorenzi, no Município de Santa Maria – RS. E funciona nos três turnos, porém a pesquisa foi realizada com os professores do turno da tarde, porque pretendia abranger somente as turmas em que os graduandos da Educação Especial que se propuseram a participar da pesquisa estavam realizando seus estágios. Além disso, limitamos a pesquisa apenas aos professores que possuíam contato com as turmas em que os estagiários, colaboradores desta pesquisa estavam realizando seus estágios. Assim, responderam ao questionário seis (06) profissionais: os professores regentes das turmas (02), mais os professores de educação física (01) e artes cênicas (01), o educador surdo (01), e a coordenadora pedagógica da escola (01).

6.2.2 Instrumentos utilizados

Segundo Sá (1998) os métodos mais comuns para coleta de dados utilizados nas pesquisas em Representação Social, são entrevistas e para o seu tratamento faz-se a análise de conteúdo. O autor menciona também análise de material verbal, e em outros casos desenhos – estórias. Nesta pesquisa serão utilizados na coleta de dados com os alunos em estágio: entrevistas semi-estruturadas e os relatórios de estágios. Para com os professores efetivos da escola utilizaremos questionários.

a) As entrevistas semi-estruturadas (anexo I):

Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e

pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. O informante fala livremente sobre o tema proposto, limitado, contudo, por um roteiro de questões a serem pontuadas no momento da entrevista. Esta abordagem é escolhida pelo fato de se considerar a fala como "reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socio-econômicas e culturais específicas" (Minayo, 1992, p. 35).

A modalidade de "entrevista semi-estruturada" para Triviños (1987), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, e assim enriqueça a investigação. Então "entrevista semi-estruturada" é aquela que contém uma combinação entre perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições pré-fixadas rigidamente pelo pesquisador.

Realizou-se uma (01) entrevista semi-estruturada com cada colaborador da pesquisa (aluno em estágio). A entrevista ocorreu durante o último mês de estágio (dezembro de 2004); E contém oito (08) questões estabelecidas, sendo que estas variam de acordo com o entendimento e as respostas de cada colaborador. A entrevista versa sobre sua: participação em projetos de Educação Ambiental, contato com esse tema em alguma disciplina de graduação, conceitos de Educação Ambiental, problemas ambientais, práticas que realizaram nos estágios que estariam dentro deste tema, suas dificuldades na realização dos estágios e sobre os conhecimentos, valores que eles enquanto educadores especiais deveriam possuir para trabalhar com surdos.

b) Questionário (anexo II):

Apesar de ser pouco utilizada em pesquisas qualitativas, optamos por essa técnica para com os professores da escola, por percebemos maior

interesse e disponibilidade de tempo destes para responder a um questionário do que a uma entrevista, por exemplo.

O questionário contém inicialmente perguntas diretas relacionadas à idade, sexo, estado civil, formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola, e turnos que trabalha. Em seguida possui sete (07) questões descritivas (questões abertas) relacionadas à Educação Ambiental: conceitos, atividades realizadas com os alunos, materiais utilizados, relação homem/ambiente, e participação da escola nas questões ambientais.

CAPÍTULO VII - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTAGIÁRIOS EM FORMAÇÃO INICIAL E DOS PROFESSORES EFETIVOS DA ESCOLA.

As representações sociais (Moscovici, 1978), têm sido utilizadas como base de uma série de pesquisas sobre representações de meio ambiente e Educação Ambiental (Reigota, 2001a; Sauv e et al, 2000; Sato, 2002). As mesmas apontam que cada indivíduo e grupo social que interage com os ambientes naturais, têm uma visão diferenciada do significado do termo “meio ambiente”, e também como percebem a problemática Ambiental. Estas representações influem e determinam as práticas sociais e também dos docentes, em rela o   Educa o Ambiental e às questões ambientais das áreas em que vivem. A pesquisa também esta fundamentada em Santos (1995), Medina (2003), Ruscheinsky (2003), e Guattari (1990). Em se tratando de uma Escola de Surdos estaremos utilizando também autores que trabalham com a área da surdez como Skliar (1997; 1998; 1999), Wrigley (1996), entre outros.

As representações sociais destes docentes em atividade (professores efetivos da escola) ou ainda em forma o no caso dos estagiários, em rela o   temática ambiental refletem, além dos conhecimentos científicos, as contradi es, imagens, opiniões, suas visões e leituras de mundo construídas ao longo de suas histórias e vivências cotidianas.

7.1 Análise do questionário

A partir das análises dos questionários respondidos pelos professores atuantes da Escola de Surdos (Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando C ser) pretendemos identificar suas representações quanto   Educa o Ambiental, bem como apontar as formas que trabalham esse componente com seus alunos.

7.1.2 Análise das informações das questões fechadas do questionário

O questionário possui questões fechadas que se referem à idade, sexo, estado civil, formação, carga horária de trabalho, tempo de magistério e tempo de serviço na escola atual, turno(s) que trabalha, e se exerce outra atividade profissional. Nossa intenção com esses questionamentos foi ter uma idéia geral do universo pessoal e profissional de cada professor(a).

Podemos perceber como o quadro 01 que coincidentemente o número de professores(as) quanto ao sexo se equivale na pesquisa. Porém, de modo geral há mais professoras na escola de surdos.

Quadro 01 - Sexo

Masculino	03
Feminino	03
Total	06

Destes professores três (03) trabalham em turnos de 40 horas (dois turnos) semanais e outro três (03) restantes permanecem na escola 60 horas semanais (três turnos). Ainda, três (03) destes professores tem outra atividade profissional além do trabalho na escola.

Essa falta de tempo dos professores dada ao acúmulo de trabalho, de certa forma, justifica até a falta de estímulo dos professores inclusive para responder a questionários. Outro fator que interfere nesta questão é o estado civil, apenas um é solteiro, sendo os outros cinco são casados.

Todos possuem curso superior, além disso dois são pós-graduados, um com Especialização em Educação Especial, e o outro com Mestrado em Educação.

Quadro 02 - Áreas de formação

Artes Cênicas	01
Educação Física	01
Educação Especial	02
Ciências Biológicas	01
Outros	01
Total	06

Alguns autores trabalham com as fases da vida profissional dos professores. Huberman (1995), por exemplo, trata do ciclo de vida dos professores, apontando suas tendências gerais. Considera que a carreira docente comporta certa seqüência e propõe um esquema com fases e temas ordenados de acordo com o tempo de carreira. Assim, para Huberman (1995) os primeiros três anos correspondem à entrada e tateamento; de 4 a 6 anos, há a estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; entre 7 e 25 anos, ocorre diversificação, ativismo ou questionamento; entre 25 e 35 anos, aparecem a serenidade, distanciamento afetivo ou conservantismo; e entre 35 e 40 anos, temos o desinvestimento (sereno ou amargo). Segundo Huberman, a carreira docente pode tomar diferentes percursos, sendo o "mais harmonioso" o que se conforma à seqüência diversificação - serenidade - desinvestimento sereno. Mas, também há percursos problemáticos, como: questionamento - desinvestimento amargo; questionamento - conservantismo - desinvestimento amargo.

Quadro 03 - Tempo de Magistério

Abaixo de 10 anos	02
Entre 10 e 20 anos	01
Mais de 20 anos	03
Total	06

Quadro 04 - Idade

30 a 40 anos	02
Acima de 40 anos	04
Total	25

Outro estudo nessa linha foi realizado por Cavaco (1995), que pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de vários professores portugueses, de diferentes idades e tempos de exercício no magistério secundário.

Segundo a autora, os primeiros anos de magistério são de instabilidade, insegurança e sobrevivência, "mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor" (Cavaco, 1995, p.179). Numa segunda fase (em torno dos 30 anos de idade), o professor volta-se mais às tarefas pedagógicas e sente-se mais seguro diante da estabilidade conseguida no emprego e da permanência numa mesma escola. Entretanto, na tentativa de ocupar plenamente o seu espaço de trabalho, o professor pode caminhar por duas vias divergentes, dependendo da presença ou ausência e condições favoráveis: diversificar e enriquecer seu trabalho e sua própria formação ou, ao contrário, cristalizá-los em rotinas repetitivas e automatizadas, às vezes priorizando atividades que complementam o salário e caracterizam o que, no Brasil, chamamos de "bicos". Entre os 35 e 40 anos, inicia-se a fase em que o professor tende a "refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo a sua experiência de vida com desalento e ceticismo" (Cavaco, 1995, p.182). Dois caminhos são, novamente, possíveis: o estabelecimento de uma rotina de trabalho e o envolvimento do professor com a dimensão burocrática; ou, ao invés disso, a aceitação das inquietações como desafios, que conduz o professor à busca de alternativas mediante um processo de revalorização pessoal e de aquisição de autonomia (p.183). Uma quarta etapa, enfim, mostra-se "confusa e contraditória", tendo em vista a aposentadoria iminente. Pode surgir, de um lado, a procura de novas ocupações e a retomada de

antigos projetos que se contrapõem à rotinização e ao conformismo. Mas o professor pode caminhar em sentido oposto – do isolamento e fechamento em um quadro profissional restrito –, o que o conduz à resignação amarga, ao fatalismo, à descrença nos valores positivos da mudança (p.187).

Quadro 05 - Tempo de trabalho na escola

02 anos ou menos	03
De 2,5 anos a 03 anos	02
Desde a fundação da escola (de 4 a 5 anos)	01
Total	06

O tempo que estão trabalhando na escola também interfere no relacionamento dos professores, para realização de novos projetos, por exemplo. Na aprendizagem da língua de sinais, é um dos aspectos a serem mencionados, pois a maioria dos professores⁶ formados em outras áreas que não a Educação Especial não possui Língua de sinais, e acabam tendo que aprender na escola. Tanto a questão lingüística, quanto a cultural, tornam-se fatores que muitas vezes afetam o andamento das aulas e o surgimento de atividade mais diversificadas.

7.1.3 Análise das representações sociais das questões abertas do questionário

Nas questões abertas, as professoras opinaram sobre um conceito de Educação Ambiental, atividades desenvolvidas nesta área com os alunos, em que materiais buscam subsídios para esse trabalho, como percebem a relação homem/meio ambiente, o significado da expressão ‘crise ambiental’, o grau de responsabilidade e como percebeu a sua existência, bem como que atividades

⁶ Como a escola é estadual os professores, são encaminhados pelo estado e muitas vezes por falta de opção acabam ‘caindo de pára-quedas’ na Escola de Surdos.

a escola poderia estar fazendo para construção de um saber ambiental, com tentativas para resolver alguns problemas.

Quando questionados sobre o que entendem por Educação Ambiental obtivemos respostas muito semelhantes. (Questão 01).

Algumas fazem referência a **Educação sobre o Ambiente** como “uma concepção positivista que favorece a aquisição de experiências e conhecimentos na área natural e seus problemas correlatos (ênfase no domínio cognitivo)”. (Sato, 1997, p. 186).

Conhecimento do meio ambiente, da terra, bairros urbanos e rural, envolvidos com os seres vivos. (E3)

São atividades que perpassam todas as relações envolvidas na manutenção da vida. (E5)

Considero como uma prática educacional relacionando ou integrando o homem com o meio ambiente e a sociedade. (E2)

Também temos referências a uma **Educação no Ambiente** “dentro da concepção construtivista, desperta valores e motivações que considerem um ambiente mais adequado e com utilização de atividades no ambiente imediato (afetivo)”. (Sato, 1997, p. 187).

Aprendizado de formas de relação do homem com a natureza na busca de um desenvolvimento sustentável. (E1)

Fundamental trabalhar a conscientização, o cuidado com o meio em que vivemos. (E6)

É levar os alunos a conhecer o meio em que estão inseridos, conhecendo o ambiente, explorando e retirando os benefícios que ela proporciona, com os cuidados na preservação e continuação dos benefícios. (E4)

A prática pedagógica será mais abrangente se considerar as mais diversas representações sociais, por que nelas podemos encontrar um ponto de partida para o trabalho em educação ambiental.

As representações dos professores corroboram o que alguns autores escrevem sobre essa temática. No entanto, precisamos saber como ela está sendo trabalhada na prática, e se os aspectos cotidianos dos alunos estão sendo considerados.

Barcelos (1997) comenta sobre a necessidade de se criar alternativas baseadas no diálogo entre professor e aluno, a partir da criatividade desse grupo é que poderemos encontrar novas formas de trabalhar a Educação Ambiental.

A questão (02) seguinte diz respeito às atividades práticas realizadas pelos professores em que a Educação Ambiental esteja envolvida. Durante minhas visitas à escola, participei e observei⁷ muitas atividades em que se trabalharam questões ambientais. Várias na disciplina de artes onde o professor de artes, os professores estagiários e os alunos estavam ensaiando peças de teatro sobre violência urbana. Algumas atividades eram de observação da natureza, de passeios e também havia um projeto com sementes.

Várias, geralmente relacionadas com teatro. (E1)

Toda a manifestação que envolva a responsabilidade do aluno com o meio ambiente. (E2)

Passeios em volta da escola, observação, exploração das plantas e animais. Plantar algumas sementes, observar a germinação, registros e cuidados. Gostaria de fazer uma horta. (E4)

Leituras, visitas, observação, discussão de temas, experiências, pesquisa. (E5)

Qualidade de vida, toda a ação tem uma reação, causa e consequência. (E6)

No entanto é preciso pensar para além desses fatores, com práticas que devem conter um caráter pedagógico importante, bem como, “contemplar as

⁷ Minhas visitas à escola eram sempre nas quintas-feiras no turno da tarde

múltiplas dimensões do humano e dos problemas ambientais contemporâneos” (Barcelos, 1997, p. 05).

Em se tratando de uma escola de surdos, a possibilidade e a necessidade de se incluir o debate sobre a discriminação e a exclusão dessa cultura é um fator importante. Isso não significa que o direito do surdo não seja discutido na escola, pelo contrário, porém essas discussões não são representadas como trabalho envolvendo a Educação Ambiental.

Para Ruscheinsky (2003) a educação ambiental permite através da *releitura* da realidade, um entendimento mais imediato e profundo da interferência dos homens e mulheres no mundo e na história.

Os professores responderam que buscam subsídios teóricos para desenvolver essas atividades (Questão 03) em “livros, revistas, filmes”, “livros da biblioteca, revistas e mostra do vídeo sobre a realidade das atividades da comunidade de surdos...”, “em livros escolares de ciências, procuro sugestões de atividades”, também foram citados “palestras”, programas de “televisão”.

Quanto à relação do homem com o meio ambiente (Questão 04) os professores avaliam como

Depredadora, é a pior relação possível. (E1)

O homem explora os recursos naturais, sem cuidados em preservar. O lixo que não tem uma política séria de reciclagem no país. E que acaba nos rios, poluindo. (E4)

Inconseqüente nos seus atos, pensando apenas no momento presente. Não projeta o presente no futuro, preservando para que gerações futuras não sejam comprometidas. (E5)

Boa parte da população sem consciência da importância do meio ambiente para o seu bem estar e das gerações futuras. (E6)

Percebi que a maioria dos homens não conhecem sobre o meio ambiente e precisam ser educados sobre meio ambiente. (E3)

A maneira como compreendemos, agimos e nos relacionamos no e com o meio está inevitavelmente ligada ao conjunto de valores da sociedade a que pertencemos. Afinal, o próprio conceito de natureza é um valor definido nos processos históricos e culturais vividos pelos sujeitos sociais. Cada grupo percebe e interage com o meio de uma forma. Os aspectos que compõem a definição de meio ambiente são valorados de acordo com os contextos em que são considerados. A resposta que segue, integra o homem à natureza, mas sendo o homem parte desta natureza, será que os problemas de fome e miséria, por exemplo, estão sendo incluídos nesta resposta?

Percebo com tristeza, pois o homem sendo um ser oriundo da natureza deveria preservá-la e o que nos vimos é a degradação e a mutilação da mesma. (E2)

Guattari (1995) lembra que as questões ambientais estão sendo vistas apenas parcialmente, no campo dos danos industriais, numa perspectiva tecnocrática, necessitando de uma articulação ético-política, que se perceba o meio ambiente físico, as relações sociais e também a subjetividade humana.

A questão (05) indaga o que significa ou a que se refere à expressão “crise ambiental”. As respostas reforçaram as representações deixadas questão (04).

O uso irracional dos recursos naturais. (E1)

Penso que seja a degradação do meio ambiente, mutilar plantas, poluir o ar, rios, solo, etc. (E2)

Desmatamento, poluição dos rios, mares, destruição da paisagem (montanhas...). (E3)

Eu acho que refere ao esgotamento dos recursos materiais existentes no planeta. A escassez da água e poluição do ar. (E4)

No fato do homem pensar apenas no lucro, explorando o ambiente, comprometendo os recursos naturais que servem de sustentação à vida no planeta. (E5)

A um futuro caos que poderá acontecer se a população não se responsabilizar e valorizar a natureza e o meio. (E6)

A crise sob a ótica social, não foi contemplada nas respostas, provavelmente por que estas além de serem representações individuais, são sociais, tendo sido segundo Alevato (1999), instituídas nas relações cotidianas entre os membros de um mesmo grupo social tanto por consenso, como pelas contradições e lutas travadas no campo de sua materialidade. Se buscarmos leituras de Guattari (1990) é possível vislumbrar o componente da transformação social como uma possível resposta à crise ecológica. Podemos perceber que seu discurso nos fala de flexibilidade frente à diferença (multiplicidade de territórios existenciais), comprometimento (resistência aos valores essenciais) e revolução em termos políticos, sociais e culturais, capaz de reorientar os objetivos da produção de bens tanto materiais e quanto imateriais. Também podemos perceber na resposta E4 da questão (05) uma confusão do professor quando escreve “recursos materiais” para se referir à “recursos naturais”.

Quando perguntamos (questão 06) sobre o grau de responsabilidade (de cada um) com relação a essa crise e de que forma eles haviam percebido sua existência, obtivemos respostas em que alguns professores se dizem responsáveis, ou que todos tem responsabilidade, ao passo que outro professor responde que seu grau de responsabilidade é mínimo.

Total responsabilidade. Observando a minha produção de lixo, desperdício de água; fiquei chocado com o esgoto quando morei em Canela e vi a cascata do Caracol recebendo todo o esgoto da cidade. (E1)

O meu grau de responsabilidade é mínimo, por que acho que a crise vem das grandes empresas, que poluem o ar e a água. Tomei consciência a muitos anos através dos meios de comunicação. É um assunto que vem a tempos preocupando a todos os habitantes do planeta. (E4)

Outras respostas fazem referência a elementos tanto sociais quanto naturais. Ao passo que as anteriores referem-se à poluição de elementos naturais como água e/ou ar.

Tomo consciência da minha responsabilidade a cada dia quando vejo aumentar o lixo jogado nos córregos, poluindo a água que bebemos, quando vejo aumentar a violência entre as pessoas o que reflete a falta de consciência na preservação da vida. (E5)

A responsabilidade é de todos e a consciência advém da educação e hoje os pressupostos curriculares não aceitam uma educação sem ter o meio ambiente emaranhado no seu cerne. Também sobre os valores éticos. (E2)

Para Ruscheinsky (2003) as relações sociais, as relações entre os seres humanos e com o mundo precisam ser transformadas. Estas novas relações, porque baseadas em nova ética, devem distanciar-se do atual sistema para a criação de um novo momento para um fecundo nexos entre os elementos que compõem o ambiente. Essas representações clarificam o entendimento dos professores.

Na última questão (07) procuramos saber dos professores suas representações sobre como a escola pode participar na construção deste novo saber ambiental, percebendo a crise e buscando subsídios para resolvê-la.

Já fazemos algumas atividades, podemos ampliar as discussões e organizar projetos interdisciplinares. (E1)

Através da construção inicial dos seus professores, perpassando para os alunos e na prática através da sua grade curricular. (E2)

A escola precisa participar para saber sobre Educação Ambiental. (E3)

A escola deve conscientizar os alunos sobre a importância da preservação do planeta. (E4)

Acima de tudo trabalhando valores que preservem a vida através de cuidados com o meio ambiente, valorização da vida, respeito com a vida. (E5)

Conscientizando cada um da responsabilidade com o meio, principalmente com atitudes, dando o exemplo. (E6)

Cabe aqui parafrasear Paulo Freire: é somente depois de compreender-se como sujeito que faz e refaz o mundo que o homem pode então assumir atitudes de mudança de comportamento, movidas não só pelo desejo da liberdade, mas também pelo sentimento de responsabilidade planetária (não mais a passividade). Nesse contexto, segundo Reigota (1998), a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos.

Para Capra (1998) “a mudança de paradigma requer não só a expansão de nossas percepções em modos de pensar, mas também em nossos valores”.

Reigota (2001a) afirma que

é por intermédio das interações intersubjetivas e comunicativas entre pessoas com diferentes concepções de mundo e relações cotidianas com o meio natural e construído; características da vida social e afetiva; acesso a diferentes produtos culturais; formas de manifestar as suas idéias; conhecimento e cultura; dimensões de tempo e expectativas de vida; níveis de consumo e de participação política que poderemos estabelecer diretrizes mínimas para a solução dos problemas ambientais que preocupam todos nós. (Reigota, 2001a, p. 28)

7.2 Análise das representações sociais das entrevistas

Selecionamos para a entrevista com os professores estagiários questionamentos sobre sua participação em algum trabalho ou projeto de Educação ambiental, inclusive em alguma disciplina durante a graduação. Também solicitamos os significados dados por eles à palavra natureza ou ambiente, bem como um conceito de Educação Ambiental. Nas questões seguintes questionávamos sobre as práticas realizadas com os alunos que consideravam como sendo uma atividade de educação ambiental. Que

dificuldades foram observadas na realização do estágio, e se haviam ocorrido uma relação da teoria com a prática. E finalmente sobre quais conhecimentos, ou valores que um educador especial deve possuir para trabalhar com os surdos.

Quanto à participação em projetos de Educação Ambiental todos os entrevistados comentaram não ter participado de projetos e trabalhos nesta área. Alguns mencionaram ter trabalhado com questões ambientais, durante a graduação na disciplina de metodologia de ciências, mas nunca usando o termo Educação Ambiental.

S⁸ – Durante o curso de graduação, você teve algum contato com educação ambiental em alguma das disciplinas?

E⁹ – Não.

S – Nem ciências?

E – Não, ciências sim, mas não... nunca falaram assim, há, a gente vai aprender sobre educação ambiental, isso é isso, assim sabe, nunca. Pelo menos que eu me lembre assim, não... só em ciências mesmo... e muito pouquinho...(Entrevista JE, 15/12/2004)

Em outra entrevista, referindo-se a disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências.

Foi só uma experiência na verdade. Porque depois ele só pediu planos de aula... É... um negócio que plantava... qualquer planta assim dentro de uma garrafa pet.. (entrevista RQ, 09/12/2004)

Ao que tudo indica e segundo pesquisas como as de Angonesi (2000), Barasuol (2002), as práticas relacionadas à Educação Ambiental ficam relegadas aos professores das disciplinas de ciências. Com intuito de buscar as representações dos estagiários sugeri a disciplina de ciências. Suas respostas demonstram que eles também concordam que na disciplina de

⁸ A letra 'S', estamos usando para designar o entrevistador.

⁹ A letra 'E', estamos usando para designar o entrevistado.

ciências deveriam ser trabalhada educação ambiental ou que ambiente é representado por elementos como água, ar, mata, animais, enfim questões normalmente trabalhadas em ciências.

Segundo Reigota (2001a), um primeiro passo para a realização da Educação Ambiental é conhecer o que é ambiente para todos os envolvidos nesse processo. O conceito de ambiente construído pelos educadores ambientais engloba todo entorno físico, biológico e social de um determinado ser, seja esse ser físico, biológico ou social, considerado em amplitude singular ou coletiva. E, nesse contexto, um problema ambiental emerge quando algo inviabiliza o desenvolvimento de um ser em seu ambiente.

O que os professores estagiários pensam sobre o que é ambiente

Ai eu penso.... a primeira coisa que vem são florestas... são.... paisagens bonitas... flor, rio, essas coisas! (entrevista RQ, 09/12/2004)

Bom, tenho uma visão antes e depois sobre este conceito que eu penso: antes quando falava em ambiente e natureza, né, eu só pensava nas questões ligadas à natureza, assim, como, por exemplo, árvores, desmatamento, e agora, depois de ter este contato contigo mesmo... eu sempre brincava, né... “a não, pra mim educação ambiental é só os verdinhos, só a área do verdinho”, e agora não, eu vi que, tendo este contato, lendo que é muito pra além esta questão, entra as diferenças de cada sujeito, questões de etnia, de raça, cor, gênero, qualidade de vida, tudo é educação ambiental. (entrevista CA, 09/12/2004)

Essas respostas, segundo a classificação de Sauvé (1996), podem ser classificadas dentro do conceito de **ambiente como natureza** para ser apreciado e preservado. Nessa concep o, a natureza   o ambiente original e “puro” em que os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a relacionar-se para enriquecer a qualidade de “ser”. A segunda resposta citada admite uma visão inicial de ambiente como natureza, porém comenta ter mudado seus conceitos. Talvez não tenha mudado exatamente de conceito,

por que algumas mudanças são mais demoradas, mas provavelmente conseguimos avançar na produção de “desequilíbrios cognitivos” nas representações individuais dos(as) participantes.

Outros entrevistados diferenciaram natureza e ambiente, ao responder a questão. Nelas aparece o conceito de ambiente como **lugar para se viver**, passando a idéia de que deve ser cuidado. (Sauvé, 1996).

eu penso assim no... ambiente engloba onde tá... a natureza... o mundo...o local onde tu ta sempre caminhando... até a tua casa, o teu pátio, ali, pra mim é o ambiente, a tua natureza. Eu penso assim. Não vejo assim, como natureza morta ou viva, natureza tu pensa direto em floresta. Acho que tudo que é verdinho ou o ambiente em que tu caminha ali, assim, pra mim é natureza. (Entrevista RO, 17/12/2004)

hum... natureza, floresta, água, pássaro, porque essa é a concepção que a gente tem sobre... que a maioria das pessoas têm sobre... e ambiente também, só que ambiente é... pode ser mais amplo, então, onde você mora, o ambiente da tua escola, o ambiente da tua casa; a gente pode diferenciar ambiente, que é uma porção de coisas e natureza; a primeira coisa que me vem na cabeça falando natureza é isso, mato, floresta, bicho, rio, ar, árvores, enfim... e ambiente é, pode ser também esses um desses espaços onde que ocorre... esses espaços....(Entrevista JE, 15/12/2004)

Encontramos muitas representações sociais de natureza, “dependendo do grupamento humano, do tipo de sociedade ou classe social de quem responde. Não se trata de tentar descobrir qual é a correta, mas sim, a que mais se coaduna com o tipo de mundo que queremos construir e preservar”. (Carvalho, 1994, p. 16)

Na visão de Reigota (2001a), é mais relevante estabelecer o conceito de ambiente como uma representação social, isto é, uma visão que evolui no tempo e que depende do grupo social em que é utilizada. São essas

representações, bem como as suas modificações ao longo do tempo que importam: é nelas que se busca intervir quando se trabalha o tema ambiente.

Assim, é imprescindível que o ambiente seja concebido em sua totalidade, seja em seus aspectos naturais ou culturais, espacial ou temporal, uma vez que os seres humanos são construídos historicamente e ocupam um território geográfico.

Entende-se, portanto, que a educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente 'degradação socioambiental', mas ela ainda não é suficiente, o que, no dizer de Tamaio (2000, p.35), se converte em "mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas". O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza.

Sobre a Educação Ambiental obtivemos respostas como

É muito abrangente, né. Porque educação ambiental se preocupa com tanta coisa, principalmente com a qualidade de vida desses sujeitos, a questão da valorização, da cidadania também, então tudo que, que tem contato com o ser humano é educação ambiental. (entrevista CA, 09/12/2004)

Percebemos uma visão complexa e abrangente sobre o tema, ao supor que "tudo que, que tem contato com o ser humano é educação ambiental". Inclui elementos da natureza, sociais, econômicos, políticos, etc. Além disso, cita elementos interessantes como preocupação com a cidadania, com a qualidade de vida "desses sujeitos", supondo que sejam os surdos, com a questão da valorização que pode ser no sentido de valorizar as diferenças dos surdos e/ou na criação de tantos outros valores ambientais.

A educação ambiental, segundo Jacobi (2003) como componente de uma cidadania abrangente, está ligada a uma nova forma de relação ser humano/natureza, e a sua dimensão cotidiana leva a pensá-la como somatório

de práticas e, conseqüentemente, entendê-la na dimensão de sua potencialidade de generalização para o conjunto da sociedade.

A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

Segundo Tristão (2005) a Educação Ambiental pode resgatar as subjetividades individual e coletiva criando um sentimento de pertencimento à natureza, de um contado íntimo com a natureza para perceber a vida em movimento de equilíbrio/ desequilíbrio, organização/ desorganização, vida/ morte, o belo e o bom nela contidos.

Educação ambiental, pra mim, seria eu acho que... eu... todo o meio...sabe, a questão assim... como educador mesmo... tudo do ambiente seria assim...educação ambiental...sabe, tratando de vários temas, como política, né... saúde... acho que tudo assim que.... educação pra mim é tudo. Acho que todo o ambiente, pra mim, é um fator de educação. Educação assim, seria.... como eu vou te dizer... educação ambiental... tudo que eu faço é educação ambiental... seria nesse sentido assim... penso eu, né.... porque é o meio que me rodeia, onde eu vou estar atuando... é o ambiente, né, e educacional porque ali a agente vai ta tentando fazer uma mediação de aprendizagem, em cima de aprendizagem. Então pra mim seria isso.(entrevista Ro, 17/12/2004)

Para Reigota (2001) a educação ambiental enquanto educação política deve se comprometer com a formação do cidadão nacional, continental e planetário, a partir do diálogo de culturas e dos conhecimentos entre povos, gerações e gêneros.

Medina (1997) afirma que a Educação Ambiental deve ser apresentada como uma nova concepção ética, conceitual e metodológica para a mudança de comportamentos individuais e coletivos que, atendendo às diferenças sócio-

culturais, permita relações equilibradas das pessoas com seu ambiente físico, social e cultural.

As respostas a seguir apresentam uma Educação Ambiental caracterizada por Sato (1997) como **Educação sobre o Ambiente** como mencionamos anteriormente. No entanto, há um desejo ou uma tentativa de mudança expressa nas respostas, deixando claro que o entrevistado está reorganizando sua forma de pensar e representar o ambiente e a Educação Ambiental.

no início eu tinha a concepção apenas que era bem... que era só ecologia, né, as árvores, as florestas, só que depois que a gente leu, deu pra diferenciar, sabe, educação ambiental é tudo, sabe, envolve todas as áreas do, todas as áreas do conhecimento, sabe, educação ambiental não é só arvorezinha, que tu vai lá plantar e que vai dar oxigênio; tu precisa cuidar do meio ambiente... acho que educação ambiental antes estava muito atrelada pra mim à essa questão de meio ambiente, ecossistemas, só que... pra mim agora educação ambiental é isso, sabe, é tudo assim, são todas as relações. (Entrevista JE, 15/12/2004)

E – Eu sempre... quando ouvi falar em educação ambiental... seria.... tipo... ensinar a respeitar, preservar, tudo relacionado à natureza, né ...com a questão biológica.

S – Então são valores... na verdade... seria criar valores de preservação, de respeito com a natureza.

E – É... isso que eu penso, mas é muito uma área além disso.

S – Você pode me explicar?

E – Pois é... e esse além é o que eu to descobrindo agora.(entrevista RQ, 09/12/2004)

Essas repostas também demonstram que os estagiários estão passando por processos de mudanças de representações. Segundo Jacobi (2003) a educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Barcelos (1997, p. 11) chama a atenção para outro desafio mais abrangente que diz respeito a toda a sociedade:

O desafio colocado pela crise ambiental contemporânea, a toda a sociedade, e a nós educadores, exige que alarguemos nossas fronteiras de pensamento, repensemos nossas estruturas mentais, revivemos alguns de nossos conceitos e verdades acabadas. Exige também, que sejamos um pouco mais solidários, e que, assim vejamo-nos como mais um frágil ser vivo, entre tantos seres vivos e frágeis, deste não menos frágil planeta-terra.

Desta forma, na seqüência procuramos saber que problema ambiental mais preocupa cada estagiário.

É na questão do desmatamento... principalmente... a questão da água. É uma das coisas que assim eu... paro pra pensar.. e isso... a gente não se dá conta de quanto é importante... só da valor quando a gente perde. (entrevista RQ, 09/12/2004)

Superaquecimento, degelo das calotas polares, eu acho que isso é uma coisa muito importante relacionada diretamente, sabe, a todas as pessoas. (Entrevista JE, 15/12/2004)

...como eu trabalho com crianças, o que eu vejo muito na realidade são questões de higiene, que a gente procurou trabalhar isso na sala de aula, higiene pessoal, higiene da casa, higiene da escola, que agente sabe que as crianças vêm de diferentes realidades. (entrevista CA, 09/12/2004)

O fator que mais me preocupa assim acho que é o descaso com a sociedade e a sociedade com seus direitos. A questão assim de não cobrarem, e de não fazerem também (...) que acho o que deveria fazer, pelo justo, pelo coerente, o que tem direito, conhecer, sabe, e cobrar... e assim, também, o descaso com a educação, que mesmo assim os professores deixam, a ocorrência desse descaso... desde

doutores a pessoas de graduações mais baixas, né, que não brigam pelos seus direitos, não, que não, como eu vou dizer assim... que não trabalham com a sociedade isso, pra que ocorra uma melhora... além de gratificação, que o pessoal também entenda, compreenda e a gente quem sabe um dia, né, o Brasil melhore, mas eu acho que é essa aí o meu, minha preocupação assim, que o pessoal não... não se importa muito com a educação mesmo e... adquirir seus direitos, e conhecer os seus direitos... (entrevista Ro, 17/12/2004).

Apenas dois dos entrevistados mencionam fatores relacionados à questão política/social como problema ambiental. Segundo Lima (2005) a politização dos problemas ambientais, que concebe qualidade de vida como uma questão de direitos relacionada à cidadania, não só é mais recente, como ainda não atingiu os setores da população com menores níveis de educação política. Entre outros motivos, essa politização é barrada pela dificuldade de entender problemas urbanos e sociais cotidianos relativos saneamento, saúde pública, favelas, inundações e acidentes de trabalho, entre outros temas, como problemas ambientais. Essa dissociação entre o social e ambiental também se deve ao predomínio de concepções que confundem meio ambiente e natureza e tendem a ver os problemas ambientais como problemas ecológicos desvinculados da sociedade e da cultura. “Nesse caso, porque o próprio conceito de natureza pressupõe a idéia de uma natureza desumanizada” (Lima, 2005, p. 35).

Reigota (2001a), ao considerar as representações sociais de um grupo de professores sobre meio ambiente e EA, reforça a afirmação de que a mesma é também política. Além disso, envolvem ainda a ética ecosófica (Guattari, 1990) e o exercício da cidadania.

Quanto às práticas realizadas durante os estágios, consideradas como atividades de Educação Ambiental, podemos inferir que muitas consideram os aspectos sociais quando mencionam o trabalho das diferentes culturas existentes e suas diferenças lingüísticas e comportamentais, a partir de tarefas sobre as olimpíadas. Também quando se propõem trabalhos que diminuem os

preconceitos sobre os surdos dentro da própria escola de surdos. Outras atividades comentadas com menos frequência priorizam aspectos mais físicos do ambiente como água, excesso de lixo, plantas, entre outros.

nós trabalhamos assim, na questão de educação ambiental que a gente pensou, ... o projeto das olimpíadas, que foi um negócio assim todo planejado na questão assim para o pessoal conhecer um pouquinho o espaço, né, geográfico onde tava, onde tava ocorrendo as olimpíadas e onde eles estavam também e como é que era a cultura de cada pedacinho daquele povo, daquele pessoal lá, né, e eles também dizendo assim, como é que eles eram, com é que era dentro da casa deles, como é que era em casa; a distância também... porque daqui pra ir pras olimpíadas era muito longe; e deles pra irem pra escola, sabe... a gente também trabalhou a questão assim da limpeza, da higiene própria também, né, que é uma questão de educação, né... e... o plantio das azaléias... eles também conheceram como é que era o processo do nascimento, do crescimento da planta, o ser humano também... o que mais.... foi trabalhado a questão da política, por causa das eleições também assim, no ambiente deles... quem é que ia votar, quem não ia, até tinha um aluno que era de outra cidade que ele falou assim ó: a, eu não voto aqui, eu voto lá! Há, então tu vota nos candidatos de lá. O que tu vai fazer....quer dizer, o que que pensava, que tinha que mudar na cidade dele, com também a gente perguntou o que tinha que mudar aqui na nossa cidade. (entrevista Ro, 17/12/2004)

Outra entrevista ilustra sobre o contínuo trabalho com questões ligadas aos surdos e as diferenças. Essa forma de trabalho tende a reforçar boas representações dos surdos, de sua cultura e sua língua, buscando deixar no passado visões e narrativas que descreviam os surdos como tendo uma comunicação/língua pobre, sendo sua inteligência concreta e primitiva, isolados socialmente além de psicologicamente imaturos e agressivos. (Skliar, 1997).

...a questão da vida, questões do surdo acho que querendo ou não todos os dias nas nossas práticas assim, no

estágio, a gente trabalha essa questão de maneira diferente, das diferenças da língua, (...) eu acho que todos os dias tu retoma essas questões, o nosso trabalho começou com o corpo humano, os continentes, localização sabe (...) a gente tentou trabalhar sempre com temas que fossem da realidade dos alunos, há, vamos falar sobre a Suécia, sabe, não adianta, só que, claro, a gente trabalhou aqui as diferenças, sempre afunilando, sabe, o mundo inteiro, todos os países juntos, os continentes, depois o teu país, o teu estado, daí pra tua cidade, teu bairro, tua rua, sabe, e daí pra casa aonde tu mora. Daí... acho que isso é educação ambiental também, é uma atividade que..., não só quando tu trabalha com ecossistemas. Quando tu trabalha com sexualidade, com higiene, tu ta trabalhando com educação ambiental. ... É, até... sobre higiene, a gente enfatizou bastante, sabe, AVD's, escovar os dentes, sabe, sempre antes das refeições lavar as mãos, por causa do alimento. (Entrevista JE, 15/12/2004)

A questão da defesa das diferenças também foi lembrada por outros entrevistados. Apesar de toda uma trajetória de busca por direitos iguais perante aos ouvintes, a comunidade surda continua lutando para mudar o olhar da sociedade sobre o sujeito surdo e com essa mudança de representações, quebrar com rotulações e pré-conceitos sobre o diferente. Sá (2002) destaca que, “o surdo é considerado e narrado como anormal, como fora da norma, fora do padrão, com toda a carga pejorativa que isto significa” (p 330).

Primeira coisa como... sujeitos surdos, a valorização desses sujeitos que são... pela diferença que é a questão da língua primeiro, que é uma língua diferente da nossa, que é ouvinte, ... que eles são sujeitos que podem, são capazes, com cultura, com uma identidade própria, a gente trabalhou isso em sala de aula pra valorizar..., trabalhos conhecendo quem é essa pessoa, álbum de família, como é que esse sujeito, corpo, daí inserindo como é que é as partes do corpo e também indo além, né, que é um sujeito surdo, com uma comunidade, com uma identidade, com uma língua própria, principalmente. Questões de localização, a gente trabalhou o município, onde é que eles moram, valorizando o bairro, a casa deles, onde é que está

a escola deles, estas questões também entram...
(entrevista CA, 09/12/2004)

A educação ambiental, nas suas diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para repensar práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e multiplicadores de um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável. (Jacobi, 2003)

Outra prática que tem se diferenciado das demais é trabalhar a questão da 'exclusão dentro da exclusão'. A professora estagiária comenta como seus alunos são diferenciados dos demais surdos, e de certa forma deixados à parte dentro da escola, "é uma turma diferenciada, vamos deixar eles ali quietinhos (...) antes ninguém falava neles, ninguém vinha ver eles." (entrevista RQ, 09/12/2004), a professora estagiária está se referindo a turma de progressão, que é composta por alunos que possuem outro tipo de "deficiência" associada à surdez, o que diferencia sua aprendizagem à dos demais surdos.

A questão da exclusão, porque meus alunos por estarem, inseridos numa turma que já é diferenciada das outras, (...) carregam as representações, e isso foi a primeira coisa assim que fez eu pensar sobre o assunto, né, qual é o papel dessa turma dentro da escola? Não é um lugar de exclusão dentro da exclusão? Então, eu acho que, desde o início, o que eu estou tentando fazer é mudar essa visão que eles têm em relação a essa turma. (entrevista RQ, 09/12/2004)

Para Sá (2002) a surdez é uma questão social, logo há operações de poderes na definição social da surdez. Os surdos têm reivindicado uma cultura e uma história comum, como fundamento de sua identidade. A identidade é uma construção inacabada que está ligada a estruturas discursivas e a sistemas de representações, que por sua vez são uma forma de atribuição de

sentido; e também um sistema lingüístico e cultural estreitamente ligado a relações de poder tanto como a diferença.

Acredito que essa educação pode ser sinônima de Educação Ambiental, pois segundo (Reigota, 2001b) essa pode ser descrita como a forma de educação que prepara cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. E essas não podem deixar de ser bandeiras de lutas também da Educação Especial. Quanto mais se fizer essa conexão entre Educação Ambiental e Educação Especial, antes conseguiremos. Para Pádua e Tabanez (1998), a educação ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

Os estagiários comentaram nas entrevistas sobre algumas dificuldades na realização dos estágios. Segundo Kulcsar (1998), o estágio supervisionado é um instrumento fundamental no processo de formação do professor, pois pode auxiliar o aluno/estagiário na compreensão e enfrentamento do mundo do trabalho e também contribui na sua própria formação política e social, unindo a teoria à prática.

... não conseguir às vezes manter a atenção deles... ou quando a gente propõe... quando a gente... colocava algumas idéias novas, né, assim, há, a dificuldade era a aceitação deles. Pra... um retorno assim. E... eu acho assim... bastante dificuldade assim com alguma coisa às vezes nova, joguinho diferente assim eles meio... demoravam assim pra dar uma resposta...acho que umas dificuldades... que até me lembro quando a gente às vezes ia implantar esses negócios falava assim: ai, to cansado, não to assim, sabe, então aí, às vezes a gente, tinha tempo, eu preparava, falava com a minha colega do estágio e a gente descontraia um pouco, pra eles levantava, fazia um exercício, dá um alongamento, né, pra, por favor, né, vamos estimular isso, vamos dá um jeito que uma que são adultos, né, então... tão aí pra... pressupõe pra que eles tão ali pra tentar aprender alguma coisa... e trocar com a gente algumas idéias, então a dificuldade mesmo foi assim um

pouco de ânimo deles, sabe, eu acho que a auto-estima deles ... (entrevista Ro, 17/12/2004)

Para Sanches; Silva (1998) aprender a ensinar implica em um processo contínuo que gera muitos sentimentos como tensões, medos e incertezas, também dificuldades e dilemas que os estagiários não conheciam, mas que passa a fazer parte desta nova realidade, durante esse processo de desenvolvimento profissional em que eles vão aprender a ser professor.

A questão pessoal de se organizar mesmo e realizar a prática. Muitas vezes a gente pensa em fazer alguma coisa e acaba fazendo outra, né. Um pouco até por falta de... não de preparo, mas de organização mesmo...de tempo. (entrevista CA, 09/12/2004)

Outra dificuldade comentada na entrevista esta diretamente ligada aos referencias de educadores surdos junto à turma.

Tem coisas que eu tenho dificuldades, mas... já conservei com a professora regente deles... é pela falta de um instrutor junto deles... a falta daquele....referencial. porque eu não sou uma referência pra eles. Eu sou uma referência pra um ouvinte. Pra eles eu não sou referência! Por melhor que eu tenha... tente me empenhar, eu nunca vou ser uma referência pra eles. Né, o que falta é essa referência surda pra eles. E nesse ponto que me dificulta, Porque, com que autoridade que eu teria, no caso, de ver que o fulano ta fazendo um sinal errado? Entendeu? Eles vão perguntar pra eles: quem é tu, pra me dizer o que é certo e o que é errado? Eu posso dizer o ano inteiro que eles tão errados, e eles não tão nem... nem se importando. E chega uma pessoa e diz a mesma coisa que eu falo, e é referência pra eles e eles vão ficar como sendo verdade... e isso é a maior dificuldade que eu tenho. (entrevista RQ, 09/12/2004)

Rangel e Stumpf (2004) destacam a importância do professor surdo em sala de aula.

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um

problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas(...) O professor ouvinte é para o aluno surdo um alienígena(...) O professor surdo na escola para surdos é, além do interlocutor que compreende sua língua, o modelo adulto que, sendo surdo, desempenha um papel de liderança. Ele é considerado um agente de mudanças que interage com seus pais e que pode ganhar na sua vida e desfrutar sua independência. O professor surdo é, para seus alunos surdos, uma inspiração para a realização de um futuro pleno de escolhas e promessas (p 88).

Na próxima entrevista a questão da Língua de Sinais também foi mencionada. Importante lembrar que da mesma maneira que para os surdos o português escrito é sua segunda língua, em contrapartida para os professores estagiários a segunda língua é a Língua de Sinais, fator que muitas vezes dificulta na comunicação com os surdos e no entendimento de alguns sinais.

Acho que principalmente a questão da língua... por tu não usar, sabe... no teu cotidiano... toda hora assim... acho que a questão da língua, por mais que tu domine, assim, sabe, por mais que tu saiba, a medida que sempre... não é, sabe, tu não usa toda hora, todo dia, sabe, então tem coisas assim que eu não sabia explicar.... e às vezes eram coisas simples, sabe, mas me faltava aquilo, o sinal determinado pra aquela palavra pra daí conseguir explicar todo o contexto, sabe, então acho que isso foi assim a principal questão, foi a questão da língua, claro, com o convívio foi sendo superado... aos poucos... (Entrevista JE, 15/12/2004)

Outra dificuldade mencionada está no fato dos estagiários muitas vezes não serem vistos pelos alunos como professores da turma. No entanto vale ressaltar que este fator relaciona-se com a postura assumida pelos estagiários frente aos alunos. Segundo Galvão (1996), é uma situação contraditória, conflitante e que traz muita insegurança, pois o estagiário ainda é aluno universitário, mas também tem que assumir o papel de professor.

Questão também de aceitação dos alunos, porque eles não viam a gente, não me viam como professora, sabe, as gurias lá e o professor foi sempre muito marcante, sabe, ele, como, sabe língua de sinais e a nossa turma é a maioria de meninos, sabe, então eles se identificavam muito com o professor. Então foi bem complicado assim, conseguir conquistar os alunos, conseguir conquistar a atenção deles, sabe, durante todo o semestre teve muita bagunça, muita discussão, sabe, de eles terem que ir pra direção, rolavam no chão de brigar, sabe, coisas que eu nunca tinha visto assim, em crianças, sabe, escola regular, que eu nunca tinha visto... coisa que eu vivenciei no estágio, sabe, acho que isso foi uma das coisas mais... mais salientes que eu tive dificuldades. (Entrevista JE, 15/12/2004)

O auxílio de um professor titular, neste sentido, é muito importante porque estes possuem um saber da prática educativa que pode servir de referencial para os professores/estagiários que estão começando sua carreira profissional. Os professores devem assumir a responsabilidade de estar junto, acompanhando o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, com seus estagiários, atuando e discutindo as questões e problemas da sala de aula. (García, 1998)

A formação inicial do professor deve ser um processo inserido no contexto escolar, onde teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso, desta forma, indagamos nas entrevistas como ocorreu a relação da teoria com a prática durante o estágio.

teoria e prática associadas. Não consegui dissociar essas duas. Não, mas, precisa muita leitura e fundamentar sempre na prática. (entrevista CA, 09/12/2004)

Brzezinski (1996), afirma que o professor em formação inicial deve dominar o conhecimento específico de sua área articulando-o ao conhecimento pedagógico, e desta maneira perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e as relações sociais, econômicas, políticas e culturais onde ocorre o processo educacional; “o professor é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere”. (p. 13).

Acho que é fundamental aprender língua de sinais.(...) porque primeiro tu tem que saber, antes de ir pra escola tu tinha que saber que eles têm uma língua própria, deles, num meio natural, sabe, que eles vêm com os pais deles, que eles se comunicam, sabe, é uma língua, sabe, que vai de uma fluência enorme, sabe, então tu não podia chegar lá na escola e... há, então tá, então vamos oralizar os surdos, assim sabe, tu tem que saber, tu tem que fazer desse jeito, tu tem que ler (...) a teoria mesmo, pegar um livro e ler, sabe, e depois que começou, ler e juntar, sabe, e começou a pesquisar que viu como eram salientes, sabe, as coisas que você fala, com o nosso relatório, que nem agora eu li tanto sabe, então como é importante a teoria junto da prática, tu não consegue fazer uma... até tu consegue fazer uma prática sem tu ter a teoria, mas eu acredito que tu vai fazer tudo, tudo errado, meio assim, sabe, porque tu sempre tem que ter algum lugar onde, não copiar, mas te embasar, sabe, tu olhar assim, há se eu fizer assim, quem sabe eu posso mudar, se eu fizer de alguma outra maneira, eu posso... de repente vou ler alguma outra metodologia, que possa me ajudar em algum outro caso, só pra expandir... (Entrevista JE, 15/12/2004)

Na próxima entrevista, o estagiário comenta da necessidade de ter mais oportunidades de estar em sala de aula, não apenas para observar o professor, mas para realizar pequenos estágios durante a graduação.

Oportunidade antes de tu entrar em sala de aula, antes de tu fazer tua prática, pra mudar a tua visão dentro de sala de aula, porque... tu ter a visão do professor não basta só tu observar ele, esses dias a regente me falou uma coisa assim que, que é real, agora que ela foi se dar por conta, porque ela geralmente não ficava assim na ... quando uma estagiária tava ela não ficava observando, ela não ficava na sala... e aí um dia ela tava fazendo uns negócio e aí ela terminou e ficou olhando... daí ela disse assim que... como é diferente o papel dela como professora e como observadora! Ela nos 5 minutos que ela ficou observando os alunos ela viu coisas que durante o semestre inteiro estavam berrantes, gritantes ali e ela não via. Porque até a posição dela como professora é totalmente diferente. Como observadora tu já começa a ver... então, eu acho que essa

falta de oportunidade que a gente tem que ter antes de entrar na sala de aula, ver de perto como é a realidade, na prática, ajuda muito depois na... na hora de tu fazer a tua prática... daí muda tudo, a tua concepção de como é que tu dá a aula... não é simplesmente tu chegar com um monte de folhinhas em baixo do braço... ai, isso aqui eu vou dar hoje... porque nunca tu consegue... nem sempre tu consegue... (entrevista RQ, 09/12/2004)

Kulcsar (1998) comenta que a prática de ensino deve proporcionar aos alunos o contato com a realidade docente, para que possam perceber os problemas inerentes a essa atividade, bem como para propor solução a esses problemas.

eu acho que teve assim, muito por questão também às vezes tempo. Porque quando tu vai fazer uma análise daquilo ali tu demora um pouco e, às vezes tu não tem esse tempo suficiente, mas... tu tenta o possível reunir teoria e prática... a questão do letramento com eles é difícil trabalhar... não tive tempo assim pra fazer uma avaliação detalhada de cada um, o que cada um pensava sobre assim tipo... a gente fez uma análise geral das nossas leituras com eles, né, basicamente, e eles conosco assim, a gente ficou meio, não, não deu uma evolução legal né.... quem sabe com mais tempo poderia ter surgido...e agora no final do ano, que a gente tava terminando o estágio, eles começaram a dar uma resposta. Só que daí tu já não tinha mais como relatar, tu não tinha mais como, digamos assim, gravar e tal, tirar foto daquilo, né. Então... houve uma dificuldade em teoria e prática, mas eu acho assim, a princípio, eu acho que tipo, por inexperiência nossa mesmo... (entrevista Ro, 17/12/2004)

Segundo Bellochio (2000) para educar necessitamos pensar e trabalhar com condições provisórias, que possuem diálogos e conflitos. Também é necessária uma formação de professores que se constitua nas relações entre teoria e prática.

Sobre os conhecimentos e valores, que um educador especial deve possuir para trabalhar com os surdos obtemos respostas que retomam algumas questões como respeito a Língua de Sinais, e as diferenças culturais dos surdos.

Respeitar essa diferença dele que é a principal coisa que tem que saber, ter conhecimento, que é a língua deles, que é um a língua própria deles, que é diferente da nossa, e antes, muito tempo, eles foram marginalizados, excluídos da escola justamente por não respeitarem essa língua, né, e por isso se afirmaram mais em comunidades; tem que respeitar todo esse contexto que eles já passaram e agora estão vivendo, também da realidade de educação de surdos que mudou muito...enfim...respeito à língua, as diferenças. (entrevista CA, 09/12/2004)

Fundamental... conseguir se comunicar com eles, porque tem que ter coordenação também, sabe, porque em muitos casos eles, eles não pegam tão facilmente um conteúdo que tu tá passando, então tu tem que, estar bem... sabe, tu tem que instigar eles, sabe, instigar a curiosidade deles; Então, acho que conhecer a língua, primeiramente, sabe, ter paciência, respirar fundo, tem certas ocasiões, sabe, que acontece alguma coisa que... ter amor pelo que tu faz... são os principais, assim, amor, calma, dedicação... (Entrevista JE, 15/12/2004)

Tem que reconhecer como um ser humano, né, no sentido assim que ele tem valor, que ele tem uma cultura diferente, também, a gente não tem essa consciência de que ele tem uma cultura diferente, uma língua diferente, né... e outra assim de pensar... há, não é uma linguagem, não é uma gíria, é uma língua, né... tem toda uma estrutura, tu tem que pensar desse jeito. assim... coisas normais que a educação né... respeito um pelo outro.. tanto como eu respeito eles , né, eles também devem nos respeitar... e assim a gente mantém essa média. (entrevista Ro, 17/12/2004)

Em concordância com Skliar (1998), compreendemos que a construção histórica e social das diferenças com uma significação política, é um processo e, também produto de movimentos sociais, de conflitos e de resistência às assimetrias de poder e de saber, além de outra forma de interpretar a alteridade e o significado dos outros no discurso dominante. E que a continuidade das conquistas passa pelos professores de surdos, por suas práticas educacionais e principalmente por sua maneira de olhar o surdo.

CAPÍTULO VIII - TECENDO CONCLUSÕES

Incluo-me entre aqueles que consideram a construção de conhecimento como um processo sempre inacabado. Sendo assim, impossível falar de conclusões definitivas e fechadas. Trabalhamos, ao contrário, com resultados provisórios e relativos, abertos à dinâmica histórica, à diversidade interpretativa e às incertezas inerentes à realidade.

Atualmente o desafio é viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a degradação ambiental e os problemas sociais. Assim, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construído, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse.

Acredito que, somente com uma nova concepção ética e crítica da realidade poderemos transformar esse quadro de profundos problemas ambientais, sejam eles físicos, biológicos, econômicos, sociais, culturais, políticos ou mesmo intrapessoais. Porém, estou certa que além da ética e da crítica, precisamos de uma ação consistente e um bom suporte teórico. A grande verdade é que partimos de algum lugar, nem sempre chegamos onde queremos ou gostaríamos, mas pelo menos tentamos.

Através da pesquisa buscamos as representações sociais do professores efetivos da escola e também dos professores estagiários do curso de Educação Especial quanto à educação ambiental.

Os resultados trazem representações de Educação Ambiental, em se tratando dos professores efetivos da escola, voltados a uma visão de Educação Ambiental e de ambiente que valoriza mais aspectos físicos, como água, florestas, ar, solo e a poluição destes; de forma que, a maioria das atividades práticas realizadas na escola, com os alunos, estão envolvidas com questões como separação seletiva de lixo, cuidados com a água, e trabalhos mais voltados a ciências, como plantio de sementes e acompanhamento de

crescimento, também ocorre em aulas de teatro. Nessas existe maior preocupação com questões relacionadas à violência.

Quanto aos professores estagiários podemos inferir que estes esboçaram algumas mudanças de concepções a partir de leituras feitas, durante o semestre em que realizamos a pesquisa. Suas representações de Educação Ambiental apesar de ainda serem mais voltadas a aspectos físicos têm demonstrado mudanças, observadas em algumas questões das entrevistas. No entanto, ressaltamos que estas mudanças até aquele momento eram pequenas, mas começavam a aparecer nas falas.

Quanto às representações e maneiras de perceber os surdos e sua cultura e sua língua, podemos afirmar que ocorre de uma maneira respeitosa e valorativa, estimulando o uso de língua de sinais e defendendo os direitos dos surdos, bem como buscando representações que não definam os surdos como deficientes e possuidores de uma falta.

Sabemos que nossos atos e atitudes cotidianas são fortemente condicionados por nossas representações. São expressões de um imaginário construído, que estão direta ou indiretamente impregnadas de crenças, valores e mitos. Porém, nós podemos a partir das representações existentes construir atividades que contemplem tanto o meio físico e biológico como os meios culturais, sociais e políticos ainda pouco contemplados nas representações dos sujeitos dessa pesquisa.

Cabe a cada um de nós, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade surda ou ouvinte buscarmos soluções para os diversos problemas ambientais que nos cercam.

Dado o caráter social e cotidiano das representações sociais, espero que depois de plantadas as incertezas que ficaram bem claras em alguns depoimentos, que os sujeitos dessa pesquisa busquem formalizar essas novas representações sociais de Educação Ambiental e que possam, a partir das trocas do dia-a-dia, disseminar esses conhecimentos na comunidade surda e ouvinte. Sabemos que a mudança demora e que ela não é simples, que não ocorre de um dia para outro, e se ocorrer precisa ser, constantemente,

trabalhada para que se mantenha. A crise gerada implica em superação, é ela que constrói o indivíduo, destruindo-lhes todas as finitudes e gerando nele o senso de possibilidades e também um renovar de esperanças, buscando novas auroras a cada dia, cuidando do broto para que a vida nos dê flores e frutos.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO & HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1986.
- ALEVATO, H. **Qualidade: um mito pós-moderno**. In: RANGEL, M. (Orgs). Representação social e educação. São Paulo: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, M. A. **Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências**. In: Cadernos de Educação Especial. Edição nº 24, Centro de Educação, UFSM: 2004.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogia foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, B. M. (Org.). **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996.
- ARAÚJO, M. I. O. & MELO, R. S. **Desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial do professor: uma introdução da educação ambiental no estágio curricular**. Anais da 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, ANPED, 2001.
- ARAÚJO, j. M. K. & LIMA, D. M. B. Escola bosque do Amapá: educação ambiental para o desenvolvimento sustentável. In: BARCELOS, V. H. L & NOAL, F. O. (orgs.) **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- AZEVEDO, L.M.F. de. **O estágio supervisionado: uma análise crítica**. Dissertação de mestrado, PUC-RJ, 1980.
- BANKS-LEITE, L. e SOUZA, R. M. O des(encontro) entre Itard e Victor. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARASUOL, C. C. **Educação Ambiental e formação docente: um estudo das significações imaginárias dos professores municipais do Ensino Fundamental de Itaara-RS**. Monografia de Especialização, CPGEAmb, UFSM, Santa Maria, 2002.

BARCELOS, V. H. L. **Educação Ambiental: quem ensina e quem aprende?** Caderno de Extensão. UFSM. Santa Maria, 1997.

_____. **Texto literário e ecologia:** a contribuição das idéias de Octávio Paz às questões ecológicas contemporâneas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis – SC, 2001.

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais.** Santa Maria, UFSM, 2000. p. 01-22.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical no ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós – graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1990 .

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Brasília: 1973. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>.

BRASIL. **Decreto nº 93.481 de 29/10/1986.** Brasília: 1986. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=107765>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Rio de Janeiro, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, DF, 1982.
- BRASIL. **Lei Nº 7.853 - de 24 de outubro de 1989.** Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>.
- BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF, 1990
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** In: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf> 1994.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172, 09/01/2001.** Brasília: Diário Oficial da União N.º 7, Ano CXXXIX, 10 de janeiro de 2001.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 1996.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração e segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.
- BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista?** Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1998.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação.** São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- _____. **A teia da vida.** São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1998.
- CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- CARVALHO, M. **o que é natureza.** 2ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1995.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- DIESEL, V. Educação Ambiental: um tema em démodé? **Ciência e Ambiente.** Santa Maria/Ijuí. Nº 8, 1994.
- DI CUNTO, C. A. **Políticas Públicas em Educação Especial.** Qualificação de Profissionais de Educação Especial. Rio de Janeiro, 2000, p. 24-30.

- DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, nº 18, set/out/nov/dez 2001.
- DURKHEIM, É. **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- FÁVERO, O. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In; PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 3ª edição. Campinas, SP: Papirus editora, 1998. pg 53-62
- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: **Cadernos CEDES.** Ano XIX, n.º 46, set.1998. p. 7-15.
- FONTES, R. S. “Estigma: uma prisão sem grades”. In: **Revista Integração.** Brasília, Ano 7, n.º 19, 1997, p. 41-6.
- _____. História da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, Ano 10, nº 54, Nov- dez. 2003.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade.** V. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **História da Loucura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, S. N. **A Formação do Professor de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.
- GALVÃO, C. Estágio pedagógico – cooperação na formação. **Revista de Educação,** Lisboa, v. 7, n. 1, p. 71-87, 1996.
- GARCÍA, C M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 9, pp. 51-75, 1998.
- GARCÍA, C M.; GARCÍA, A. E. Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. **Revista de Educación,**

Universidad de Sevilla, Sevilla – España, Nº 317, p. 97-120, 1998a. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Pesquisa.pdf>

GARCÍA, C. M. La formación inicial y permanente de los educadores. In: Consejo Escolar del Estado. **Los educadores en la sociedad del siglo XXI**. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 161-194, 2002. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Pesquisa.pdf>

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Editora Plexus, 1997.

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

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 141-170.

GOTTI, M. **O Ensino Superior: Políticas, propostas e demanda**. Anais do XX Congresso Nacional das APAEs, I fórum, Nacional das APAEs: As Apaes e o novo milênio – Passaporte para a cidadania (pp. 247-270). Brasília: Federação nacional das Apaes, 2001.

GRABAUSKA, C. J. **Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades de ciências naturais no curso de Pedagogia**. Santa Maria: UFSM, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal De Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 1999.

GUARESCHI, P & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representação social**. 5ª ed, Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 12 ed., Campinas-SP: Ed. Papyrus, 1990.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária**. – Campinas, SP:Papyrus, 1996.

- HIGUCHI, M.I.G. Crianças e meio ambiente: dimensões de um mesmo mundo. In: BARCELOS, V. H. L & NOAL, F. O. (orgs.) **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.
- JACOBI, P. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, mp. a1rç8o9/-220050,3 março/ 2003
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- JONAS, H. **El principio responsabilidad**. Barcelona: Herder, 1995.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus editora, 1998. pg.63 -74
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. Tese de doutorado, Unicamp. Campinas, SP: [s. n.], 2005.
- LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUQUET, G.H. **O desenho infantil**. Porto: Ed. do Minho, 1969.
- MARQUES, C. A. **A construção do anormal: uma estratégia de poder**. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: ANPED, 2001.
- MATOS, O.C.F. **A escola de Frankfurt**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MCINTYRE, D. **Classroom as Learning Environments for Beginning Teachers**. En M. Wilkin and D. Sankey (Eds.). *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. London, Kogan Page, 1994, pp. 81-93.

- MEC. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.
- MEDINA, N. M., **Educação Ambiental para o século XXI & a construção do conhecimento**: sua implicações na educação Ambiental / análise de um programa de formação de recursos humanos em Educação Ambiental. Nº 12 Série Meio Ambiente. Brasília: Instituto brasileiro do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis, 1997. 38p.
- MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.
- MEYER, M. A. A. Educação Ambiental e (Des)Envolvimento. **Ciência e Ambiente**. Santa Maria/Ijuí. Nº 8, 1994.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Ed. Hucitec-Abrasco, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Educação Ambiental**. Brasília: coordenação de Educação Ambiental, jun. 1997 (acordo Brasil/UNESCO)
- MOACYR, P. **A instrução e as províncias: subsídios para a historia da educação no Brasil (1834 - 1889)**. São Paulo: Editora Nacional, v.1, 1939.
- MORAES, M. C. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. In: Intelectuais, conhecimento e espaço público; anais da 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, ANPED, 2001.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Le monde**. São Paulo: Ática, 1984.
- OLIVEIRA, R. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n.º 11, maio-ago. 1999, p. 61-74.

- OMOTE, S. **Formação de professores especializados no ensino de deficientes**. In: Reunião anual de Psicologia, 18, 1988, ribeirão Preto. ANAIS... São Paulo, 1998.
- PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. São Paulo: Ipê, 1998.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PELIZZOLI, M.L. **Correntes da ética ambiental**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003. 191p.
- PELIZZOLI, M.L. **A emergência do paradigma ecológico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- PÉREZ DE LARA, N. **La capacidad de ser sujeto. Ma allá de las técnicas en educación especial**. Barcelona: Laertes, 1998.
- PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus editora, 1998. pg 15-38.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. Tese apresentada ao departamento de metodologia de ensino e educação comparada da faculdade de educação da universidade de São Paulo – título de livre docência. São Paulo, 1993.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.
- RANGEL, G. e STUMPF, M. R. **A pedagogia da diferença para o surdo**. In: LODI, A. C. B., HARRISON, Kathryn M. P. e CAMPOS, S. R. L. (org). **Leitura e escrita: no contexto da realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- RAMPELOTTO, E. M. **A invenção da educação especial**. In: **Cadernos de Educação Especial**. Edição nº 24, Centro de Educação, UFSM: 2004.

- RANGEL, M. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: RANGEL, M. (Orgs). **Representação social e educação**. São Paulo: Papirus, 1999.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- _____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. **Desafios à educação ambiental escolar**. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.
- SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representação social**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**, Manaus: Editora: Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SÁ, N. L. **Os estudos Surdos**. Disponível em: http://www.feneis.org.br/educação/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm. Acesso em: 30/05/2005.
- SACKS, O. **Vendo Vozes**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras; 1998.
- SANCHES, M. F. C. ; SILVA, M. C. B. Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 2. 1998.
- SANTOS, B. S. **Discurso Sobre as Ciências**. 7 ed., Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SATO, M. **Educação para o Ambiente Amazônico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 1997.
- SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.
- SAUVÉ, L. **Environmental education and sustainable development: a further appraisal**. In: *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 1, n. 1, 7 - 34, 1996.

SAUVÉ, L; ORELLANA, I.; QUALMAN, S. **La educación Ambiental: una relación constructivista entre la escuela y la comunidad- guía de formación e intervención en educación ambiental.** Québec: EDAMAZ/ Université du Québec à Montreal Bibliothèque Nationale du Canadá. 2000

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política.** São Paulo, Cortez, 1983.

SAVIANI, D. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A J. (coord.); FREITAS, H; LIBÂNEO, J C.; MENEZES, L C.; PIMENTA, Selma. **Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores.** SESu/MEC, set. 1999.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.** Mendonça: EDIUNC, 1997a.

____. (org) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

____. (org) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, M. **Letramento. Um tema em três gêneros.** Belo horizonte: autêntica, 1998.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representação social.** 5ª ed, Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.

TAMAIIO, I. **A Mediação do professor na construção do conceito de natureza.** Campinas, 2000.

THOMA, A. S. **A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez?** Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: ANPED, 2001.

- TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005
- TRIVIÑOS, N. S. A. **Introdução em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Ed. Atlas, 1987.
- VEIGA-NETO, A.J. Ciência, ética, e educação ambiental em um cenário pós-moderno. **Educação e Realidade**. v.19, p.141-169, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia infantil**. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ZABALZA, M. Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad Del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. Monclús Estella (coord.). **Formación y Empleo: Enseñanza y competencias**. Granada: Comares, 2000.
- ZEICHNER, K. **A formação Reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1994.
- ZEICHNER, K. Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. **Journal of Teacher Education**, Vol. 43, Nº 4, pp. 296-307. 1992.
- ZIMMERMANN, V. e CUNHA, J. L. Reinterpretando a trajetória da educação especial no rio grande do sul, a partir de suas memórias. In: **Cadernos de Educação Especial**. Edição nº 20, Centro de Educação, UFSM: 2002.

ANEXOS

Anexo 01 – Roteiro das Entrevistas

- 01 - Você já participou de algum, de algum trabalho ou projeto em educação ambiental?
- 02 - Durante o curso de graduação, você teve contato com educação ambiental em alguma das disciplinas?
- 03 - Em que você pensa quando falo a palavra “natureza” ou “ambiente”?
- 04 - O que é educação ambiental?
- 05 - Qual o problema ambiental que mais lhe preocupa?
- 06 - Que práticas você faz/fez com seus alunos e que você considera como sendo uma atividade da Educação Ambiental?
- 07 - Quais são as suas dificuldades na realização deste estágio?
- 08 - Você consegue relacionar a teoria com a prática no estágio? Teve dificuldades?
- 09 - Quais são os conhecimentos, valores, que um educador especial deve possuir para trabalhar com surdos?

Anexo 02 – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário para os professores da Escola de Surdos referente à Pesquisa sobre representações sociais de Educação Ambiental.

Idade: _____ Sexo: () F () M Estado civil: _____ Turno de Trabalho na Escola: () M () T () N Possui curso de ensino superior: () N () S Qual? _____ Tempo de exercício no magistério: _____ Tempo de atividade na escola atual: _____ Turma(s) que leciona atualmente: _____ Exerce Outra Atividade? () Não () Sim. Qual? _____
--

1. O que você entende por Educação Ambiental (EA)? _____

2. Que atividades você costuma fazer com seus alunos que envolvam a Educação Ambiental? _____

3. Em que materiais você busca subsídios teóricos para desenvolver essas atividades? _____

4. Como você percebe o homem na sua relação com o Meio Ambiente? _____

5. Para você o que significa a expressão “crise ambiental”, a que ela se refere? _____

6. Na sua opinião, qual o seu grau de responsabilidade com relação a essa crise? De que forma você tomou consciência da existência desta? _____

7. Em caso afirmativo, de que forma a escola pode participar na construção deste novo saber ambiental de forma a perceber esta crise e a buscar subsídios para resolvê-la? _____
