

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Monografia de Especialização

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O ENFOQUE CONCEITUAL E
METODOLÓGICO DE ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL A DISTANCIA DA UFSM**

Daiane Pinheiro

Santa Maria, RS

2009

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O ENFOQUE CONCEITUAL E
METODOLÓGICO DE ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL A DISTANCIA DA UFSM.**

Projeto apresentado a Universidade Federal de Santa Maria, como parte dos requisitos para obtenção do título de especialista em Educação Ambiental.

Santa Maria, RS

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro Ciências Rurais
Curso de Especialização em Educação Ambiental**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O ENFOQUE CONCEITUAL E
METODOLÓGICO DE ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL A DISTANCIA DA UFSM.**

elaborada por
Daiane Pinheiro

Como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em
Educação Ambiental

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Elisane Maria Rampelotto

(Presidente/Orientador)

Prof Dr Cuellar Nogueira (UFSM)

Profª Drª Ana Claudia Pavão Siluk (UFSM)

Santa Maria, 07 de Dezembro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos desse estudo tiveram importantes colaboradores que permearam minha trajetória em diferentes circunstâncias. Agradecer à algumas dessas pessoas é apenas uma forma de registro da importância de cada uma na realização dessa pesquisa:

A Prof^a Dr^a Elisane Maria Rampelotto, pelo aceite na orientação em um tempo restrito.

A banca examinadora pela disponibilidade e considerações.

A minha família, que sempre me apoiaram em minhas escolhas.

Ao meu namorado Mauricio pela compreensão e apoio.

Aos alunos do curso de educação ambiental - UFSM, sujeitos dessa pesquisa, que participaram constantemente das discussões as quais se seguiram fazendo com que esse trabalho fosse possível.

A todos, meu mais sincero obrigado!

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Universidade Federal de Santa Maria

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O ENFOQUE CONCEITUAL E METODOLÓGICO DE ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A DISTANCIA DA UFSM

AUTORA: DAIANE PINHEIRO
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Elisane Maria Rampelotto

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 07 de Dezembro de 2009.

Essa pesquisa versa sobre o processo de formação continuada de alunos do curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria, modalidade a distância (EaD). Buscou-se a partir disso investigar as representações desses sujeitos frente ao processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede regular de ensino. Também coube investigar nessa pesquisa a capacidade criativa desses futuros profissionais frente a novas estratégias de aprendizagem em educação ambiental voltadas a alunos especiais, tendo em vista a abordagem desses temas em sua formação. Assim, foi possível realizar uma discussão teórica onde coube a articulação dos campos da Educação Ambiental, Educação Especial e inclusão educacional/social. Esses aspectos foram sendo evidenciados ao longo da pesquisa e possibilitaram remontar o passado da educação especial perpassando pela evolução histórica das políticas públicas inclusivas bem como abordar uma discussão frente a formação do educador ambiental. A investigação tomou como referência a abordagem qualitativa adotando como método a análise de conteúdo. Foram feitas discussões interativas, entre os sujeitos da pesquisa, no ambiente de aprendizagem disponível pelo curso de especialização em educação ambiental – EaD - nos pólos de São Sepé e Panambi -RS. A questão sugerida propunha uma reflexão específica referentes aos eixos antes mencionados. Quanto a isso, pôde-se identificar certo desconforto entre os alunos do curso, frente a formatação generalizante do processo inclusivo, tendo em vista as dificuldades, muitas vivenciadas pelos próprios sujeitos dessa pesquisa, no trabalho diário em sala de aula. No entanto, as argumentações coletadas revelam uma disposição e interesse do processo educativo desses alunos no âmbito da Educação Ambiental, trazendo sugestões significativas para o desenvolvimento desse trabalho o qual poderá promover a inclusão educacional e social.

Palavras Chave: Educação Ambiental; Educação Especial; Inclusão

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Universidade Federal de Santa Maria

SPECIAL EDUCATION UNDER THE CONCEPTUAL APPROACH AND METHODOLOGY OF STUDENTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION COURS A DISTANCE OF UFSM

AUTORA: DAIANE PINHEIRO
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Elisane Maria Rampelotto

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 07 de dezembro de 2009

Author: DAIANE PINHEIRO
Adviser: Prof^a Dr^a Elisane Maria Rampelotto
Santa Maria, 07 de dezembro de 2009

This research focuses on the of continuing education process of Environmental Education Specialization Course of the Federal University of Santa Maria, the distance education mode. We sought to investigate it from the representations of these subjects facing the educational process of students with special educational needs included in mainstream education. This research also seek to investigate the creative ability of future professionals facing the new learning strategies in environmental education targeted to special students in order to address these issues in their training. Thus, we could conduct a theoretical discussion which covers the articulation of the fields of Environmental Education, Special Education and Social-Educational Inclusion. These aspects were highlighted throughout the research and made possible rebuild the past of the special education during the development of inclusive public policies over the years and discuss the formation of environmental educators. The research used a qualitative approach, adopting the method of content analysis. Interactive discussions were made in the learning environment available at the specialization course in environmental education among the research subjects, in the cities of São Sepé e Panambi, state of Rio Grande do Sul. The question suggested proposed a specific reflection regarding the points mentioned above. About this subject, a certain discomfort among the students of the course became clear, due to the more general format approach of the inclusive process, considering the difficulties often experienced by the own subjects of this research, in the day by day in the classroom. However, the discussions collected show willingness and interest in the educational process of students within the Environmental Education, bringing significant suggestions for the development of this work which could promote the educational and social inclusion.

Keywords: Environmental Education, Special Education; Inclusion

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1.1. Aspectos do processo de inclusão e da historicidade da educação especial.....	11
1.2. O papel do Educador Ambiental na perspectiva da Escola inclusiva.....	16
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	24
3. 1. Categorias para Análise.....	24
3.1.1 Aspectos do processo inclusivo de pessoas com deficiência.....	24
3.1.2. Sugestões metodológicas de ensino em educação ambiental.....	29
4. CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	44
APENDICE.....	48
APENDICE A – Roteiro dos questionamentos.....	48

APRESENTAÇÃO

Durante a graduação tive a oportunidade de desenvolver atividades vinculadas a cursos de Educação a Distância (EaD), que abordavam diretamente o ensino de Educação Especial o qual tenho formação.

No ano de 2009, já em processo nos cursos de pós-graduação, passei a atuar como tutora junto a disciplinas de Fundamentos da Educação Especial no Curso de Especialização em Educação Ambiental à distância. Nesse momento específico, conciliando minhas experiências anteriores em EaD e na área de Educação Especial, pude identificar uma grande necessidade apresentada pelos alunos em um direcionamento ao trabalho educacional ambiental para pessoas com necessidades educacionais especiais.

A partir dessas experiências e considerando aspectos formativos dos sujeitos dessa pesquisa, bem como seu grau de interesse pelo assunto, pude identificar a necessidade de um trabalho educacional ambiental mais significativo para a população com deficiência. Tais atividades têm como propósito suprir as considerações das políticas públicas da educação ambiental, referenciada na lei nº 9.795, (1999) cuja principal meta é garantir a prática educacional ambiental “em todos os níveis de modalidade do ensino formal” (Cap. II, art.10).

Nesse sentido, coube realizar questionamentos que esclarecessem essas perspectivas diante dos acadêmicos do curso, e que pudessem direcionar os objetivos dessa investigação.

Essas constatações remetem ao interesse dessa pesquisa em questionar e problematizar metodologias de aprendizagem para o trabalho voltado a pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas na rede regular de ensino. Para tanto, os sujeitos dessa investigação foram acadêmicos do Curso de Especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria, modalidade a distância – 1ª Edição - os quais abarcam os Pólos de São Sepé e Panambi, ambos no Rio Grande do Sul. Tais alunos responderam a duas questões as quais propunham uma reflexão sobre metodologias em educação ambiental voltadas a alunos com necessidades educacionais especiais, bem como uma reflexão quanto suas concepções e conceitos sobre o processo inclusivo educacional. Essas referências estão diretamente ligadas ao processo de formação desses possíveis

educadores ambientais, os quais tem em seu currículo capacitação para o ensino a todos os alunos que lhes são apresentados. Nesse sentido, é possível levantar discussões que permeiam essa problemática.

No ambiente sócio-cultural se dá a primeira fonte de aprendizagem, sendo ele importante critério para que se construa a aprendizagem significativa no âmbito da educação ambiental. Ou seja, ao passo que o aluno aprende conceitos, mesmo que breves, do processo educacional ambiental, há o trabalho de (re) construção desses valores, sendo reafirmado, consecutivamente, dentro do ambiente familiar.

Desenvolver a Educação Ambiental nesse contexto busca promover uma aprendizagem significativa que supra as necessidades e interesses específicos dos alunos, potencializando esse tema como processo educativo. Segundo Moreira esse método educacional:

(...) é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-liberal) e não-arbitrária, a um processo relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica. (1999, p.11)

Esse mecanismo valoriza os conhecimentos prévios já adquiridos pelos alunos, sendo eles (re) construídos¹, caracterizando assim uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Partindo desses aspectos, evidenciam-se necessidades de conhecimentos específicos da realidade as quais se inserem os alunos especiais, pressupondo que os professores desenvolvam métodos de aprendizado em educação ambiental, que atinjam também os interesses dessa comunidade de alunos. Em uma proposta educacional ambiental deverá estar implícita também a educação ambiental não-formal que é, “em geral aquele processo que se destina a comunidade como um todo” (ROSA, 2001, p.27) sendo ela um excelente espaço para o desenvolvimento da consciência ambiental.

Essa pesquisa visa, a partir de seus resultados, proporcionar aos sujeitos entrevistados, bem como aos demais acadêmicos do Curso de Especialização em

¹ O prefixo (re) utilizado na palavra “construídos” vem ao encontro da teoria proposta por Ausubel (2001), o qual sugere que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais permitindo descobrir e redescobrir outros conhecimentos.

Educação Ambiental, novas concepções e propostas metodológicas atreladas ao trabalho em educação especial, permitindo assim potencializar os conhecimentos nesse campo de estudo e promover um melhor resultado profissional desses sujeitos.

Para tanto, cabe situar inicialmente a educação especial em seu processo histórico, bem como uma discussão dos paradigmas que deram suporte para a evolução dessa área educacional. Essa perspectiva traz em sua importância o processo de inclusão/exclusão o qual esses alunos vêm vivenciando ao longo dos anos.

As escolas regulares estão atravessando um processo de mudança significativa no âmbito da Educação Especial, confrontando com paradigmas atuais, como a inclusão e ao mesmo tempo a exclusão. Os alunos com alguma deficiência são muitas vezes postos paralelos a sociedade, perdendo o foco do interesse educacional, econômico e social. Esses movimentos de exclusão acabam implícitos no desenvolvimento educacional desses alunos. Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário uma análise mais profunda em relação aos aspectos pedagógicos em educação ambiental, sendo que há um “desinteresse” na abrangência desse tema com alunos especiais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1- Aspectos do processo de inclusão e da historicidade da educação especial

Para pensar um processo de educação ambiental vinculada a alteridade deficiente é preciso, antes, refletir sobre a historicidade social vivida por essas pessoas, bem como sua caminhada política para a inclusão social e educacional.

Existe um espectro segregacionista que vem sendo camuflado desde os séculos passados, quando o deficiente era visto como um ser maléfico. Na Grécia, as crianças com deficiência eram abandonadas como forma de excluí-las da sociedade. Já na idade média, essas pessoas eram vistas de forma ambígua pela sociedade, que por um lado condenava o deficiente ao sacrifício como forma de purgação dos pecados de seus semelhantes e por outro adotavam a imagem de seres divinos (CASARIN, 1997).

O Cristianismo foi uma das primeiras correntes a modificar essa imagem e considerar o deficiente como “[...] criatura de Deus” (CASARIN, 1997, p. 215). Porém, mesmo estimulando a criação de lugares específicos para instalar essas pessoas, conhecidos mais diretamente como depósitos humanos, não lhes garantiam uma educação especializada ou uma preocupação efetiva com seu desenvolvimento.

Sasaki lembra que:

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (1997, p. 10).

Influenciados por Portugal, no século XVI, o Brasil passou a voltar sua atenção ao atendimento para deficientes através do desenvolvimento de trabalhos realizados pelas Santas Casas de Misericórdia, espalhadas por todo país (JANNUZZI, 2004). No entanto, o atendimento incluía, além de deficientes físicos e mentais, pessoas doentes e sem recursos financeiros, destacando o caráter

assistencialista voltado à caridade e ignorando um atendimento especificamente educacional.

Até o Século VIII, a concepção de deficiência ainda estava ligada ao misticismo e ocultismo, porém já no século XIX, dava-se início a um trabalho mais restrito e direcionado ao deficiente, ainda que especificamente a cegos e surdos. Em 1854, mantidos pelo poder central, o governo criou o Imperial dos Meninos Cegos e mais tarde o Instituto dos Surdos-Mudos na cidade do Rio de Janeiro (JANNUZI, 2004). Mesmo sendo uma instituição com fins políticos, a fim de atender os interesses sociais da alta burguesia, deve-se considerar um avanço significativo e propulsor de uma educação especializada no país.

Durante muito tempo os atendimentos as pessoas com necessidades especiais eram realizados em hospitais psiquiátricos. Segundo Jiménez (1997), Nessa fase, a deficiência era tida como uma patologia, trazendo assim a concepção de cura do sujeito. Esse era o modelo médico da deficiência, com o intuito de adequar o sujeito à sociedade para assim ser incluído. Essa concepção clínica sob a educação do deficiente teve tal influência devido à atuação de médicos como diretores e professores nessas instituições. Esse modelo exigia a adaptação do deficiente a um mundo normalizado, sendo preciso “[...] ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura” (FLETCHER, 1996, p. 25).

Mais tarde a deficiência passou a ser vista pela medicina como doença incurável surgindo então o paradigma da institucionalização que visava o atendimento de pessoas com deficiência em ambientes especializados onde os deficientes muitas vezes eram “depositados” e esquecidos pela sociedade. A partir de 1930, começou uma mobilização social mais engajada pela situação do deficiente no País. Com isso, o governo brasileiro estimulou ações que visavam à garantia da educação especializada para deficientes, criando com isso escolas especiais em conjunto a hospitais e instituições de caráter filantrópico (JANNUZI, 2004).

Segundo Sasaki (1997, p.31) “[...] a década de 60, por exemplo, testemunhou um *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação [...]”. As escolas especiais tinham a imagem propagada pela mídia em eventos internos e externos da instituição.

No entanto, na produção de reportagens sobre os deficientes, divulgavam apenas o que lhes parecia impactante e possível à geração de polêmicas entre os leitores. Sasaki (1997, p.153-154) comenta que quando isso acontecia à imagem

do deficiente ficava prejudicada, pois “A terminologia utilizada, o conteúdo das fotos e, principalmente, a forma como textos tratavam o portador de deficiência, passavam ao leitor uma imagem de coitadinho, triste, inútil [...]” refletindo atualmente na visão depredadora das instituições especiais.

Na década de 60, movidos pela idéia de igualdade estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o governo começou a se mobilizar e implementar serviços de reabilitação profissional visando preparar os deficientes para a integração ou reintegração na sociedade (SASSAKI, 1997).

Durante a fase de integração social, desde a década de 50 e ao longo da década de 70, as pessoas com deficiência eram atendidas apenas em escolas especiais e, a partir daí, “inseridas” na sociedade. Porém, segundo Sasaki, (1997, p. 34) isso só aconteceria se o aluno em questão alcançasse “[...] um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes”.

Foi efetivada então a idéia de normalizar o sujeito que, segundo Mantoan (1997, p. 120) “[...] visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio social”. Essa fase constituiu-se com o paradigma de serviço, tendo como método a utilização de serviços profissionais diferenciados para modificar o indivíduo e adequá-lo a sociedade podendo somente assim ser inseridos nesse meio.

Essa concepção de integrar o deficiente à sociedade começou a ser revista e repensada no final da década de 80, tendo em vista que esse modelo não contemplava “[...] plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes [...]” (SASSAKI, 1997, p.35).

Em 1990 começou então a se estruturar um movimento mundial na busca da educação para todos, quando o Brasil participou do encontro na Tailândia, denominado de Declaração de Jomtien. Com isso começou a idéia da construção de espaços inclusivos para deficientes e com ele o surgimento do paradigma de suporte que propunha uma concepção mais coerente da proposta inclusiva, tendo em vista o caráter de modificação e adaptação social para o portador de necessidades especiais. Quatro anos mais tarde uma nova reunião entre alguns países dava continuidade à idéia de Educação para Todos com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, denominada Declaração de Salamanca.

Nessa conferência o Brasil se comprometeu a transformar os sistemas de educação em espaços inclusivos. Destacam-se alguns trechos dessa conferência, onde são expostas as principais referências às ações governamentais:

Capacitar escolas inclusivas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais (...). Caminhar rumo a escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (1994, p. iii.).

Adotar em suas leis e políticas o princípio da educação inclusiva, matriculando todas as crianças nas escolas comuns, a menos que haja razões de força maior para não fazê-lo, (...) desenvolver projetos de demonstração e estimular intercâmbios com países que tenham experiência com escolas inclusivas, (...) investir maior esforço em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como em aspectos profissionais da educação inclusiva (1994, p. ix).

O desenvolvimento de escolas inclusivas como o meio mais eficaz de se conseguir educação para todos precisa ser reconhecido como uma política-chave do governo e ter um lugar de destaque no plano de desenvolvimento de uma nação (1994, p. 41).

Nesse mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (1994, p.19) que sugere o acesso às escolas inclusivas àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Essa política ressalta a importância de não generalizar ou homogeneizar de forma “abrupta” o ensino a esses alunos, no entanto pode com isso desvalorizar uma potencialidade individual do aluno, procurando adequá-lo as atividades curriculares.

Mais tarde, em 1996, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, trazendo também no capítulo V, inovações para a Educação Especial, garantindo a inclusão de educandos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino desde a educação infantil.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Nesse capítulo, e em seus parágrafos, fica definido claramente o papel da educação especial, priorizada na rede regular de ensino. Porém as escolas especiais entram nesse contexto como coadjuvantes, sendo caracterizada por um suporte pedagógico à inclusão dos alunos que “não for possível” a integração.

Em 2001 instituiu-se, na resolução CNE/CEB nº 2/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que manifesta o compromisso do país em construir coletivamente condições para atender a diversidade de seus alunos. No artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001, art. 2º).

Também em 2001, o Plano Nacional de Educação comenta na lei nº 10,172/2001 que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, aponta aspectos relevantes sobre a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, definindo como discriminação qualquer ato que impeça essa pessoa no seu exercício de liberdade social. A repercussão desse decreto exigiu que a educação especial colocasse em foco aspectos relativos à diferenciação, evitando assim qualquer barreira para efetivar a inclusão desses alunos.

Com esse atual paradigma da inclusão, a escola tem o dever de adequar-se as necessidades do aluno e respeitá-lo em sua diferença (SASSAKI, 1998).

Segundo Mantoan, a inclusão pode ser definida como

Uma forma mais radical, completa sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para obterem sucesso na corrente educativa (1997, p.145).

Visualizando esse processo de afirmação política e redimensionando o atual papel social das pessoas com necessidades educacionais especiais, cabe entendermos a distancia da educação ambiental no âmbito da educação especial. Isso se deve aos intensos conflitos educacionais e sociais os quais enfrentaram e ainda enfrentam essas pessoas, causando uma despreocupação legível da rede de ensino com a educação ambiental.

Nesse sentido, é inevitável abarcar a discussão do processo inclusivo, o qual esta implícito o papel do professor – educador ambiental - devendo ele, repassar seus conhecimentos a todos os alunos.

Em vista disso, evidencia-se ainda mais que o processo de inclusão deve ser efetivo para todos os alunos, apoiado em uma estrutura que tenha por base profissionais competentes que garantam e concretizem as propostas inclusivas. “A inclusão é, pois, um motivo para que as escolas se modernizem e os professores aperfeiçoem suas práticas [...]” (MANTOAN, 1997, p.120).

1.2 O papel do Educador Ambiental na perspectiva da escola inclusiva.

A necessidade de implementar, efetivamente a educação ambiental nas escolas inclusivas é originada, muitas vezes, da falta de uma conduta cultural, considerando o contexto social o qual a maioria desses alunos estão inseridos.

Esse estigma, vivenciado atualmente e herdado por gerações passadas, traz um forte paradigma de exclusão, tanto social como educacional desses alunos. Mesmo protegidos legalmente, com o processo de inclusão discursivamente propagado na política de educação para todos, referenciadas no Plano Nacional de

Educação, lei nº 10.172, 2001, muitos alunos especiais e com maiores comprometimentos cognitivos não ultrapassam com êxito esse processo. Nesse sentido é necessário propor atividades que possam suprir esses aspectos educacionais, potencializando os objetivos de ensino.

O papel dessas instituições é promover uma aprendizagem significativa para esse alunado, atribuindo a ele condições e possibilidades de integração social. No entanto, diante as condições atuais e reais das escolas públicas, compreendemos as dificuldades encontradas para se efetuar uma aprendizagem de qualidade. Segundo Noronha

Há uma necessidade histórica urgente de se requalificar a escola. Isto porque, no contexto atual das políticas neoliberais ela não é viável como projeto pedagógico. É necessário então que a escola seja repensada para que ela possa transformar a informação em conhecimentos socialmente significativos para o conjunto da população (2002, p. 117)

Sabemos que a escola esta condicionada as estruturas culturais e sociais historicamente determinadas fazendo parte do processo de crescimento pessoal das pessoas (CANDAUI, 2000). Nessa direção, a autora comenta ainda a importância da reestruturação do sistema escolar, em um processo de formação continuada e de estagnação docente.

Fala-se, nesse sentido do professor pesquisador e formador social, em uma dimensão política e cultural, onde a busca pela qualificação e formação caracteriza seu papel educativo. Nóvoa (1995) comenta que esse processo é sustentado por dois pilares, o individual e o coletivo dentro do espaço temporal, ou seja, a busca pessoal do professor pela formação continuada e a escola como lugar de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, cabe destacar o papel docente na procura pela qualificação e especialização em Educação Ambiental. A pós-graduação nessa área de conhecimento dará sentido à aplicabilidade de conhecimentos na área, alcançando diferentes alunos.

Nessa perspectiva, a configuração profissional de formação do Educador Ambiental dá suporte ao trabalho com alunos especiais, muitos incluídos na rede regular de ensino, o qual a maioria dos docentes especializados já desenvolvem ou irão desenvolver atividades.

É nesse contexto que se caracteriza o instrumento metodológico da educação ambiental, sendo ele capaz de promover uma aprendizagem significativa, bem como a integração social dos alunos incluídos, adequando-se assim á proposta das escolas inclusivas.

A grande preocupação, referente ao processo de ensino educacional ambiental nessas escolas, é caracterizada pela exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, os quais muitas vezes são vistos como á margem da sociedade, sem interesses significativos à educação para o meio ambiente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

O ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas - relações sociais, econômicas e culturais- também fazem parte desde meio e, portanto, são objetos da área ambiental (...) (MEC/SEF, 1997, p. 27).

A educação ambiental é uma forma abrangente de educação, que visa atingir todos os cidadãos através do processo de ensino, proporcionando a construção de valores e de consciência sobre a problemática ambiental. Sendo assim, a escola, em sua posição social, torna-se responsável pela transmissão de valores e normas culturais que irão permear pelas gerações (HUTCHISON, 2000). Portanto, é através da escola que a criança poderá adquirir o pensamento crítico e a formação de uma consciência ecológica a qual irá promover “explícita ou implicitamente às crianças os valores básicos e aos modos de condução de sociedade” (HUTCHISON, p. 16). A escola, portanto, tem o papel de incitar as propostas de mudanças culturais e econômicas em um contexto social.

Ao passo que a educação ambiental toma formatos econômicos e de interesse voltados a grupos dominantes, as concepções éticas e de consciência social estão sendo desapropriadas. No entanto, o papel da educação ambiental no âmbito profissional é descaracterizar esses aspectos, promovendo a formação de pessoas comprometidas com as dimensões sócio ambientais. Conforme Tomazello e Ferreira

Nesse início de século, a educação ambiental deve ser capaz de gerar propostas adequadas, baseadas em valores e condutas sociais ambientalmente favoráveis para um mundo em rápida evolução (2001, p. 201).

Dessa forma, o ensino específico para alunos especiais toma importância tanto quanto outros níveis ou formas de ensino. No entanto, é fundamental destacar que o ensino especial deva ser redirecionado para as especificidades dos alunos, sendo ele instigado partindo de uma aprendizagem significativa o qual possibilite a esse aluno “(...) compreender e descobrir, ou reconstruir pela redescoberta” (PIAGET, 1974, p.21).

Porém, ainda assim, segundo Crespo (2003, p. 65) “quanto mais alto o nível de escolaridade, mais consistente é o interesse, o conhecimento e a preocupação com as questões ambientais”. Isso reflete diretamente no nível de ensino e conseqüentemente as especificidades dos alunos especiais, reforçando ainda mais a atenção e direcionamento para o enfoque educacional ambiental nesse contexto.

A aprendizagem, seguindo esses aspectos, será efetivada com maior sucesso se obtiver uma adaptação a situações vivenciadas por esses alunos. Com isso, é importante uma reestruturação transversal, dando espaço para a criatividade e a inovação. Segundo os temas transversais do Ministério da Educação

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sintetizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (MEC/SEF, 1997, p.30).

Esse processo exige “um planejamento coletivo e interdisciplinar, além da identificação dos eixos centrais do processo de ensino aprendizagem, para, em torno deles elaborar as propostas educacionais” (ROSA, 2001, p.86).

Sendo assim, há a necessidade que o educador em sua prática de ensino, busque se reestruturar em um enfoque sócio-político do ato educativo, potencializando os conhecimentos do educando dando subsídios para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a atuação docente vinculada à educação ambiental é comentada e observada por Tomazello; Ferreira

Do ponto de vista dos professores, algumas competências novas devem ser reconhecidas e avaliadas, tais como a capacidade de elaborar, concluir e participar de um projeto interdisciplinar e/ou transdisciplinar; capacidade de integrar os objetivos da educação ambiental nas diferentes disciplinas e determinar um marco conceitual comum; capacidade de apreciar e responder as necessidades da comunidade local com a perspectiva de um

desenvolvimento sustentável, e a capacidade de introduzir uma dimensão mais global da Educação Ambiental (2001, p, 206).

É a partir disso que se viabiliza a base para realizar uma proposta educativa ambiental, tendo em vista o contexto social e cultural a qual a escola, a comunidade e os alunos estão inseridos. E nesse sentido cabe destacar concepções sobre formação e processo de ensino, abarcadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de modalidade de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: inciso I – associações entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (LDBN, 1996, Art. 61).

Essa perspectiva política traz implícito o dever profissional do professor que atua na dimensão ambiental, estabelecendo diálogos reflexivos com seus alunos, os quais possam atingir toda a classe estudantil, em um processo de inclusão social e educacional. Isso reflete na capacidade de adaptações, de criatividade e de consciência crítica conceitual desses profissionais, tomando a educação ambiental como uma questão ética, social e cultural.

2 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, sendo que foram realizadas análises de aspectos do conteúdo discursivo que envolve o processo da investigação.

A pesquisa qualitativa trabalha com crenças, valores e atitudes abordadas e empregadas no aprofundamento de fatos dentro da complexidade específica dos grupos envolvidos.

Segundo Briceno (1997, p. 54) “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”.

Tendo em vista a experiência pessoal como tutora em educação a distancia no curso de Especialização em Educação Ambiental, as relações interpessoais e os contatos com os sujeitos dessa pesquisa foram bem estruturadas, facilitando o acesso e a flexibilidade da pesquisa. No entanto, é preciso lembrar que existe uma relação constante entre pesquisador e descobertas, que acontecem a partir das ações investigadas dentro do contexto da pesquisa.

Segundo Chizzotti (2006, p.80) a pesquisa deve “[...] ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. É sob essa perspectiva que se fundamenta a metodologia dessa pesquisa, sendo que visa reunir o “[...] *corpus*² qualitativo de informações” (CHIZZOTTI, 2006, p.85).

Nesse sentido, se tratando de categorização desse estudo, destaca-se o modo instrumental, tendo em vista que se “[...] examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores” (VENTURA, 2007, p.2).

A pesquisa segue utilizando técnicas e instrumentos que sustentam esse método, sendo que o mesmo permite a flexibilidade investigativa, envolvendo, observações, discussões e reflexões, incentivando o pesquisador à busca pela descoberta (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

² Explica o “corpus”/“corpos”

A coleta de dados foi sendo feita no decorrer da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, ministrada em junho de 2009 e ofertada pelo curso de Especialização em Educação Ambiental da UFSM, modalidade EAD.

Os sujeitos da pesquisa compreenderam 59 alunos do curso de Especialização em Educação Ambiental, distribuídos entre os pólos de São Sepé e Panambi –RS. Foram coletados 106 amostras, as quais caracterizavam as respostas dos alunos as questões propostas, havendo interação direta entre investigador e investigados, promovendo também a troca de informações entre os próprios sujeitos dessa pesquisa. Esse processo interativo permitiu a não utilização de todas as respostas na análise, sendo elas categorizadas em discursos mais pertinentes.

A formação inicial dos alunos participantes não foi revelada, mas destacam-se professores da rede regular e particular, sendo muitos de escolas inclusivas.

Os professores responderam a duas questões abertas³, onde puderam expor suas concepções sobre o processo inclusivo social e educacional, relatarem fatos de suas experiências diárias bem como sugerirem novas metodologias em educação ambiental específicas para o trabalho voltado a alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas, comentários e reflexões foram postados em um fórum interativo, disponibilizado pelo ambiente de aprendizagem utilizado pelo curso, sendo garantido o anonimato dos sujeitos nesse trabalho.

As informações recolhidas foram trabalhadas por meio da Análise de Conteúdo o qual segundo Bardin caracteriza-se por ser:

[...] um conjunto de técnicas de análise dos dados, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (1977, p. 38).

Ou seja, permitindo assim, considerar as concepções e idéias dos sujeitos dessa pesquisa, levando a uma reflexão sobre as questões propostas, podendo ser repensadas ao longo de etapas da pesquisa. Esse processo “[...] requer que as descobertas tenham relevância teórica” (FRANCO, 2005, p.16), e se fundamentem a partir de conhecimentos e finalidades do pesquisador.

³ Anexo I. Questões da pesquisa.

Chizzotti (2006, p.98) comenta que “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Ainda segundo o autor, esta técnica facilita a organização das informações, permitindo diminuir ou categorizar as informações obtidas.

Para formular as categorias em análise de conteúdo, foi preciso muita concentração e dedicação, sendo que se seguiu um caminho próprio e intuitivo, ou seja, “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57).

Nessa perspectiva, as categorias de análise de conteúdo tomaram como modelo elaborativo as categorias criadas a priori, pois “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2005, p. 58).

A pesquisa revelou um papel restritivo e focado em um interesse específico, selecionando e priorizando os dados significativos para o investigador. Franco comenta que

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (2005, p. 60).

Esse processo de definição partiu de constantes reinterpretações no desenvolvimento do trabalho, permitindo a elaboração de diferentes versões categóricas, as quais vão sendo lapidadas ao longo do processo de análise.

Nesse momento coube selecionar aspectos dos dados que fossem mais relevantes para a pesquisa. A partir disso, foram identificadas duas categorias de análise, as quais traduziram os elementos específicos do material coletado.

Essa foi uma importante fase da investigação, sendo que exigiu atenção específica para uma análise criteriosa onde se pudesse articular o referencial teórico da pesquisa com os dados coletados.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Categorias para Análise

A categorização é uma etapa considerada o ápice da análise de conteúdo onde os dados são ordenados através de muitas observações e associações de idéias.

Segundo Bardin, categorias de análise dos dados pode se caracterizar por

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns destes elementos (1977, p.117).

A partir disso tornou-se possível iniciar a discussão e o processo de análise categórica e específica dos apontamentos identificados nos dados.

As categorias que compuseram esse estudo foram:

- 1º) Aspectos do processo inclusivo de pessoas com deficiência⁴.
- 2º) Sugestões metodológicas de ensino em educação ambiental.

As falas dos sujeitos dessa pesquisa, citadas durante a análise, serão identificadas consecutivamente por números cardinais.

3.1.1 Aspectos do processo inclusivo de pessoas com deficiência.

Essa categoria analisa as concepções expressas pelos acadêmicos sobre a efetivação do processo de inclusão educacional de pessoas deficientes a qual se apresenta inerente ao trabalho desses futuros educadores ambientais.

⁴ O termos “deficiência” é também utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEE, 2008).

Eles abordaram questões referentes a diferentes aspectos negativos na implementação desse sistema. Isso é evidenciado na resposta de alguns acadêmicos

É colocado que os sistemas de ensino assegurarão para os portadores de necessidades, mas isso é uma utopia!!! Muitas escolas não tem profissionais habilitados para trabalhar com esses alunos e muito menos condições físicas. Cadê o incentivo dos governantes? Como colocam numa lei algo que eles não incentivam para acontecer de forma responsável e comprometida. Exigem tanto dos professores, mas pouco oferecem para que aconteça o ensino de qualidade. Colocar os aluno dentro de uma escola é fácil, mas desenvolver uma educação de qualidade que é o problema. Salas de aula "atopetadas" de alunos, muitas vezes em condições precárias, sem laboratório, espaço para recreação adequado. O que será de nós? (Aluna 1 – São Sepé).

Concordo plenamente com você, faço meu teu desabafo. Nossas escolas públicas, de forma geral, estão em lamentável estado de precariedade, falta de estrutura física adequada, falta espaço, os prédios sem pinturas, paredes rachando, sem bibliotecas, sem espaço para refeitório, banheiros que a muito tempo se tornaram inviáveis e continuam sendo os únicos disponíveis, como disseste, salas de aulas super-lotadas por falta de espaço físico e recurso humano. Professores trabalhando em áreas diversa da sua formação. As condições para que possamos desenvolver bons e significativos trabalhos com estes alunos estão cada vez mais difíceis. É notório, que alunos especiais requerem ainda mais condições físicas, humanas e tecnológicas para que possam ter segurança e um trabalho realmente produtivo, que lhes ofereça condições de desenvolvimento, pouco adianta apenas estarem na escola sem as condições adequadas, tanto em termos físicos, tecnológicos e humanos. A grande maioria dos professores não tem nenhuma formação, nenhum preparo para trabalhar com estes alunos. Assim sendo, de que adianta fazerem leis tão "bonitas", tão bem escritas? (Aluna 2 – São Sepé).

O que podemos perceber atualmente é que a legislação está evoluindo mais rapidamente (pressão pela demanda) ou seja, a lei esta definindo que a inclusão de alunos com portadores de necessidades especiais sejam absorvidos, incluídos pelas escolas, entretanto, as mudanças de infra-estrutura e desenvolvimento de competência e preparo dos professores não estão acompanhando na mesma proporção e velocidade, tais regulamentações, gerando insegurança e questionamento de como fazer e realizar tais procedimentos de forma mais adequada, o que desestabiliza a prática educativa, remetendo os professores na busca de capacitação e reivindicação junto as Secretarias de Educação. (Aluna 1 - Panambi).

Essas reflexões destacam que muitas das considerações postas nas políticas públicas se distanciam da realidade encontrada em escolas inclusivas, desconsiderando a real situação dos alunos desse sistema de ensino. Ou seja, há uma preocupação social e governamental na inclusão educacional de todos os deficientes. Entretanto muitos aspectos relativos às condições severas, funcionais e cognitivas, apresentadas por muitos desses alunos, os quais demandam atenção específica e constante, acabam não sendo relevantes diante das políticas públicas.

A Declaração de Salamanca, afirma que

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (1994, p.10).

Essas concepções submetem a obrigatoriedade das escolas regulares em atender alunos com necessidades especiais e a elas incumbem o dever da efetivação inclusiva, ou seja, desconsiderando hipóteses relativas à centralidade de atendimento ao aluno com deficiências severas, generalizando o sistema de ensino a esses alunos.

Embora tenhamos a consciência de uma inclusão precisa e inadiável, é possível compreender que as formas totalitárias em que se apresenta esse paradigma estão desconsiderando, em muitos casos, especificidades mais severas apresentadas por alguns alunos. E no intuito de acatar em passo acelerado a pressões sociais e legais, não se revê quais as melhores formas de preservação educacional e moral desses indivíduos. Tais ações retratam uma alienação quanto às condições de muitos alunos especiais. Não se trata de uma idéia antagônica quanto à inclusão dessas pessoas, mas sim de uma mudança radical no formato ideológico a qual esse sistema esta sendo implementado. Procuramos uma saída, e temos que encontrá-la, sendo que a exclusão não cabe mais. Segundo Almeida (2002, p.224) “(...) é preciso uma mudança qualitativa no trabalho educacional no interior das escolas. E isso não é possível implementar por decreto.”

Mas é imprescindível destacar que os acadêmicos entendem a importância da atuação docente para efetivar esse novo paradigma. Isso é possível perceber quando eles colocam que:

Acima das leis e da vontade política está a esperança que um aluno portador de necessidades especiais deposita em nós professores. E jamais iremos desapontá-los. A vontade que temos de fazer o melhor para eles vence todas as barreiras. (Aluno 7 – São Sepé).

Em nenhum momento eu deixo de fazer o melhor pelos meus alunos, até porque tenho alunos portadores de necessidade especiais. Nós sempre faremos o melhor, pois o nosso comprometimento e responsabilidade com a nossa profissão e com o ser humano falam sempre mais alto. O que me refiro, geralmente culpam os professores pelo fracasso escolar e má qualidade da educação, pelos problemas da nossa educação. Será que é sempre nossa culpa? (Aluno 18 – São Sepé).

Concordo inteiramente contigo. Sempre repousam sobre nossas costas a culpa do fracasso de qualquer aluno, os especiais também. Amamos o que fazemos e sempre nos preocuparemos em fazer o melhor e quando o resultado não é bom sentimos o gosto amargo, mesmo sabendo que não fomos negligentes. As contingências atuam sobre o nosso trabalho e não há como negar isso (...), mas é lamentável que a viabilidade das coisas tenha que ser feita assim. (Aluna 20 – São Sepé)

Entende-se nessa perspectiva, um desconforto por parte desses professores (sujeitos dessa pesquisa), o qual mesmo buscando uma formação continuada se sente ameaçados pelo descaso educacional com seus alunos. No entanto, essas constatações fazem emergir a questão entre teoria e prática, a qual vem se distanciando da realidade da academia, ou seja, ao passo que a teoria é o princípio da organização de documentos legais, a prática fica inerente, mas também submetida a essas concepções.

Segundo Imbernon (2002, p.30) o conhecimento é “[...] aquele utilizado pelos profissionais da educação, construído e reconstruído durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e prática”. Todo o conhecimento deve estar interligado a ação, por isso a importância de se considerar aspectos teóricos e práticos intrínseco, para se projetar assim resultados reais e possíveis. É essa sintonia entre conhecimento teórico-prático que irá solidificar o exercício da profissionalidade docente.

Essas reflexões nos remetem a busca constante do aperfeiçoamento profissional, necessárias para uma educação de qualidade. Não se entende mais “culpa”, citada por esses professores, como um descaso docente, mas é preciso redimensionar o papel da escola frente à oportunidade da formação continuada nesses contextos. Essas são medidas providenciais e mínimas para que a inclusão possa ser efetivada.

Nesse sentido, os próprios acadêmicos buscam alternativas para colaborar com esse novo sistema. Abaixo alguns fragmentos que confirmam isso:

(...) apesar de todas as dificuldades estruturais é preciso que cada um faça a sua parte, o importante é se informar a respeito, se qualificar para que dentro das limitações do sistema, possamos fazer a diferença. (Aluno 10 – Panambi).

(...) por experiência própria, quando nos deparamos com um aluno portador de necessidades especiais em nossa sala de aula, instintivamente vamos buscar conhecimentos sobre como trabalhar com esse aluno e, até buscamos suporte material para melhorar nosso trabalho. (Aluno 15 – São Sepé).

Mesmo visualizando as dificuldades encontradas nas escolas no âmbito legal, estrutural, financeiro e de possibilidades formativas, os professores não se desanimam. Há uma preocupação profissional com a qualidade educacional desses alunos, a qual dá suporte para o desenvolvimento de um trabalho com melhores condições qualitativas.

Os professores precisam participar de vários cursos de formação para poder atender alunos especiais, pois a escola inclusiva que atende o portador de deficiência exige uma nova postura da comunidade escolar, os professores devem se comunicar, interagir, planejar as atividades para que possam utilizar recursos didáticos (...) necessários para o cumprimento das adaptações contidas no currículo. (Aluno 18 – Panambi).

(..) trabalhar com a educação especial requer muita competência e comprometimento do educador; é buscar alternativas para suprir as necessidades primárias de seus alunos, sabendo que estas serão repetidas, refeitas, várias vezes em todos os momentos-tolerância e muita paciência do educador que busca ensinar e com certeza aprender também. (Aluno 5 – Panambi).

A independência é fundamental, fazer com que o aluno tenha autonomia é de extrema importância para sua vida cotidiana para que a criança sintam-se incluída. (Aluno 12 – Panambi).

Não se toma como inviáveis as alocações políticas inerentes ao sistema inclusivo, mas se questionam pontos generalistas aos quais fazem referência. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), no seu artigo 2º, comenta que as escolas devem receber todos os alunos, cabendo a elas a responsabilidade de “[...] organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Tais orientações de certa forma exigem o papel do governo em efetivar essas ações. Existem diversos aspectos atrelados a essas concepções, no que se refere à estruturação organizacional das instituições envolvidas. Esse processo de transformação do sistema de ensino demanda uma mudança na gestão escolar, no sentido de qualificação profissional dos professores, planejamento político, estruturação física da escola e a oferta de um atendimento especializado que dê suporte para o processo inclusivo. Nessa composição é preciso que os professores trabalhem em conjunto, troquem experiências e que dinamizem suas práticas, para fins de promoverem da melhor maneira possível a aprendizagem de seus alunos especiais (SASSAKI, 1997).

3.1.2 Sugestões metodológicas de ensino em educação ambiental.

A análise dessa categoria considera a proeminência das discussões reflexivas entre os alunos do curso frente à criação e inovação de estratégias metodológicas cabíveis ao trabalho voltado a alunos com necessidades educacionais especiais. Buscou-se articular atividades que sejam adequadas a esses alunos e possíveis de serem aplicadas em uma escola inclusiva.

Partindo das concepções analisadas na categoria anterior, é possível compreender que muitos alunos do curso de Educação Ambiental, professores do ensino regular, demonstram uma preocupação quanto à efetivação de um trabalho

qualitativo com alunos deficientes. E nesse sentido, suas compreensões voltadas ao ensino da Educação Ambiental se potencializam, tendo em vista a formação para tal.

A Educação Ambiental deve propiciar vivências, estimulando a criticidade e a percepção ambiental, aprimorando a sensibilidade e estimulando as operações mentais no que tange às relações do homem com a natureza. (Aluno 2- Panambi)

Como educadora, sabemos que o ano letivo, mesmo para turmas normais, muitas vezes precisamos parar, diminuir os passos e abraçar os caídos, os perdidos no processo. Nesses momentos estratégias didáticas são revistas, repensadas e adaptadas para cada sujeito. Acredito que pensar estratégias de ensino e aprendizagem, não significa ter o foco na deficiência do aluno, mas sim em reconstruir uma escola com espaços, ambientes, recursos que devem ser acessíveis e atender a especificidade de cada aluno. Entendo que a acessibilidade dos materiais pedagógicos, arquitetônicos e a formação de profissionais, são condições que asseguram o desenvolvimento e habilidades dos alunos. (Aluno 8 - Panambi).

Diante das dificuldades e atrasos que estes alunos com necessidades especiais frequentemente apresentam em seu desenvolvimento global, é necessário proporcionar um ambiente de aprendizagem que os ajude a abandonar essa postura passiva ou seja receptores de conhecimento. Proporcionar um ambiente onde sejam valorizadas e estimuladas a sua criatividade e iniciativa, possibilitando uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem. (Aluno 7- Panambi).

Essas falas demonstram uma preocupação coletiva com o desenvolvimento da consciência ambiental de alunos incluídos. Cabe ressaltar que nas atividades propostas deve estar implícitas uma conjuntura social e ética, onde se viabilize a formação de um sujeito crítico que problematize as questões levantadas, mesmo se tratando de alunos especiais. Essa é a proposta aqui discutida, a qual percebe a educação ambiental como estratégia para o desenvolvimento desses alunos.

Nesse caso, entende-se que os resultados de um processo de ensino bem sucedido pode refletir no comportamento futuro dessas crianças, bem como promover a formação de possíveis sujeitos ecológicos que poderão perpassar suas atitudes na escola, comunidade e família. Segundo Carvalho (2006, p. 67) esse conceito não se restringe ou generaliza as ações ambientais do indivíduo, tão pouco obriga que adote um “código normativo a ser seguido e prático em sua totalidade (...)”. Trata-se da construção de valores, de novas concepções a cerca de um ideal ou responsabilidade social que poderá ser internalizada e difundida em suas práticas e atitudes. Segundo Hutchison:

Um currículo elementar, que ajude as crianças a construir com pares e adultos uma visão funcional e ecologicamente sensível do mundo, pode apoiar o desdobramento desse processo e também preparar as crianças para uma exploração mais substancial e crítica do desafio ecológico na adolescência (2000, p.137).

A busca pelo incentivo e a prática educacional ambiental, traz consigo uma relação prazerosa entre o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Esse processo poderá interferir substancialmente no futuro, em um desenvolvimento cultural e econômico da comunidade, partindo do pressuposto de que as crianças conheçam desde já as necessidades ecológicas do seu ambiente social. Caporal; Costabeber (2007, p.29) lembram que “o desenvolvimento humano requer um equilíbrio dinâmico entre população, capacidade do meio ambiente e vitalidade produtiva”.

Isso se reflete pela transmissão genealógica de conhecimentos, sendo que “em todas as culturas, a transmissão de idéias e práticas de uma geração a outra estabelece a base da sobrevivência e da vida cultural e garante a renovação contínua do tecido social (...)” (HUTCHISON, 2002, p. 135).

Dada a importância de tal desenvolvimento, a educação ambiental se torna fundamental para os alunos com deficiência. No entanto, os acadêmicos destacam

Partindo da declaração de Salamanca, podemos constatar que não há um método ideal que atinja a todos os alunos com NEE. O que se faz necessário é uma adaptação e adequação conforme as NEE de cada pessoa. Também devemos utilizar estratégias que valorizem a participação do aluno, e nem sempre esse poderá participar totalmente de uma atividade. Devemos proporcionar atividades que promovam e facilitem a interação destes alunos. (Aluno 5 – Panambi)

as crianças que participam da Educação Infantil ou anos/séries iniciais do Ensino Fundamental têm demonstrado a necessidade de explorar o contexto na qual estão inseridas. Isso pode ser verificado naquelas com ou sem necessidades educacionais especiais. Essas mostram que a construção de conhecimentos se efetiva pela interação com o objeto de conhecimento e através da mediação de outras pessoas - colegas, professores, etc. (Aluno 18 – São Sepé).

Ou seja, há dimensões que devem ser consideradas quando se trata do trabalho em educação especial. As propostas de ações necessitam de um

redirecionamento que possa incluir o aluno, e que permita sua inserção integral na atividade.

Para caracterizar o processo de integração social e educacional, abordada nessa pesquisa através da educação ambiental na perspectiva inclusiva, é possível destacar as ações sugeridas por alguns alunos

(...) pensei que poderia propor uma atividade que envolvesse todos os alunos na resolução de um problema ambiental da escola (por exemplo, o que fazer com o lixo reciclável produzido na instituição de ensino...). Todos participariam. Primeiro elegendo o problema a ser resolvido, depois pensando soluções e organizando-se para solucionar tal problema. Cada um dentro de suas possibilidades. Mas todos trabalhando juntos, construindo relações de solidariedade em prol de um mundo sustentável, o qual, como sabemos, não se tornará real enquanto a sociedade continuar discriminatória e preconceituosa. (Aluno 22 – Panambi).

Partindo do pressuposto que os papeis vão para o lixo sem reaproveitamento. Montaria na escola uma "oficina" de reciclagem de papel, onde os educandos fariam a coleta de papel pelas dependências da escola, depois fariam a picagem e todo o processo de fabricação do papel reciclado. Esse papel poderia ser reutilizado por eles próprios na confecção de cartões, marca páginas, agendas, cadernetas e até capa de cadernos entre tantas outras utilidades que se tem o papel reciclado. Nessa atividade poderiam participar todos os PNEEs. (Aluno 8 –Panambi).

Como estratégia metodológica para trabalhar o tema educação ambiental com alunos especiais, proporcionar-se-ia oficinas de reciclagem na escola, como também visitas destes a associação de reciclagem, e em conjunto convidar-se-ia pais dos alunos que voluntariamente quisessem acompanhar as visitas nas associações. Posteriormente, far-se-ia uma exposição para os pais, e comunidade em geral escolar, com os materiais confeccionados pelos alunos, resultado das oficinas de reciclagem. (Aluno 3 - São Sepé).

As oficinas pedagógicas se constituem de atividades criativas, motivadoras em que os alunos aprendem com alegria e eficácia os conteúdos propostos. Realizar a oficina do papel reciclado, visando tais objetivos: - A preservação de recursos naturais; - Minimização da poluição; - Diminuição da quantidade de lixo;- Confeccionar cartões de papel reciclado e outras produções artísticas;- Ressaltar a importância e possibilidade de reaproveitamento de diversos materiais, experienciando a técnica de reciclagem de papel. Sua culminância será em uma exposição dos trabalhos realizados pelos alunos com o papel reciclado. (Aluno 24 - São Sepé).

A inserção de trabalhos manuais aos alunos especiais diminui o comportamento de dependência e aumenta o poder de iniciativa, de autonomia e de auto-estima. (Aluno 19 - São Sepé).

Essas foram idéias muito comentadas e exploradas durante as discussões. O processo de reciclagem é conhecido pela sua proporção ecológica, sendo um conjunto de técnicas que objetivam o reaproveitamento de varreduras que podem ser postas novamente no ciclo de produção.

Essas atividades podem ser feitas em grupos, como sugerido pelos sujeitos dessa pesquisa, o que caracteriza o processo de integração, coletividade e fundamentalmente a inclusão. Esse processo envolve todo um redimensionamento pessoal dos profissionais da educação, bem como um apoio administrativo da escola e fundamentalmente a consciência e engajamento coletivo da comunidade.

Ainda nessa direção, entende-se que a coletividade é primordial para o desenvolvimento de ações ambientais com esses alunos. Outras atividades nessa perspectiva foram sugeridas

Gosto muito de saídas a campo. Acredito que passeios pelo bairro e arredores da escola, ou a outros lugares do município e depois conversa sobre o passeio, o que observaram, o que acharam bonito, o que poderia ser diferente. A partir do passeio, várias outras atividades poderão ser feitas, comparando também os locais visitados ao ambiente da escola. Os alunos poderão construir panfletos de conscientização, desenhos, histórias em quadrinhos, paródias, poesias, textos coletivos com a ajuda da professora, etc. (...) Praticamente todas as atividades feitas com alunos do ensino regular podem ser feitas também com alunos com necessidades especiais, eles somente precisam de mais tempo e atenção. É aquilo que tanto já falamos: doação, cuidado, amor, respeito. (Aluno 18 – Panambi).

(...) acredito que uma estratégia metodológica válida para abordar e articular conceitos e discussões da área da Educação Ambiental seja escolher um determinado espaço no pátio da própria escola, numa praça, na beira de um riacho, etc, e demarcá-lo. Para isto, pode-se pegar quatro estacas e um fio de linha e fazer "uma cerca" de um ou dois metros quadrados (isto depende do número de alunos envolvidos). Após, motiva-se os alunos a identificar o que existe neste espaço (plantas? animais? terra? água? lixo?, etc). Se for possível, pede-se que cada um registre - através de desenho, palavras ou frases - o que visualizou. Volta-se à sala de aula e, através de conversas e intervenções nos registros dos alunos, constrói-se um registro coletivo. Neste momento, uma alternativa válida seria confeccionar uma maquete do que foi visualizado através de materiais alternativos. Este registro coletivo seria uma forma de aprofundar os estudos e as discussões de temas ambientais em encontros ou aulas anteriores. Entendo que esta estratégia metodológica pode ser aplicada com alunos surdos, alunos com déficit cognitivo, alunos com dificuldades de aprendizagem e demais crianças da Educação Infantil ou anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. (Aluno 16 - São Sepé).

Uma estratégia interessante, seria fazer com os alunos uma pesquisa de campo do entorno da escola, dividir a turma em grupos, onde cada grupo ficaria com um tema específico, por exemplo: água, solo, vegetação, lixo e animais presentes na região. (Aluno 25 - São Sepé).

Acredito que um passeio orientado ao zoológico seria bastante proveitoso em discussões acerca dos animais domésticos e tratar também a questão dos animais em cativeiro. Desenvolver o senso crítico e solidário em relação a nossa fauna também é elemento importante para se trabalhar com a questão da inclusão podendo ser inserida esta discussão tanto em anos iniciais quanto em EJA. (Aluno 22 – Panambi).

(...) passeios orientados, onde haja a interação entre alunos com e sem necessidades especiais. Estes passeios podem ser realizados conforme o tema a ser abordado, para iniciar, ou para complementar o assunto. Quando trabalha-se com recursos naturais pode levar os alunos a conhecer um rio ou lago da cidade em boas condições e um em condições alteradas; (...) pode-se levar os alunos a conhecerem um lixão, uma oficina de separação, uma oficina de compactação, em fim o importante na realização de qualquer passeio é explorar as percepções, sensações vividas, sensibilizando os alunos para a importância da consciência ambiental, proporcionando a integração e o respeito as diferenças. Além disso, ao organizar um passeio é essencial avaliar as condições físicas e as dificuldades que os alunos especiais enfrentarão para que estas sejam minimizadas com o auxílio de outros colegas e todos possam construir ou reforçar valores importantes para a vida em sociedade. (Aluno 19 - São Sepé).

Essas atividades se aproximam no âmbito exploratório de lugar e espaço, no entanto com estréias e objetivos diferenciados. São atividades bastante utilizadas entre professores e educadores ambientais, tratando-se de uma dinâmica grupal interativa e de fácil metodologia.

Nessa perspectiva considera-se fundamentalmente que o professor compreenda alguns aspetos relevantes dentro de um sistema de relações do desenvolvimento humano para desenvolver tais atividades. Para caracterizar uma abordagem teórica entre essas sugestões é possível refletir sobre as concepções de Bronfenbrenner (1989). O autor argumenta que os sistemas ambientais e as interações que se seguem no meio são mediadores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Essa visão Ecológica do autor tem como objetivo analisar a participação do indivíduo e suas relações interpessoais em diferentes ambientes, definindo assim as díades, tríades, etc (BRONFENBRENNER, 1996). O desenvolvimento humano é definido por Bronfenbrenner como sendo

[...] o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida (1989, p.191).

Nesse sentido, o autor destaca os sistemas que fazem parte da rede de relações do desenvolvimento humano, são eles: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema abarca as relações familiares ou relações individuais, o contato mais próximo e restrito onde se dá às primeiras significações (BRONFENBRENNER, 1989). Esse sistema tem fundamental relevância para o estabelecimento de relações nos demais, tendo em vista a influência familiar na consolidação dos significados da criança. Nesse sistema estão também as relações interpessoais dentro da sala de aula, com colegas e com o professor. Essa perspectiva caracteriza a fundamentação do processo interativo dos alunos com deficiência, potencializando a importância do processo inclusivo e as atividades de educação ambiental sugeridas pelos sujeitos dessa pesquisa.

Quando a criança começa a participar de mais de um ambiente, esta-se entrando em um mesossistema, definido como um conjunto de microssistemas, promovendo assim uma socialização da criança. Essa passagem entre os sistemas foi denominada por Bronfenbrenner de transição ecológica, o qual irá sendo consolidado na medida em que a criança experimenta papéis específicos dentro de cada contexto, estabelecendo assim diferentes relações (KREBS, 1995). Aqui podemos destacar a participação coletiva do indivíduo, em lugares públicos, em clubes, na escola etc. A escola passa a ser para o aluno um referencial diário, com significações diversas e um ambiente deve ser uma experiência construtiva para seu desenvolvimento.

Indo além, dá-se o exossistema, o qual não depende da presença do indivíduo, no entanto, terá grande influência em seu desenvolvimento (KREBS, 1995). Nesse sistema cabem as decisões tomadas que irão intervir no estabelecimento das atividades ou das relações da criança no microssistema, como mudanças na escola, comunidade, trabalho dos pais, etc.

Além desse sistema, Bronfenbrenner (1989) descreveu o *macrosistema*, que está relacionado aos valores, ideologias, diferentes culturas, os quais vão sendo assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento da criança.

Essa breve descrição dos sistemas nos permite refletir sobre o processo de desenvolvimento humano de uma forma natural e claramente objetiva. Bronfenbrenner nos mostra a importância e influência que as relações interpessoais têm na construção de significados de uma criança (KREBS, 1995). Nesse sentido, pode-se destacar novamente a relevância das relações estabelecidas no microsistema, considerando o ambiente de sala de aula e as relações estabelecidas entre professor aluno.

O aluno, assim como o professor esta constantemente sendo influenciado pelos sistemas que o cercam, e pelas relações que estão sendo estabelecidas, tendo em vista a interação dinâmica entre eles. Nesse sentido, cabe ao professor, estar atento a esses aspectos, considerando os contextos que os alunos individualmente podem estar inseridos. Trata-se do desenvolvimento de uma inteligência interpessoal, como nos explica Gardner (1995), onde o professor pode ser capaz de analisar as influências desses sistemas em suas ações, conseguindo com isso observar e compreender as necessidades e capacidades do aluno, sempre considerando seu desenvolvimento dentro de outros sistemas de relacionamentos.

Essas concepções teóricas nos remetem as sugestões citadas, dando formatação à prática ecológica, sendo que há uma interação coletiva e exploratória com o ambiente externo – o meio visitado - mesmo caracterizando as relações interpessoais no microsistema – os colegas e o professor.

Tais considerações caracterizam outra gama de estratégias metodológicas em Educação Ambiental citadas pelos alunos

(...) uma horta escolar com enfoque no desenvolvimento de trabalhar a preservação e a percepção ambiental, o contato direto com a natureza, as vivências do dia a dia, os reflexos da relação antrópica local permitindo a sensibilização e as mudanças comportamentais necessárias para busca constante de crescimento como seres humanos. Também pode ser realizado, como parte de um projeto maior. (Aluno 25 – Panambi).

(...) minha proposta supõe que todas as vezes que fossemos trabalhar na horta distribuisse os alunos em grupos e estes seriam os monitores dos alunos com necessidades especiais. Os quais ficariam encarregados de ensinar o trabalho que eles tem com os canteiros e as técnicas que eles usam, fazendo com que estes alunos se sentissem úteis e inseridos no ambiente escolar. Pois um trabalho assim além de fazer com que eles aprendam mexer na terra e ter contato com o meio ambiente, vai fazer com que eles percebam o quanto são importantes pois, os alimentos ali cultivados são usados no preparo da merenda escolar. (Aluno 23 – Panambi).

também vejo a criação de um pequeno horto de mudas nativas e flores como uma boa alternativa para que todos os alunos possam partilhar experiências, com a interação com os professores, desde o conhecimento das espécies, o aproveitamento do adubo (decompostagem), os cuidados básicos, o gradativo acompanhamento e quando estiverem em estágio de replantar, os alunos poderiam distribuir na própria comunidade, ou em eventos especiais. (Aluno 13- Panambi)

(...) o cultivo de um canteiro no pátio da escola com plantas medicinais. Eles aprenderiam que a natureza fornece os remédios para muitos tipos de moléstias que atingem o ser humano. Isso despertaria o respeito pelo ambiente natural e os alunos aprenderiam a cuidar com zelo daquele espaço. Alguns sentidos poderiam ser trabalhados, como tato, olfato e paladar (praticamente todas as plantas medicinais, quando manuseadas, exalam aroma). (Aluno 5 – Panambi).

A horta educativa tem um papel importante como terapia ocupacional e alternativa de capacitação para o trabalho de pessoas com deficiência. Eles podem interagir com outras crianças da escola que não possuem deficiência na organização, manuseio e plantio das flores, hortaliças no próprio espaço da escola. Onde todos os alunos irão desenvolver o espírito cooperativo, solidário e de preservação do meio ambiente que o cerca. (Aluno 17 – São Sepé).

Outra alternativa para trabalhar com plantas, é cultivar sementes no solo em três vasos, depois de emergidas as plantas, não irrigar um deles, irrigar normalmente o outro e demasiadamente o último. Fazer com que as crianças acompanhem o processo de murcha, no primeiro caso, crescimento normal no segundo, e amarelecimento devido ao estresse hídrico no último. Associar esses acontecimentos com as necessidades tanto fisiológicas quanto psicológicas dos seres humanos. As crianças podem ser encarregadas de cuidar das plantinhas, porém é um trabalho que envolve vários dias. (Aluno 25 – São Sepé).

(...) a horta educativa tem um papel importante como terapia ocupacional e alternativa de capacitação para o trabalho de pessoas com deficiência ou que necessitem desenvolver habilidade em uma atividade produtiva. (Aluno 4 – São Sepé).

Essas estratégias ecológicas estão articuladas a inclusão social de pessoas com deficiência. Isso é evidenciado com o estreitamento de relações ali implícitas, onde são compartilhados encargos, observações e conhecimentos em ações coletivas.

Os cuidados com um jardim ou hortas potencializam critérios de responsabilidade e preocupações, além de envolver os alunos em atividades grupais de observação e estudos sobre os processos naturais das plantas. Esse trabalho envolve riscos, tratando-se de conseqüências de uma má administração do

ambiente trabalhado, o que reforça os valores quanto a importância nutritiva para o desenvolvimento desses organismos vivos (HUTCHISON, 2000). Berry comenta que

As crianças precisam aprender jardinagem. As razões para isso estão profundamente relacionadas à sua sobrevivência mental e emocional, bem como física. A jardinagem é uma participação ativa nos mais profundos mistérios do universo. Ao cuidar de um jardim, elas aprendem que elas constituem, juntamente com todas as coisas que crescem, uma única comunidade de vida. Elas aprendem a nutrir e a ser nutridas em um universo sempre precário, mas, em última análise, benigno. Aprendem razões profundas para os rituais sazonais das grandes tradições religiosas (...) A Educação fundamental, especialmente, poderia muito bem começar a desenvolver atividades de cultivo de um jardim ou de uma horta (1989, p.3).

Além das dimensões educativas, sociais e culturais dessa metodologia, é possível estender seus objetivos em uma perspectiva territorial, de lugar e conhecimento da comunidade local, concomitante as demais estratégias mencionadas anteriormente.

Hutchison (2000, p.144) também nos lembra que esses projetos quando desenvolvidos permanentemente ou ao longo de vários anos possibilita a criação de “uma ligação (...) entre os esforços de jardinagem das crianças e os objetivos morais (relativo ao caráter) de instigar valores ecologicamente sensíveis e habilidades relacionadas à interação das crianças com a natureza”.

Nessa perspectiva, também cabe destacar atividades de educação ambiental que evoluem o contato com animais, as quais foram muito comentadas e sugeridas entre os sujeitos dessa pesquisa. Abaixo alguns dos comentários:

(...) eu havia pensado em trabalhar com animais gatos, cães, tartarugas e aves, fazendo com que todos pudessem tocá-los, sentir a textura do pelo/pele/penas, comentando da importância do cuidado com os animais, porque são importantes para nós seres humanos, bem como para a natureza, como precisam de carinho e respeito. Montaria também um aquário, que ficaria na sala, com plantas e peixes para trabalhar a questão da poluição da água, como é importante preservarmos os rios e mares, tanto para nós como para os animais. (Aluno 32 – São Sepé)

A equoterapia é um tratamento alternativo que envolve as áreas de saúde e educação para a melhoria da qualidade de vida. O projeto de Equoterapia é uma proposta inovadora, que busca promover uma nova alternativa de terapia, que tem como meta a reabilitação e a reeducação de portadores de necessidades especiais, auxiliando-os a superar as limitações impostas por sua condição, aprimorando suas habilidades eficientes, permitindo-lhes assim, um desenvolvimento global. (Aluno 36 – Panambi).

(...) esta forma de tratamento é muito eficiente (...) para portadores de NEE, proporciona ótimos resultados nas capacidades de aprendizagem, memorização, concentração, cooperação, socialização, organização do esquema corporal, aquisição das estruturas têmporo-espaciais, além de estimular o equilíbrio e regular o tônus muscular. Penso que seja uma forma onerosa de tratamento, o que a coloca fora de alcance para muitos portadores de deficiência, a menos que haja um apoio, um patrocínio de entidades. (Aluno 34 - São Sepé)

(...) ao meu ver, todas as práticas realizadas fora do contexto escolar sempre que possível, com equipe interdisciplinar e em ambiente natural são grandes instrumentos de educação ambiental, independente de ser aluno com necessidades especiais ou não. A Educação Ambiental utilizando como instrumento a equoterapia, ou seja, terapia por meio do cavalo, sendo uma prática que promove a educação ambiental através de uma equipe interdisciplinar e de ações voltadas ao ambiente natural. Ela possibilita o aprofundamento das relações do homem com a natureza e uma melhor compreensão de sua constituição como sujeito no ambiente que o cerca. A Equoterapia é uma prática que utiliza o cavalo como co-terapeuta na reabilitação física e mental de praticantes com necessidades especiais, a partir de dois anos de idade, assim como idosos, após avaliação médica e com a acompanhamento de uma equipe interdisciplinar. (Aluno 30 – Panambi).

A educação especial vista por essa perspectiva, possibilita a esses alunos uma interação natural ecológica, dando dimensões de educação ambiental no convívio direto com seres vivos. As estruturas sociológicas e de consciência que se estabelecem geram capacidades diversas de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

A equoterapia, muito comentada pelos sujeitos dessa pesquisa, se destaca em seu viés terapêutico e educacional, sendo tratada como uma forma de reabilitação global e integração social do sujeito. Segundo Gavarini (1995, apud Freire, 1999, p. 32), “O cavalo, além de sua função cinesioterápica, produz importante participação no aspecto psíquico, uma vez que o indivíduo usa o animal para desenvolver e modificar atitudes e comportamentos”. Lermontov os lembra ainda que

Na esfera social, a equoterapia é capaz de diminuir a agressividade, tornar o praticante mais sociável, facilitando a construção de amizades (...) promovendo melhor auto-percepção (2004, p. 96).

Se tratando de crianças especiais, esses fatores se potencializam, sendo muito utilizado como estratégia de desenvolvimento pela educação especial. Isso sustenta uma perspectiva interdisciplinar da equoterapia, sendo desenvolvida por diversos profissionais da área da saúde e educação.

Desse modo, a equoterapia passa a ser vista como um instrumento de conhecimento, bem como de inserção em um meio exploratório de educação ambiental.

Pode-se considerar que essas metodologias proporcionam uma variedade de desenvolvimento na dimensão educacional, cultural e social. São atividades que direcionam o processo de inclusão de alunos com deficiência e viabilizam sua inserção de conhecimentos no âmbito da educação ambiental. Nesse sentido, a Lei nº 9.795 instituída na Política Nacional de Educação Ambiental, tem seus objetivos alcançados:

São objetivos fundamentais da educação ambiental: o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (PNEA, 1999, Art.5º).

Essas concepções, atreladas a educação de alunos deficientes, tomam sentido quando efetivadas através de estratégias metodológicas em educação ambiental, tal como expresso pelos acadêmicos sujeitos dessa pesquisa. As propostas de ensino, aqui relatadas e articuladas teoricamente, são referências da significação social e ética desses futuros profissionais da área de educação ambiental, dando margem a uma qualificação consciente de desafios possíveis em seu caminho docente.

CONCLUSÃO

Partindo de conceitos pessoais e de formação inicial os quais já vinham sendo constituídos dentro do Curso de Especialização em Educação Ambiental, essa pesquisa se direcionou para uma problemática pertinente entre alunos desse espaço acadêmico. Coube, com isso, levantar questões que direcionassem as ações do profissional em educação ambiental frente a alunos deficientes.

Para tanto foi preciso fazer uma retomada histórica dos paradigmas da educação especial, articulando com isso o processo evolutivo das políticas públicas inclusivas, revelando os direitos sociais desses alunos.

As reflexões sobre o processo inclusivo, geradas a partir das contribuições descritivas dos acadêmicos do curso de especialização em educação ambiental a distancia, foram sendo articuladas com a situação institucional e legal dos alunos deficientes inseridos no modelo educacional inclusivo.

Meira comenta que para se obter resultados possíveis nesse sistema inclusivo é preciso

[...] que as modalidades de assimilação de aprendizagem tenham compassos diferentes (...) não se trata de, estando na escola, apagar as diferenças (...). Esse é o desafio que os professores devem se propor a enfrentar: o de considerar que a homogeneidade é ilusória, e que estas crianças deverão ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que são "todos iguais" (2001, p.49-50).

Essa compreensão vem ao encontro da fala de muitos acadêmicos, sujeitos dessa pesquisa, quando se referem à necessidade de diversas mudanças estruturais e pedagógicas no ensino regular para que possam atender os alunos especiais.

Nessa perspectiva, os acadêmicos abordam também, a importância de sua contribuição como profissional em Educação Ambiental para efetivação desse processo. Ao tratar de um sistema inclusivo educacional e social, o papel do professor, nessa área, toma espaço na formulação de estratégias de coletividade do ensino, onde todos participam. É nessa direção que se fundamenta a Educação

Ambiental para alunos deficientes, sobre a lógica da inclusão, considerando seu papel social e ético frente o meio ambiente.

As dificuldades enfrentadas diante das ações desses profissionais, vem ao encontro de outros fatores historicamente impregnados na cultura exploratória humana. Essas referências remetem a idéia capitalista de crescimento econômica e geração de lucro sob a égide da exploração da natureza. Nessa direção, a transgressão humana, já irracional, perde o sentido de comprometimento social, cultural e ético. Savater afirma que

Algumas coisas não são substituíveis como o são outras: esta 'coisa' em que vivemos, o planeta Terra, com seu equilíbrio vegetal e animal, não parece ter um substituto a mão, e nem parece possível 'comprarmos' outro mundo, se por avidez de lucro ou por estupidez destruímos este. Pois bem, a Terra não é um conjunto de retalhos ou pedaços, mantê-la habitável é uma tarefa que só pode ser assumida pelos homens enquanto comunidade mundial, e não a partir da míope concorrência de uns contra os outros, na disputa por maiores vantagens (2000, p. 168).

Esses levantamentos são postos para tentarmos compreender, nessa dimensão, o "lugar" do sujeito deficiente nesse contexto mundial. Tais levantamentos, trazem em consideração os interesses sociais capitalistas diante pessoas ditas "produtivas" e conseqüentemente seu desinteresse pelas pessoas com deficiência.

O papel docente, frente a esses fatores, torna-se ainda mais significativo e de maiores responsabilidades. O professor de educação ambiental, ciente de suas responsabilidades profissionais e éticas, deve abarcar em suas ações atividades inclusivas, de forma que todos os alunos, com suas potencialidades e limitações possam ter acesso as informações em educação ambiental. Esses princípios educacionais possibilitam a inserção desses alunos na rede de relações sociais, inerentes à preservação do meio ambiente.

Trata-se de ações e exemplos de condutas que possam vir a serem seguidos e que mobilizem a formação de sujeitos comprometidos com a preservação do ambiente em que vivem e conscientes de suas conseqüências a esse meio.

Nesse sentido, busca-se, através da conscientização ambiental, uma aproximação dos problemas locais, identificados coletivamente em dimensões práticas, de forma a promover o conhecimento e discussões sobre as mesmas. Ou

seja, há uma necessidade de inserir esses alunos em problematizações ecológicas que se referem a sua realidade. Com isso, o entendimento e conhecimento de tais conceitos podem estimular a inclusão social desses alunos, gerando sujeitos ambientalmente reflexivos e preocupados em promover ações e disseminar o conceito de preservação ambiental.

As discussões que se seguiram nessa pesquisa, estiveram atravessadas pelos levantamentos referentes à formação continuada em educação ambiental e suas capacidades na promoção de ações inclusivas. Nessa direção, os sujeitos dessa pesquisa, conseguiram expressar, a partir de exemplos práticos, metodologias de ensino em educação ambiental, que se destacam no formato inclusivo da escola regular vigente. As contribuições desses sujeitos confirmam suas concepções teóricas e práticas diante alunos com necessidades educacionais especiais, reafirmando a qualidade de sua formação docente.

A discussão do processo inclusivo atrelado ao ensino da educação ambiental, ainda é muito recente, e, portanto, não cabe aqui um formato de conclusão, porém as concepções tratadas nos levam a questionar as representações práticas das metodologias sugeridas pelos alunos, e quais os efeitos desse planejamento teórico. Portanto, ao passo que discutimos aqui uma melhor formatação para o ensino da educação ambiental para alunos com deficiência, também se deve corroborar a necessidade de um movimento de todos os profissionais nessa área, envolvidos em uma reorganização de conceito e ações na perspectiva inclusiva dando condições de participação e de inclusão desses alunos nas discussões ambientais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. **As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** Ed. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba, Unimep: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde.** Brasília: MEC ; SEF, 1997.

_____**BRASIL, MEC. Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172.** Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172.** Ministério da Educação, Brasília, 2001.

_____**Lei de diretrizes e Bases na Educação Nacional – Lei nº 9.394.** Ministério da educação, Brasília, 1996.

_____**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____**Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

_____**Declaração de Salamanca sobre os princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

_____**Convenção da Organização dos Estados Americanos.** Decreto nº 3.032. Guatemala (1999)

_____**Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172. Brasília, 2001.

_____**Decreto nº 6.571.** Brasília, 17 de setembro de 2008.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3V. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2007

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008

_____. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e as normas de proteção**. Brasília, 1999.

Bronfenbrenner, U. (1996). **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas.

_____. Bronfenbrenner, U. (1989). **Ecological system theory**. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASARIN S. Reflexões sobre escola: discussões preliminares sobre um caminho. In: MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997, 27-42.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2º ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

CAPORAL, R. F.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural**, contribuições para a promoção do desenvolvimento SUSTENTÁVEL. Brasília: MDA/SAF/DATER-2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FLETCHER, A. - **Idéias básicas em apoio ao dia internacional das pessoas com deficiência**: 3 de dezembro. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2º edição: Líber Livro Editora, 2005. Série Pesquisas.

FREIRE, H.B.G. **Equoterapia, teoria e prática**: uma experiência com crianças autistas. Campo Grande, Vetor, 1999.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HUTCHISON, D. **Educação ecológica**: idéias sobre consciência ambiental; trad. Dayse Batista – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades educacionais especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35

KREBS, R. J. (1995). **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Santa Maria, Casa Editorial.

LERMONTOV, T. **A psicomotricidade na equoterapia**. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MANTOAN, M. T. E. [organizadora]. Vários autores. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NORONHA, O. M. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, ed. Alínea, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal, publicações Don quixote Ltda, 1995.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 6^o ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

ROSA, M. **Educação ambiental: Curso básico à distância, educação e educação ambiental II**. Coordenação Geral: Ana Lúcia Tostes de Aquino Leite e Naná Mininssi-Medina. Brasília: MMA, 2001. 5V.

SASSAKI, R. M. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVATER, F. **O valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TOMAZELLO, M. G. C.; FERREIRA, T. R. das C. Educação ambiental: que critérios adotar para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos? **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 199-207, 2001.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa**. Pedagogia médica. Rev SOCERJ. 2007;20(5):383-386. setembro/outubro.

APENDICE

APENDICE A - Roteiro dos questionamentos

1. Com base nas leituras da disciplina ministrada, procurem realizar uma reflexão acerca das capacidades, dos limites e da superação dos sujeitos com deficiência no contexto social e educacional.
2. Com referência ao conteúdo estudado nos três módulos apresentados e partindo dos conhecimentos já adquiridos por vocês durante o curso, sugira uma estratégia metodológica em educação ambiental a qual considere viável para se trabalhar com alunos especiais.