



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE**



**NÍVEL MESTRADO**

**ELIANE DE SOUZA BARBOSA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2021**

**ELIANE DE SOUZA BARBOSA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

**ORIENTADOR(A):** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ronise Nascimento de Almeida

**SÃO CRISTÓVÃO/SE**

**2021**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

B238e Barbosa, Eliane de Souza.  
Educação ambiental e a educação inclusiva: uma relação  
interdisciplinar/ Eliane de Souza Barbosa ; orientadora Ronise  
Nascimento de Almeida. – São Cristóvão, SE, 2021.  
75 f.

Dissertação (mestrado em Desenvolvimento e meio ambiente  
) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Educação ambiental. 2. Educação inclusiva. 3. Sustentabilidade  
e meio ambiente. 4. Professores - Formação. I. Almeida, Ronise  
Nascimento de, orient. II. Título.

CDU 37:502

**ELIANE DE SOUZA BARBOSA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe.

**Aprovada em 21 de junho de 2021.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ronise Nascimento de Almeida  
Instituto Federal de Sergipe – IFS/SE  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Débora Evangelista Reis Oliveira  
Secretaria Estadual de Educação/SE  
(Examinador Externo)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria José Nascimento Soares  
Universidade Federal de Sergipe – UFS/SE  
(Examinador Interno)

SÃO CRISTÓVÃO/SE  
JUNHO/2021

Este exemplar corresponde à versão da dissertação de mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente concluído no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

**Profª Drª. Ronise Nascimento de Almeida**  
Instituto Federal de Sergipe – IFS/SE  
**Orientadora**

É concedido ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) responsável pelo Curso de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente permissão para disponibilizar, reproduzir cópia desta dissertação e emprestar tais cópias.

**Eliane de Souza Barbosa**  
Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA)  
Universidade Federal de Sergipe  
**Mestranda**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ronise Nascimento de Almeida**  
Instituto Federal de Sergipe – IFS/SE  
**Orientadora**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente:

A Deus, por me ajudar ser mais forte do que as minhas fragilidades, enfim por tudo...

A Nossa Senhora das Graças por toda proteção e livramento.

Às minhas referências de amor – pai e mãe (José dos Reis Barbosa e Josefa de Souza Barbosa) por acreditarem na educação, não mediram esforços para fazer dessa compreensão um propósito e a nossa maior herança. Aos meus irmãos (Edmaria, Elis Regina, Erivaldo e Elias) e a minha cunhada (Cletiane). Nós edificamos uma família que semeia o amor, procura sempre transmitir a paz, fazer o bem e ter o respeito para com o nosso próximo. Com vocês conheci o amor verdadeiro (incondicional), que nos une e que me mantém sempre firme diante de todas as adversidades da vida. Que minha amada sobrinha (Maria Júlia) tão especial para mim, minha filha do coração que tanto amo possa dar continuidade.

A Dra. Érica, minha psicóloga e amiga por cuidar da minha saúde mental, por me escutar, por me ajudar enfrentar meus medos, suportar minhas angústias, dúvidas e receios... Por não me julgar diante das minhas neuroses... Por mostrar uma maneira diferente de enxergar os problemas e não me senti culpada por eles. E por fim, sempre me ajuda encontrar um novo caminho para os meus objetivos, por todo encorajamento, otimismo e ânimo na minha vida... E com sinceridade, digo: gratidão!

Às minhas co-orientadoras informais - amigas e companheiras prodemianas: Alessandra (prima) Delmira e Marília (prima) por terem caminhado comigo nesta jornada desafiante do mestrado ofertando-me a todo tempo, força, parceria e todo apoio necessário para vencer esse desafio, sou grata!

À minha orientadora, Ronise Nascimento de Almeida, que gentilmente contribuiu para a materialização desta pesquisa.

À coordenadora do curso professora Maria José, por toda atenção, paciência, confiança e oportunidade na concretização desta conquista pessoal.

Ao grupo de pesquisa GPFIMA (Grupo de Pesquisa Formação, Interdisciplinaridade e Meio Ambiente). Por todo acolhimento, cada membro ao seu modo, contribuiu muito para a construção da minha pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/CAPES com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Por ter financiado minha pesquisa através da concessão de bolsa.

Aos examinadores da banca pela disponibilidade e contribuições.

A todos que, direta e indiretamente, estiveram comigo nesta jornada. Em especial ao meu anjo da guarda, por me dar forças para continuar lutando. Dando incentivo e me proporcionando cuidado, proteção e esperança. Imensa será sempre minha gratidão a ele por toda vida.

[...] Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p.56).

## RESUMO

A Educação Ambiental é uma forma de repensar atitudes e ações com o meio que se vive, com os recursos naturais (sem degradar), é a valorização da vida e do planeta. Quando incorporada à Educação Inclusiva, a Educação Ambiental desempenha uma posição importante, com a expectativa de que, para praticar a Educação Ambiental de forma eficaz, tais medidas devem ser tomadas, tais como o reconhecimento, a mobilização, a informação e a intervenção. A grande tarefa é, portanto, estimular o diálogo sobre a parceria homem/natureza, seu comportamento e efeitos, e como é possível gerar um crescimento mais consciente social e ambientalmente, ao mesmo tempo em que reduz as desigualdades. A Educação Ambiental de um ponto de vista inclusivo fornece um panorama distinto que requer o desempenho e a articulação da equipe de gestão a fim de incorporar paradigmas modernos na experiência instrucional do indivíduo com deficiência, enquanto ainda fornece novos instrumentos de aprendizagem direcionadas as questões socioambientais. Desse modo, esta pesquisa justifica-se pela importância de apresentar a articulação da Educação Ambiental junto à Educação Inclusiva no ambiente escolar, visando fomentar diálogos entre discentes e docentes por meio de metodologias que auxiliem na efetiva prática da Educação Ambiental Inclusiva na perspectiva do ensino-aprendizagem. Como questão de pesquisa elencou-se: Como as temáticas de Educação Ambiental e Educação Inclusiva têm sido inseridas na educação escolar? E como questões correlatas: Quais estratégias metodológicas têm sido implementadas para melhor fundamentar a prática entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva? Quais políticas públicas têm sido criadas e implementadas para contemplar os conteúdos de Educação Ambiental e Educação Inclusiva nas escolas? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva no ambiente escolar. Como objetivos específicos elencou-se: apresentar o contexto histórico e a legislação acerca da Educação Ambiental no cenário brasileiro; identificar as políticas públicas desenvolvidas para a Educação Ambiental e Educação Inclusiva no âmbito educacional; demonstrar a importância da prática da Educação Ambiental Inclusiva nas escolas. A metodologia utilizada para elaboração deste estudo foi a bibliográfica. Os resultados apontaram que a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva são temáticas correlatas, portanto, possuem abordagens que devem ser levadas em consideração, sobretudo no âmbito educacional. A prática da reflexão e do diálogo coletivo considera as diversas especificidades dos sujeitos, objetivando amortecer os impactos causados pela exclusão. Por essa razão deve-se considerar a importância da prática integrada da Educação Ambiental Inclusiva, pois a partir desta relação será possível identificar o espaço escolar como um ambiente propício para a inclusão. Assim, torna-se indispensável a adoção de práticas, hábitos, posturas, comportamentos sociais e valores que tenham como finalidade a edificação de uma sociedade ambientalmente justa, solidária e sustentável.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Ambiental; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

Environmental Education is a way of rethinking attitudes and actions with the environment we live in, with natural resources (without degrading), it is the valuation of life and the planet. When incorporated into Inclusive Education, Environmental Education plays an important role, with the expectation that to practice Environmental Education effectively, such measures must be taken, such as recognition, mobilization, information, and intervention. The great task is, therefore, to stimulate dialogue about a man/nature partnership, its behavior and effects, and how it is possible to generate more socially and environmentally conscious growth, while reducing inequalities. Environmental Education from an inclusive point of view provides a distinct panorama that requires the performance and articulation of the management team to incorporate modern paradigms into the instructional experience of the individual with a disability, while still providing new learning instruments aimed at socio-environmental issues. Thus, this research is justified by the importance of presenting the articulation of Environmental Education with Inclusive Education in the school environment, fostering dialogues between students and teachers through methodologies that assist in the effective teaching of Inclusive Environmental Education in the perspective of learning. As a research question it was listed: How have the themes of Environmental Education and Inclusive Education been inserted in school education? And as related questions: What methodological strategies have been implemented to better support the practice between Environmental Education and Inclusive Education? What public policies have been created and implemented to address the contents of Environmental Education and Inclusive Education in schools? The general objective of the research was to analyze the relationship between Environmental Education and Inclusive Education in the school environment. As specific objectives were listed: to present the historical context and legislation on Environmental Education in the Brazilian scenario; identify the public policies developed for Environmental Education and Inclusive Education in the educational sphere; demonstrate the importance of practicing Inclusive Environmental Education in schools. The methodology used to prepare this study was bibliographical. The results showed that Environmental Education and Inclusive Education are related themes, therefore, they have approaches that should be considered, especially in the educational sphere. The practice of reflection and collective dialogue considers the different specificities of the subjects, aiming to mitigate impacts caused by exclusion. For this reason, the importance of the integrated practice of Inclusive Environmental Education must be considered, as from this relationship it will be possible to identify the school space as an environment conducive to inclusion. Thus, it is essential to adopt practices, habits, attitudes, social behaviors, and values that have as their main objective the building of an environmentally just, solidary, and sustainable society.

**Keywords:** Education; Environmental education; Inclusive education.

## LISTAS DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CMMAD</b>	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
<b>CNUMAD</b>	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPDS</b>	Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável
<b>EA</b>	Educação Ambiental
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MMA</b>	Ministério do Meio Ambiente
<b>NEs</b>	Necessidades Especiais
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEA</b>	Política Nacional de Educação Ambiental
<b>PNUMA</b>	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
<b>ProNEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>REBEA</b>	Rede Brasileira de Educação Ambiental
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SEMA</b>	Secretaria Especial de Meio Ambiente

**UNESCO**

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

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 MEIO AMBIENTE: HISTÓRIAS E CONTEXTOS.....</b>	<b>17</b>
1.1 A consciência ambiental: o despertar .....	17
1.2 Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA .....	22
1.3 Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: (re)unindo distintas perspectivas .....	28
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>33</b>
2.1 A educação como direito de todos.....	33
2.2 Educação inclusiva: conceitos e abordagens.....	37
2.3 Políticas Públicas para a Educação Ambiental e para Educação Inclusiva .....	42
<b>3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>55</b>
3.1 Desafios na formação docente para a Educação Inclusiva .....	55
3.2 A importância da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva nas escolas....	58
3.3 Metodologias para Educação Ambiental Inclusiva .....	60
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>66</b>

## INTRODUÇÃO

O estágio de desenvolvimento atual, marcado pela preconização do desenvolvimento econômico, configurou um modelo de sociedade na qual os aspectos sociais são notadamente substituídos pelos aspectos econômicos. Esse modelo de sociedade tem se apoiado na cultura capitalista e, ao passo em que cria condições que facilitam a vida humana, também tem se apoiado na degradação socioambiental. Diante dessa problemática, a educação, constituída como direito fundamental para humanidade, tem contribuído substancialmente para o desenvolvimento humanitário da sociedade, por meio dela é possível garantir desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental, assegurando o cumprimento de direitos preconizados em nossa Constituição Brasileira, como: a saúde, bem-estar e a educação.

Nesse sentido, a Educação Ambiental, constituída a partir das pressões internacionais pela tomada da conscientização populacional frente aos problemas ambientais, têm buscado ir além dos aspectos referentes ao cuidado, conservação e preservação, apresentando o ser humano como um instrumento indispensável no processo de sensibilização do meio em que (con)vive. Desse modo, o ambiente escolar vai atuar como um importante local de trocas reflexivas, utilizando-se da Educação Ambiental de modo transversal, mediante ações teóricas e práticas, perspectivando uma mudança crítica coletiva, na qual os sujeitos sejam capazes de incorporar na prática a responsabilidade e o respeito para com o ambiente a sua volta (REIGOTA, 2004).

Nesse âmbito, a Educação Ambiental, como um objeto de reflexão e motivação para os mais diferentes interesses sociais, busca concretizar e valorizar novas práticas, individuais e coletivas, no que tange a integração total dos sujeitos nos ambientes de participação social, visando alinhar estas práticas a uma ótica de saberes e ações socioambientais que sejam capazes de contribuir com a construção coletiva do conhecimento (LOUREIRO, 2011).

Levando em consideração a importância do trabalho integrado protagonizado pela Educação Ambiental, as políticas públicas direcionadas ao meio ambiente devem oferecer instrumentos efetivos para que cada indivíduo, dentro da sua singularidade, consiga compreender sua responsabilidade nos espaços em que transita. Nesse sentido, é fundamental que posturas críticas sejam enaltecidas, visando a emancipação de um sujeito crítico, ativo e sensível aos desdobramentos socioambientais que ocorrem a sua volta.

É nesse espaço de trocas coletivas que a Educação Inclusiva vai encontrar terreno fértil para ampliar e diversificar a integração de todos os sujeitos. O movimento da inclusão considera a natureza particular do sujeito para além de sua deficiência, e pontua que é o modelo de sociedade que cria, ou não, condições favoráveis às pessoas deficientes. Não recai sobre o indivíduo o olhar da inadequação aos espaços, mas sim a deficiência dos espaços para lidar com as diferenças. A inclusão não compactua com a premissa de que o sujeito com deficiência é um ser sem possibilidades de ser eficiente nas diversas relações sociais, mais sim entendido como quaisquer outros, com peculiaridades, contradições e singularidades (AZEVEDO, 2008)

A inclusão na educação apresenta-se enquanto objetivo capaz de eliminar a exclusão social, que é uma consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades. A Educação Inclusiva pode ser a materialização do grupo que representa a luta contra a exclusão, uma vez que, paulatinamente, os ambientes escolares têm buscado adequar suas práticas aos mais diversos públicos (AINSCOW; MILES, 2009).

Nessa perspectiva, a interação entre a Educação Ambiental (EA) e a Educação Inclusiva (EI) será considerada como áreas educacionais que auxiliam o sujeito na apropriação dos seus direitos e deveres sociais, oferecendo-lhe possibilidades de participação em defesa da qualidade de vida dos seres. É importante ressaltar que a relação da Educação Ambiental e a Educação Inclusiva é indispensável no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, e que esta relação permite que valores e atitudes sejam construídos no ambiente escolar, a fim de ampliar a inserção dos alunos nas questões socioambientais (REIS, 2006).

A integração entre Educação Ambiental e Inclusiva vem obtendo significativa repercussão por parte da comunidade acadêmica. Por essa razão esta pesquisa justifica-se pela importância de apresentar a articulação da Educação Ambiental junto à Educação Inclusiva no ambiente escolar, visando fomentar diálogos entre discentes e docentes por meio de metodologias que auxiliem na efetiva prática da Educação Ambiental e Educação Inclusiva na perspectiva do ensino-aprendizagem. Refletir acerca da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva é almejar, independentemente de suas limitações, a ampliação do saber crítico, perspectivando a formação humana para transformação, valorizando os indivíduos nas suas mais diversas singularidades.

Aponta-se como questão de pesquisa: Como as temáticas de Educação Ambiental e Educação Inclusiva têm sido inseridas na educação escolar? E como questões correlatas: Quais estratégias metodológicas têm sido implementadas para melhor fundamentar a prática

entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva? Quais as políticas públicas têm sido criadas e implementadas para contemplar os conteúdos de Educação Ambiental e Educação Inclusiva nas escolas?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva no contexto escolar. Como objetivos específicos elencou-se: apresentar o contexto histórico e a legislação acerca da Educação Ambiental no cenário brasileiro; identificar as políticas públicas desenvolvidas para a Educação Ambiental e Educação Inclusiva no âmbito educacional; demonstrar a importância da prática da Educação Ambiental e Educação Inclusiva nas escolas.

Inicialmente esta pesquisa tinha como propósito fazer uma imersão no campo empírico, junto aos docentes de três escolas situadas no município de Lagarto/SE, objetivando analisar a relação entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva nas Escolas urbanas do Município de Lagarto/SE, porém, em razão da pandemia do novo coronavírus, as escolas foram interditadas e, conseqüentemente, as entrevistas com os sujeitos foram suspensas. Este fato acabou impulsionando o redirecionamento do estudo. Dado o avanço e o alto grau de contágio da doença. No redimensionamento do estudo optou-se pela construção de uma pesquisa de base bibliográfica.

Monteiro (2010) enfatiza que a pesquisa de cunho bibliográfico exige do pesquisador a (re)união de inúmeros materiais, objetivando fundamentar campos teóricos necessários ao entendimento dos componentes que deseja pesquisar. Desse modo, as pesquisas que utilizam fontes secundárias buscam enriquecer um acervo literal já existente, visando ampliar a variedade de pesquisas já desenvolvidas. Para Monteiro (2010, p. 103) “[...] a análise bibliográfica irá delinear e explicar a ciência atual sobre a matéria selecionada; irá coligar a pesquisas que estão sendo praticadas ou já foram elaboradas no passado. Irá identificar o artifício de pesquisa costumeiramente usado”.

Lakatos e Marconi (1991) reiteram que é por intermédio das pesquisas bibliográficas, juntamente com seu banco de dados, que o pesquisador irá selecionar e gerenciar de maneira mais sistemática e ordenada os caminhos para desenvolver a pesquisa. Logo, os autores supracitados explicam que “[...] a pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos [...]. Hoje, predomina o entendimento de que artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque são neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta (MARCONI, LAKATOS, 2019, p. 33).

Para tal, materiais foram organizados a partir de um levantamento de pesquisas depositadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Nos mecanismos de busca foram aplicados os seguintes descritores: “Educação Ambiental Inclusiva”, “Educação Ambiental e Educação Inclusiva” e “Educação Ambiental, Educação Inclusiva e Interdisciplinaridade”, onde elencou-se alguns estudos que apresentaram proximidade com o objeto de análise dessa pesquisa, os quais encontram-se integrados a construção deste estudo.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo abordou-se o despertar da consciência ambiental, os caminhos que levaram a construção de uma legislação específica que trata sobre Educação Ambiental e a proposta de desenvolvimento sustentável para um futuro ambientalmente equilibrado. No segundo capítulo apresentou-se as políticas públicas para a Educação Ambiental e Educação Inclusiva, apontando os avanços e retrocessos para a inclusão das duas temáticas em práticas pedagógicas. E no terceiro capítulo apresentou-se os desafios na formação docente para a Educação Inclusiva, a importância da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva nas escolas e metodologias para uma Educação Ambiental Inclusiva. Por fim foram apresentados os resultados deste estudo e as suas referenciais.

## **1 MEIO AMBIENTE: HISTÓRIAS E CONTEXTOS**

Na perspectiva de tecer reflexões no que diz respeito ao histórico da preocupação humana com o meio ambiente, este capítulo propõe uma retomada histórica a fim de conhecer a origem dos termos e legislações brasileiras no que se refere à educação ambiental. Desta forma, dividido em três partes, abordar-se-á inicialmente o despertar da consciência, os caminhos que levaram a construção de uma legislação específica que trata sobre Educação Ambiental e, por fim, a proposta de desenvolvimento sustentável para um futuro menos agressivo ambientalmente.

### **1.1 A consciência ambiental: o despertar**

Teóricos das mais distintas épocas concordam que aproximadamente a partir da segunda metade do século passado que a humanidade pôde acompanhar as consequências de um sistema resultante da Revolução Industrial que, por ter em vista somente a produtividade com foco principal no crescimento econômico, não cuidou da condição do ambiente. Contaminações diversas como de rios, poluição do ar, vazamento de dejetos químicos danosos e a perda de inúmeras vidas humanas foram o ponto de partida para que, surgindo da população civil e passando pela comunidade científica, governantes ao redor do mundo comesçassem a debater e buscar formas de corrigir ou prevenir para que desastres tão prejudiciais não acontecessem novamente (POTT; ESTRELA, 2017).

Parece apropriado salientar que mesmo antes desses desastres já havia ambientalistas que chamavam atenção a respeito dos efeitos da ação humana impressas no ambiente, entretanto não em dimensões significativas para atrair a atenção da sociedade civil a este respeito. No entanto, no século XX esses efeitos de poluição passaram a atingir aos cidadãos que não estavam diretamente ligados à indústria, que possuíam condições sociais e financeiras significativamente melhores.

No decorrer desse século a consciência ambiental ganhou proporções maiores principalmente com a destruição causada no período das duas grandes Guerras Mundiais, e o reconhecimento do potencial destrutivo humano demonstrado com as bombas atômicas. No período pós-guerra, e no decorrer da guerra fria, por volta dos anos de 1960, quando a noção da limitação dos recursos naturais começou a ficar tangível e passou a existir um

reconhecimento do potencial destrutivo da humanidade com base na capacidade técnica adquirida que poderia suscitar risco em potencial para a vida na terra, além dos grandes avanços tecnológicos que aconteciam, a verificação dos problemas ambientais passou a ser tratada nas conferências em contexto mundial (CAMARGO, 2010). A partir disto, a preocupação com os cuidados que deveriam alcançar o meio ambiente ganha espaços nos debates formais e informais nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Os acontecimentos marcantes entre a Revolução Industrial e início da década de 1970, onde os debates referentes ao meio ambiente passaram a ganhar espaço, podem ser listados da seguinte forma:

1930 - poluição atmosférica do Vale do Meuse (Bélgica) causando a morte de 60 pessoas;

1952 - a “nevoa matadora” em Londres promoveu mais de quatro mil mortes chamando a atenção das autoridades sobre a qualidade do ar;

1956 - Contaminação nas águas da Baía de Minamata (Japão) provocando a morte de 107 pessoas oficialmente e mais de três mil em verificação até 1974.

1956 - Aprovada a Lei do Ar Puro na Inglaterra e novas leis na América do Norte e alguns países da Europa Ocidental.

1962 - Publicação do Livro Primavera Silenciosa de Rachel Carson que alertava a respeito do aumento significativo do uso de compostos químicos, seus danos à vida e ao meio ambiente provocando a proibição do uso de um defensivo químico utilizado na época (POTT, ESTRELA, 2017).

Na década de 70 diversas organizações internacionais foram criadas para tratar sobre os problemas ambientais mundiais e simultaneamente, os governos começaram a se preocupar com as referidas questões. A evolutiva preocupação com o meio ambiente corrobora com um processo de obtenção de consciência ambiental, ou até mesmo de consciência dos prejuízos ambientais ratificados com o surgimento de organismos internacionais dedicados a tais questões. Todavia, as inquietações correspondentes aos governos estavam decisivamente ligadas às preocupações com o desenvolvimento econômico (CAMARGO, 2010).

O discurso correspondente à sustentabilidade sinaliza uma talentosa intervenção político-normativa e diplomática, preocupada em retificar as distintas contradições apresentadas e não esclarecidas pelos modelos de desenvolvimento anteriormente existentes

(LIMA, 2003). Refere-se a orientar as tomadas de decisões que envolvem a natureza e, simultaneamente, um princípio fundamental para guiar as ações humanas. Sendo assim, pode ser apreendido como uma maneira diferenciada de notar, analisar e delinear as ações e decisões considerando o zelo com o meio ambiente, seus recursos naturais e sem perder de vista a perspectiva de um desenvolvimento menos invasivo ambientalmente e mais igualitário socialmente (SILVA, 2014).

Em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, a dimensão ambiental foi incluída na agenda internacional, validando uma preocupação coletiva no que se refere aos problemas ambientais e a evidente diferença presente na visão, dos países pobres e dos países ricos, quanto a esses problemas. Como produto dessa Conferência, criou-se o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) tendo como função essencial desenvolver o estímulo de ações de proteção ambiental (CAMARGO, 2010).

Desde a anteriormente citada Conferência, em 1972, ficou evidente que a inquietação dos organismos internacionais no que se refere ao meio ambiente era produzir uma tática de gestão desse ambiente, numa escala mundial, que alcançasse a sua preservação inclusa em um projeto desenvolvimentista. Dentro desse ponto de vista produtivista, o que se ambicionava preservar de fato era um padrão de acumulação de riquezas onde o patrimônio natural convertia-se em um bem. O apelo à humanidade e ao bem-estar dos povos era utilizado na forma de alibi, sempre mencionado ao lado dos objetivos econômicos, conferindo uma preocupação humanista a desígnios não tão nobres (RIBEIRO, 1991).

As preocupações essenciais envolvendo o meio ambiente satisfaziam à procura por um modo de progredir economicamente, gerenciando os recursos naturais de maneira que a capitalização de riquezas não ficasse danificada e os recursos naturais passassem a ser compreendidos como um bem, desta forma o discurso de bem-estar humano não era, na verdade, a preocupação fundamental, mas uma “desculpa” para sensibilizar a causa ambiental comportando objetivos econômicos intrínsecos.

A década de 1980 tem como referência o aparecimento, em muitos países, de legislação que normatizou as atividades industriais no que dizia respeito à poluição. A concepção da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), conhecida como Comissão de Brundtland, com a finalidade de analisar outra vez os problemas ambientais, os problemas do desenvolvimento e com o intuito de criar propostas plausíveis para solucioná-los. Como decorrência dos estudos dessa comissão o relatório

conhecido como Relatório de Brundtland, também chamado Nosso Futuro Comum, evidenciou pontos positivos e negativos no que se refere ao desenvolvimento em nível mundial (CAMARGO, 2010).

Na década de 90 foi o período de importante expressividade de grande parte dos países no que se refere ao maior impulso na ampliação da consciência ambiental (CAMARGO, 2010). Uma série de reuniões posteriores, com extensas discussões, culminou na Conferência da Terra, no Rio de Janeiro em 1992 (SACHS, 2008), avaliado como o evento mais importante e próspero em escala planetária do século XX. O encontro chamou a atenção do mundo para a dimensão global dos riscos que ameaçam a vida na Terra e, por conseguinte, para a necessidade de uma união entre todos os povos em prol de uma sociedade sustentável (CAMARGO *apud* AGENDA 21, 1995). Evidenciando a importância da colaboração para o alcance das mudanças necessárias na maneira de habitar o planeta e desfrutar dos recursos naturais disponíveis, avaliando o uso dos recursos não renováveis e usando conscientemente os recursos renováveis, enfim, renovável não constitui infinito.

Dentre os documentos originários da referida conferência, “[...] destaca-se a Agenda 21 que, de acordo com pode ser definida como um processo de planejamento participativo que analisa a situação atual de uma nação, um estado, uma região ou um município, e dessa forma possibilita o planejamento de um futuro sustentável” (POTT, ESTRELA, 2017, p. 276).

A sustentabilidade aparece como uma interrupção da premissa existente que estimula a constituição de uma racionalidade produtiva com seus embasamentos nas capacidades ecológicas e nas percepções de heterogeneidade cultural existentes na civilização. Pois, “[...] a racionalidade ambiental<sup>1</sup> [...] é uma estratégia conceitual que orienta uma práxis de emancipação do mundo hiper objetivado e do logocentrismo do conhecimento. É um retorno à ordem simbólica para ressignificar o mundo” (LEFF, 2006, p. 160). É uma modificação no modo de entender, viver e residir no planeta. É uma maneira de desenvolver tentando agredir o mínimo possível. Uma experiência que exigirá tempo, contudo não existe tanto tempo, a questão da importância de internalizar o discurso sustentável é urgente dada a emergência da causa ambiental.

---

<sup>1</sup> “A construção de uma racionalidade ambiental é um processo de produção teórica e de transformações sociais. A racionalidade ambiental é uma categoria que aborda as relações entre instituições, organizações, práticas e movimentos sociais, que atravessam o campo conflitivo *do ambiental* e afetam as formas de percepção, acesso e usufruto dos recursos naturais, assim como a qualidade de vida e os estilos de desenvolvimento das populações. Esse conjunto de processos sociais – em que se entrelaçam as relações entre as formações teóricas e ideológicas, a produção de saberes e conhecimentos, a organização produtiva e as práticas sociais induzidas pelos valores do ambientalismo – orienta as ações para construir uma nova racionalidade social e para transitar a uma economia global sustentável” (LEFF, 2006, p.240-241).

O que caracteriza a discussão ambiental na cultura contemporânea não é a forte atenção para o tema da natureza. Ela sempre foi uma categoria central do pensamento humano, ao menos na cultura ocidental, desde a Antiguidade [...] De maneira geral, na medida em que as sociedades humanas se territorializaram – construindo seus ambientes a partir de interações com espaços concretos de um planeta que possui grande diversidade de formas geológicas e biológicas –, emergiram incontáveis exemplos de práticas materiais e percepções culturais referidas ao mundo natural. A produção de um entendimento sobre esse mundo tornou-se um componente básico da própria existência social. (PÁDUA, 2010, p. 83).

A contemporaneidade da questão ambiental, em outros termos: da ideia em que a relação estabelecida com o ambiente natural deposita um problema radical e inevitável para o prosseguimento da vida humana, deve ser compreendida em sentido amplo. Ela não está pautada exclusivamente com os efeitos da grande transformação urbana e industrial que ganhou uma proporção sem antecedentes a partir dos séculos XIX e XX, mas também com uma cadeia de outros processos macro-históricos que são anteriores e que se relacionam mutuamente. No caso da institucionalização da ciência como um modo privilegiado de compreensão do mundo, com aspiração de universalidade e aptidão para constituir redes planetárias de averiguação e correspondência de informações. A proposta de comparar regiões, produções naturais, economias e culturas, ou seja, de construir um saber geográfico planetário, é basilar para o entendimento a respeito da emergência de uma precaução com os riscos da ação da humanidade no meio ambiente (PÁDUA, 2010).

Refletir sobre os aspectos necessários para que a mudança nas relações entre sociedade e natureza aconteçam faz surgir alguns questionamentos: qual o meio para divulgação da importância do zelo com a natureza? Qual o papel das escolas nesse contexto? As legislações referentes à educação ambiental são alcançáveis? A internalização desse cuidado com o meio ambiente não corresponde a um processo rápido e prático, mas uma construção social, coletiva que leva em consideração aspectos econômicos, culturais e históricos de cada lugar. Portanto, se faz necessário compreender como a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil influencia nas tomadas de decisões para essa construção coletiva social de um novo modo de habitar o planeta, como será abordado a seguir.

## 1.2 Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA

A Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA é uma lei (9795/99) que dispõe sobre a Educação Ambiental, foi publicada em 27 de abril de 1999. Esta lei tem a finalidade de estabelecer a Educação Ambiental como principal meio para conscientização, desde muito cedo, na formação dos cidadãos, ao mesmo tempo alerta que esta não deve ser tratada como uma disciplina específica, mas abordada em todas as disciplinas com interdisciplinaridade (SAMPAIO; FARIAS, 2016). É impossível negar a importância do PNEA para a consolidação da conscientização nos mais diferentes níveis de ensino e de maneira formal e informal.

Segundo a Lei 9795/99, os princípios básicos da Educação Ambiental são:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.
- III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural<sup>2</sup>.

Mas afinal para que serve uma política pública? As políticas públicas desempenham a finalidade de estabelecer as regras do convívio social para questões emergentes ou emergenciais numa coletividade específica. Elas constituem os limites dos direitos e deveres, do público e do privado, delimitam os papéis sociais dos indivíduos e das instituições. Podem ser materializadas por vias autoritárias ou democráticas, ou seja, podem ser resolvidas unilateralmente pelo Estado ou juntamente acordadas pela coletividade por mediação de processos de negociação política entre os atores sociais envolvidos, de modo transparente e

---

<sup>2</sup> Disponível em:

[icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/pnea.html#:~:text=Conheça%20a%20Lei%209.795%20%2F%20199, Ambiental%20e%20dá%20outras%20providências](http://icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/pnea.html#:~:text=Conheça%20a%20Lei%209.795%20%2F%20199, Ambiental%20e%20dá%20outras%20providências)

representativo. A consolidação de uma política pública é a elaboração participativa de uma lei na esfera do poder legislativo, mas sua concretização acontece quando é aplicada na sociedade depois da regulamentação no poder executivo, e sua supervisão por meio do poder judiciário e do controle social desempenhado principalmente pelos movimentos sociais (LAYRARGUES, 2002).

A finalidade de uma lei e o seu decreto é a regulamentação que define normas, regras, conceitos, parâmetros e diretrizes que possibilitam o desenvolvimento do planejamento das regras de convívio social na direção assinalada pela coletividade. As políticas públicas democráticas são, portanto, a representação da dinâmica social em constante transformação, que no embate político, sinalizam novos ou ratificam antigos caminhos para o desenvolvimento harmonioso da sociedade. Já as políticas públicas autoritárias têm suas metas planejadas exclusivamente pela burocracia que tende ao estabelecimento de regras de convívio social com vistas à conservação disfarçada dos grupos políticos já dominantes no poder (LAYRARGUES, 2002).

A PNEA é considerada um marco histórico na Educação Ambiental do Brasil, por ser o primeiro texto legal a tratar excepcionalmente da Educação Ambiental como um direito educacional. Esta surgiu em uma conjuntura histórico-político-social influenciada pelos debates ambientais disseminados tanto em níveis nacionais como internacional, cujos expoentes foram a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92) e o Fórum Brasileiro das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, ambos realizados no Rio de Janeiro em 1992 (FARIAS FILHO; FARIAS, 2020).

A PNEA traz diretrizes para incluir a Educação Ambiental em diversos e distintos contextos, dentre eles o escolar. Todavia, essa e outras políticas correspondentes à Educação Ambiental devem ser lidas e interpretadas pelos professores e demais colaboradores que fazem parte da escola básica com a finalidade de tratarem a respeito das contribuições e limitações existentes para constituição do currículo e desempenho das práticas pedagógicas. Pois, “[...] os professores precisam conhecer a natureza epistemológica dos discursos de EA presentes na PNEA e assumir posições críticas em relação às suas orientações em um contexto de discussão coletiva com seus pares” (FARIAS FILHO; FARIAS, 2020, p. 484).

A atuação no estudo e aprofundamento das políticas educacionais de Educação Ambiental no dia a dia da escola pelos docentes, de forma colaborativa, instiga o debate entre as mais distintos concepções de ambiente e de educação ambiental, o aprendizado grupal e a consolidação de novos saberes no campo socioambiental. Esse contexto escolar se organiza,

dessa forma, como ambiente de desenvolvimento contínuo em Educação Ambiental para os docentes em efetivo exercício, minimizando algumas lacunas existentes na sua formação inicial (FARIAS FILHO; FARIAS, 2020).

Entretanto, se, por um lado, é inegável o aparecimento e materialização do processo de institucionalização pública da Educação Ambiental, até mesmo com uma migração bastante importante de educadores ambientais que trabalhavam nas universidades, escolas e organizações não governamentais, que receberam e acolheram o desafio de fazer parte de espaços governamentais centrais na elaboração de políticas públicas de educação ambiental, aprendendo a fazer política tomando como base a própria experiência que estava iniciando.

Por outro lado, é possível testemunhar a existência ainda de significativas fragilidades na esfera político-institucional: baixa qualificação profissional não somente entre atores dos quadros técnicos dos gestores governamentais, mas ao mesmo tempo nos componentes presentes nas instâncias colegiadas, que reúnem ainda a questão da representatividade frágil, inúmeras vezes não fazendo parte do campo da educação ambiental propriamente dita; comprovação da necessidade de se realizar ajustes significativos no texto da Política Nacional de Educação Ambiental, em consequência da vivência e experiência de sua implementação; verificação de algumas descontinuidades políticas no decurso entre as diferentes gestões governamentais.

Acrescentados de uma sutil insatisfação com a preparação de programas públicos nacionais de educação ambiental instrumentalizados pela ótica do ambientalismo pragmático, aspecto do ambientalismo que coloca a educação ambiental em uma posição estratégica de serviço ao mercado, para se estabelecer como um mecanismo de contrapartida do risco do atual modelo de produção e consumo: desta forma aparece a educação ambiental na esfera das modificações climáticas, da produção e consumo sustentáveis, e da economia verde, com sua característica normativa e nada questionadora do modelo civilizatório contemporâneo (LAYRARGUES, 2012).

A Educação Ambiental realmente colabora para diminuição da degradação ambiental? Existe de fato um aumento da consciência ambiental e em consequência disso uma diminuição na degradação? Estas são algumas dentre diversas outras questões que continuam sem respostas efetivas; a intenção da inclusão da dimensão ambiental na educação, tomando todos os espaços pedagógicos disponíveis na estrutura educacional, tem como alegação básica a confiança fragilizada de que a educação ambiental opera numa relação causal e linear entre

o que se entende como significativa ampliação de uma "consciência ecológica" e a redução da "degradação ambiental" (LAYRARGUES, 2012).

Entretanto, essa correlação não tem base científica: o fato é que ainda não se dispõe, pelo menos no que se refere ao contexto brasileiro, de nenhum tipo de indicador que admita considerar essa correlação em base científica com o satisfatório rigor acadêmico que a referida questão demanda, para a devida execução da política pública no panorama nacional, mesmo passados quase trinta anos desde as primeiras manifestações a respeito da necessidade de introduzir a educação ambiental na ementa das estratégias singulares de enfrentamento da crise ambiental (LAYRARGUES, 2012).

No Art. 5º da lei 9795/99 estão dispostos os objetivos fundamentais da educação ambiental, a saber:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade<sup>3</sup>.

A busca pelo alcance dos objetivos anteriormente citados demanda a necessidade de que as metodologias utilizadas contenham impacto emocional, em outras palavras, agucem

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)

preocupações, atentem para comportamentos equivocados ou inapropriados e solicitem o envolvimento e a participação das pessoas, destacando uma situação, ou grupo de situações, que formam uma problemática ambiental específica. Este envolvimento implica, um agrupamento de informações, indispensável para conferir consistência ao trabalho desenvolvido em educação ambiental.

Esta abordagem deverá fazer parte de um conjunto de informações que possam ser relacionadas à realidade em que se vive, ou seja, precisam ser contextualizadas, associadas ao que o as pessoas já sabem ou já fazem, devendo para isso sustentar-se sempre em informações teóricas e práticas completas e recentes, que ofereçam segurança e credibilidade no que se refere às propostas apresentadas (COSTA; GONÇALVES, 2016).

Nesta conjuntura, a educação ambiental necessita ser encarada como o mecanismo essencial para a conscientização da sociedade como um todo ao que corresponde aos problemas ambientais, como uma sucessão de mudança de valores, entendimentos, atitudes e admitir a educação ambiental como fazendo parte da formação de cada um. Desta forma, o âmbito escolar precisará compor o eixo fundamental deste modelo de formação, de maneira a criar uma consciência ambiental integral/global, compreendendo as ciências naturais, culturais e humanas, considerando deste modo, as distintas dimensões do ambiente além de seus elementos naturais (COSTA; GONÇALVES, 2016).

O entendimento de educação ambiental formal e informal são tipos de formas de ensino fundamentais para compreensão da conjuntura atual de corrente pedagógica, tanto no que diz respeito aos aspectos sociais, como os ambientais e culturais. Embora existam incontáveis definições e diversas correntes ideológicas, teóricas e políticas dessa concepção, coexistem maneiras de educar que se complementam em ambientes tanto formais e quanto informais (CEZÁRIO, *et al*, 2017).

A educação formal é oferecida pelas escolas e instituições de ensino, tem uma formalização do currículo, disciplinas e avaliações. A educação informal acontece de forma espontânea, determinado como saberes e conhecimentos aprendidos em sociedade, que tem a possibilidade de ser passados de geração a geração. Essa sabedoria advém das relações cotidianas, da vivência em sociedade/comunidade, como fazer compras na feira, viajar em um ônibus, passear pela cidade, produzir artesanato, dentre outras diferentes atividades. O ambiente de aprendizado passa a ser fora dos limites da escola, em lugares ao ar livre de convívio comum (CEZÁRIO, *et al*, 2017).

Ao desenvolver e estimular a educação ambiental, ocorre uma mudança de princípios e valores éticos, que estão em oposição aos valores do sistema capitalista, este prega o acúmulo do capital a qualquer custo, estimulando as desigualdades sociais, o valor de competição passa ser de cooperação, a visão fragmentada em visão interdisciplinar, desperdício em otimização do uso, irresponsabilidade social e ambiental em participação consciente do cidadão, que exerce seus direitos e deveres, executando atividades que beneficie como todo o planeta (CEZÁRIO; *et al*, 2017, p.8).

A Educação Ambiental direcionada para a perspectiva do desenvolvimento sustentável chama a atenção para a problemática ambiental, como as questões relacionadas com relação da sociedade com e na natureza, tanto em uma escala local quanto global, nos aspectos sociais criado pelos seres humanos. Permite, assim, que os educandos sejam participativos em todo o processo educacional de maneira eficaz e prática, no cuidado e resolução de problemas socioambientais, no controle consciente do uso dos recursos e serviço, promovendo uma qualidade de vida adequada e a proteção e monitoramento dos recursos naturais (CEZÁRIO, *et al*, 2017).

Para que a Educação Ambiental seja colocada em prática, o essencial seriam as atividades pedagógicas de ensino que corresponde a integração dos estudos que envolvam o dia a dia ambiental dos estudantes, procurar encontrar soluções mediante a contextualização histórico-espacial dos problemas socioambientais, mostrando a relação existente entre a teoria e a prática. Por meio de atividades educacionais que envolvam teoria e prática, com a intencionalidade de sensibilizar a sociedade, proporcionando uma possível mudança de hábitos no que corresponde a percepção ambiental tanto individualmente quanto coletivamente, proporciona a construção de conhecimentos na formação de pessoas que exerçam a reflexão e sejam ao mesmo tempo atuantes nas questões ambientais transformando assim a educação ambiental em um projeto justo e solidário (CEZÁRIO, *et al*, 2017).

Pensar em uma educação ambiental significativa envolve pensar a sustentabilidade das relações do homem com a natureza nos mais diferentes aspectos, sendo assim uma Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável. Estas temáticas estão correlacionadas dadas a suas intencionalidades finais: tornar o ser humano “melhor”, mais consciente e responsável em sua relação com o meio ambiente. A seguir serão abordadas algumas perspectivas a respeito do desenvolvimento sustentável, buscando desde a origem do termo e sua utilização até a contemporaneidade.

### 1.3 Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: (re)unindo distintas perspectivas

Antes de abordar o desenvolvimento sustentável propriamente dito, parece relevante compreender o que seria a sustentabilidade? Nos dicionários<sup>4</sup>online de língua portuguesa, é possível encontrar as seguintes definições: a sustentabilidade é determinada como a qualidade ou categoria do que é sustentável, um exemplo de sistema que tem condições de se sustentar ou manter. Em outros termos a sustentabilidade é o modo de utilizar recursos de maneira continuada, consciente e responsável, que possa suprir às necessidades da atualidade sem prejudicar as futuras gerações<sup>5</sup>.

Em concordância com Leff (2010) a sustentabilidade é uma maneira de repensar aos meios de produção e o processo econômico, de reconfigurar as identidades, de forma a desfazer o bloqueio do mundo e o encerramento da história impostos pela globalização econômica. Avalia-se que ao refletir sobre sustentabilidade surja a exigência de mudar os padrões de economia existentes, mas para isso, existe a necessidade de uma transição sócio-cultural no que corresponde aos valores que dizem respeito a maneira do homem se relacionar com o meio ambiente (LEFF, 2006). Ainda segundo Leff (2006):

A sustentabilidade está enraizada em bases ecológicas, em identidades culturais e em territórios de vida; desdobra-se no espaço social, onde os atores sociais exercem seu poder de controle de degradação ambiental e mobilizam potenciais ambientais em projetos autogerenciados para satisfazer as necessidades e aspirações que a globalização econômica não pode cumprir (LEFF, 2006, p.157).

Mesmo que os fundamentos da sustentabilidade estejam nas bases da ecologia, a esta deve compreender também as identidades culturais dos povos, onde a representatividade social desempenha papel respeitável na manutenção dos recursos ambientais, evitando ou ao menos buscando minimizar os efeitos da deterioração, alcançando a satisfação das necessidades para além da abrangência da economia (LEFF, 2006).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sustentabilidade>, <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sustentabilidade/>, <https://www.dicio.com.br/sustentabilidade/>, Acesso em 12 abr. 2019.

<sup>5</sup> Definição proposta pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Ao considerar o discurso da sustentabilidade sob a ótica da virtude é admissível perceber inovações principalmente ao recomendar “[...] uma estratégia multidimensional de desenvolvimento que tenta superar os reducionismos dos modelos anteriores [...]” (LIMA, 2003, p. 104); ao acrescentar um cenário a longo prazo que esteja em sintonia com os períodos biofísicos e o futuro; ao considerar o aspecto político dos problemas ambientais, comumente abordados de forma excepcionalmente técnicas; ao tratar as relações norte-sul e ao expor a utilização de procedimentos e teorias de análise multidisciplinares mudando as ciências naturais e sociais mais próximas ao abordar sobre as relações entre a sociedade e o ambiente. Dessa perspectiva a sustentabilidade verdadeiramente se manifesta de forma bastante consistente no que dela se espera para solução dos problemas ambientais presentes e na promoção da melhoria na qualidade de vida dos seres humanos (LIMA, 2003).

A sustentabilidade ecológica surge deste modo como um parâmetro das normas que permitem a reestruturação da ordem econômica, como uma conjuntura para a sobrevivência humana e para um desenvolvimento estável; discute as formas a respeito do conhecimento, os valores estabelecidos socialmente e as bases da produção vigentes, concebendo uma visão inovadora do decurso civilizatório da humanidade. Este processo traz implicações pela demanda de participação em campos e níveis diferentes, contudo, para uma mesma finalidade: o desenvolvimento com durabilidade (LEFF, 2006).

Desta maneira, uma “[...] cultura da sustentabilidade, é também [...] uma cultura da planetaridade, isto é uma cultura que parte do princípio que a terra é constituída por uma só comunidade de humanos, os terráqueos, e que são os cidadãos de uma única nação” (GADOTTI, 2005, p. 16). Essa noção de planetaridade indica a compreensão da espécie humana como igual e com um mesmo propósito. A compreensão acerca da cidadania planetária está fundamentada na visão unificadora tanto do planeta quanto da sociedade mundial. Assim, “[...] Ela se manifesta em diferentes expressões ‘nossa humanidade comum’, ‘unidade na diversidade’, ‘nosso futuro comum’, ‘nossa pátria comum’, ‘cidadania planetária’” (GADOTTI, 2005, p. 23).

O termo cidadania planetária foi adotado com a finalidade de expressar um conjunto de princípios, valores, ações e comportamentos que mostram uma percepção nova do planeta Terra como comunidade única. Em outros termos, diz respeito a um ponto de referência ético inseparável da civilização planetária e da ecologia (GADOTTI, 2005).

Contudo, a incompatibilidade de princípios existente entre a sustentabilidade e o capitalismo no atual cenário capitalista se apresenta evidente. Levando em consideração que

não haveria a possibilidade de um crescimento com igualdade e sustentabilidade em uma economia administrada pelo desejo de se obter lucro, concentração ilimitada de bens, exploração do trabalho humano sem considerar as verdadeiras necessidades das pessoas (GADOTTI, 2005). Enquanto as pessoas não forem avaliadas como o mais importante objetivo do desenvolvimento, enquanto suas necessidades mais basilares de dignidade e satisfatória qualidade de vida não forem respeitadas, o caminho que a sustentabilidade sugere, ainda não terá sido encontrado (GADOTTI, 2005).

Enquanto não chegar o momento onde a sustentabilidade é compreendida como indicativo de um limite da racionalidade que espera (re)organizar o mundo e os modos de vida na época contemporânea da globalização é, também, o ponto de vista que admite ultrapassar o que pode ser entendido como fim da história e abrir outra vez o cenário do estado finito do mundo que, “[...] partindo da denominação do real chega ao congelamento de seus significados; não tanto por um esgotamento da significação da linguagem, mas pela codificação do mundo sob o signo onipresente, onipotente e ominoso da lei econômica” (LEFF, 2006, p. 348).

No momento em que a força econômica serve de direção para a tomada de decisões que incluam a maneira de utilização dos recursos naturais, o objetivo mais significativo da sustentabilidade não estará sendo contemplado. O debate da sustentabilidade implica romper com antigos costumes e valores sobre o futuro que se projeta alcançar (LEFF, 2006).

A questão mais significativa ao se abordar a temática do desenvolvimento faz referência a como poderia ser a forma de utilizar com inteligência a natureza, entretanto de maneira democrática (MANTOVANELI Jr., 2012). Essa democracia do uso concerne à igualdade em todas as suas dimensões. E para, além disso, é uma questão a respeito da qualidade da sustentabilidade que precisa estar conectada nos padrões sociais de como utilizar e se apropriar do meio ambiente, em outras palavras, não somente dos recursos da natureza (RATTNER, 1999). De maneira geral, tudo está corroborando com o tipo das escolhas dos seres humanos. Individuais ou coletivamente, incluídas nos padrões de produção e consumo, presentes nos processos de utilização do ambiente construído ou também na forma de habitar o planeta e planejar o desenvolvimento (RATTNER, 1999), uma vez que:

A transição para a sustentabilidade requer uma geração de conhecimentos, saberes, e ações práticas, através da troca de experiências e do diálogo de saberes entre os diversos espaços institucionais, grupos científicos,

programas acadêmicos e ações cidadãs, nos quais participam os diversos atores sociais que confluem na construção de sociedades sustentáveis (LEFF, 2010, p. 117).

A respeito do conceito de desenvolvimento, propriamente dito e conhecido na contemporaneidade, foi surgindo gradativamente depois da Revolução Industrial, por meados de 1940, tendo sua utilização mais intensificada a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. O termo é usado para esclarecer e explicar a respeito das transformações estruturais que ocorrem em um delimitado espaço temporal no decurso da transição de uma nação tradicionalmente agrária para uma cuja organização se apresentava industrial. Já o termo sustentável, explicitando o tipo específico de desenvolvimento que se ambiciona, aplica-se tanto nas questões ambientais contemporâneas no contexto e tem importante relação com as pretensões esperadas para o futuro (BRUNACCI; PHILIPPI JR., 2005).

É possível compreender o desenvolvimento sustentável como um processo contínuo de transição profunda e integral onde os recursos naturais, o controle dos investimentos, o rumo da evolução das tecnologias, de modo geral, e as transformações nas instituições busquem consolidar o atendimento nas necessidades tanto contemporâneas quanto futuras (BRUNACCI; PHILIPPI JR., 2005). Ainda assim, surge da necessidade de estabelecer uma consciência, por parte da sociedade comum, que abrange a situação ambiental e social em que está introduzida com a intencionalidade de gerar a cooperação na determinação da orientação do tipo de desenvolvimento ambicionado.

As mencionadas transformações conjecturam ainda o processo de reflexão com estratégia sobre os impactos positivos e negativos de discussões, debates e ações reunidas pela sociedade, o que significa deixar de ter como finalidade primordial o retorno econômico e acrescentar outras dimensões na análise a respeito da realidade, levando em consideração que o processo de desenvolvimento não é constante e estável no tempo e no espaço (GUIMARÃES; FEICHAS, 2009).

A trajetória inicial da transformação no caminho do desenvolvimento sustentável está ligada primeiramente à coordenação de crises, o que demanda uma alteração de padrão o mais breve possível no que diz respeito à passagem do crescimento financiado pela concentração de recursos exteriores e pelo acúmulo da dívida externa para um crescimento que seja baseado na circulação dos recursos internos, sem deixar de admitir a promoção de trabalho em atividades que requeiram pouca importação, motivando assim a aprendizagem de viver com o que se tem disponível no próprio país (SACHS, 2009).

É indispensável a presença nos debates não apenas da existência de disposições novas com a pretensão de serem colocadas na economia global, mas qual a forma mais apropriada e oportuna de realizar essa inserção que compreenda o controle do crescimento das bases nacionais, resguardando a identidade cultural, conformidade social e a probidade ambiental dos povos em seu país. A inquietação manifesta corresponde a maneira de proceder; ter intenções e planos coerentes é um passo, colocá-los em prática é outro, mais expressivo e complexo do que aparenta, pois, reivindica uma transformação que ainda está em processo. (GUIMARÃES, 2001).

No entanto, perante a presente situação de desigualdades sociais cada vez maiores, as mudanças climáticas e as configurações degradantes ao meio ambiente de industrialização, alguns cenários chamam a atenção para uma possível destruição dos seres humanos. Deste modo, reconsiderar as estratégias de desenvolvimento de modo a torná-las socialmente incluídas e ambientalmente sustentáveis é indispensável. Para além disso, as respectivas modificações devem compreender três campos: social, ambiental e econômico (SACHS, 2009).

No social, porque os objetivos de desenvolvimento são sempre sociais; no ambiental porque não temos o direito de legar aos nossos filhos e netos um planeta inabitável; e no econômico, porque sem viabilidade econômica as coisas não acontecem (SACHS, 2009, p.14).

Sachs (2009) compreende que o desenvolvimento pode ser entendido como um movimento com dupla finalidade onde na economia as estruturas produção sejam complexas e diversificadas, alcançando ao mesmo tempo progressos continuados nos termos de produtividade no trabalho, possibilitando a ampliação do bem-estar; no social, concebe-se o assemeio da sociedade, minimizando as disparidades presente nas diferentes camadas de uma mesma população.

Refletir a respeito da construção de uma sociedade que ande nos caminhos do desenvolvimento sustentável é simultaneamente pensar a respeito de como a educação está sendo elaborada neste sentido. De fato, a conscientização precisa estar presente nos mais diferentes campos e cenários, mas é salutar evidenciar a importância da escola neste processo já que esta “molda” os atores sociais do futuro. Sendo assim, será abordado a seguir como estão dispostas as políticas públicas tanto na Educação Ambiental quanto na educação inclusiva, que juntas devem proporcionar uma educação para a sustentabilidade, consciente, respeitosa e equilibrada.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Perspectivando apresentar reflexões acerca da educação, da Educação Inclusiva e da Educação Ambiental frente as políticas legislativas, este capítulo foi dividido em três partes, onde foram apresentados os pressupostos da educação como direito de todos, os conceitos e abordagens referentes a Educação Inclusiva e, por fim, uma análise das Políticas Públicas para a Educação Ambiental e para Educação Inclusiva.

### **2.1 A educação como direito de todos**

Durante o desenvolvimento da história, a sociedade, por meio de lutas sociais e movimentos reivindicatórios, conquistou inúmeros direitos, o direito à educação foi um dos principais. De acordo com a Declaração de Direitos Humanos, todas as pessoas nascem com alguns de seus direitos já assegurados, como a liberdade e a igualdade, o que os legitima como autênticos cidadãos, independente de sua classe social, etnia, gênero e credo religioso.

De acordo com Hoy e Haddad (2005), todo ser humano deve ser respeitado e reconhecido como indivíduo único, dotado de especificidades e particularidades, “[...] trata-se de direitos inerentes à pessoa humana e que, por ser característica fundamental de todos os seres humanos, não podem ser desrespeitados, violados e não efetivados. Um dos direitos primordiais do ser humano é o direito à educação” (HOY; HADDAD, 2005, p. 7).

O tema educação, em distintos locais no mundo, é uma pauta que sempre desperta interesse e discussão, pois se a escola é entendida como espaço de construção da cidadania, é necessário que este ambiente receba incentivo cultural, diversificado, interdisciplinar, social, afetivo, socioambiental, político, tecnológico, dentre outros. No Brasil, os esforços para oferecer educação de qualidade para todos foi respaldado por diversas leis. No ano de 1986, por exemplo, criou-se a Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Com o nascimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a Educação Especial ganhou significativa representatividade.

A Educação Inclusiva originou-se a partir da promulgação da Lei 94.142 de 1975, nos Estados Unidos da América. A partir de então deu-se início a uma série de iniciativas, tais como projetos e programas que tinha como principal objetivo resguardar o direito e o acesso de todos. Fora dos Estados Unidos, destaca-se o renomado *Center Studies on Inclusive Education da Comunidade Britânica* (Centro de Estudos em Educação Inclusiva), que tem sede em Bristol (Reino Unido). Este centro tem se especializado em produzir um amplo e respeitado acervo acerca da Educação Inclusiva, com repercussão internacional.

Documentos que merece destaque, são: o *International Perspectives on Inclusion* (Perspectivas Internacionais de Inclusão), o *Unesco Salamanca Statement (1994)* (Declaração Unesco de Salamanca), o *UN Convention on the Rights of the Child (1989)* (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança), o *UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities (1993)* (Regras Padrão da ONU sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências).

Um dos documentos produzidos que possui maior relevância na atualidade é o *Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region* (Provisão para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Região da Ásia) que conta com a colaboração dos países: Bangladesh, China, Hong Kong, Índia, Japão, Nepal, Paquistão, Singapura, Sri Lanka e Tailândia. Porém, em todo o mundo há programas que carregam os mesmos interesses, sobretudo na América e na Europa.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, e a LDB 9394/96 instituíram em suas diretrizes o direito a todos os brasileiros de frequentar e permanecer regularmente na escola. No decorrer da consolidação histórica destas diretrizes, representantes expuseram diversas concepções em relação ao direito à educação, visando a promoção de uma educação que de fato fosse compatível com as necessidades mais proeminentes da sociedade e que, acima de tudo, fizesse despertar a construção crítica e participativa dos sujeitos.

Nessa direção, nota-se que a escola representa papel fundamental, pois é neste espaço de trocas contínuas que os sujeitos têm a oportunidade de expressar suas capacidades sociais, motoras, artísticas, intelectuais, dentre outras. O ambiente escolar deve oportunizar uma prática educacional direcionada ao íntegro desenvolvimento humano e que se seja capaz de consolidar ações e direcionamentos para além dos muros escolares.

Para construir uma proposta pedagógica compatível com essas necessidades a escola conta com um importante instrumento educacional, o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um documento que visa a integração de todas as partes envolvidas da escola - gestores, docentes, discentes, comunidade escolar e apoio - perspectivando um desenvolvimento integrado que seja capaz de fortalecer os vínculos educacionais como um todo.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também é responsável por estabelecer, por intermédio das Diretrizes Curriculares, normas para a educação básica, visando orientar, dentre outras ações, os planejamentos curriculares, garantido que todo o processo educacional ocorra da melhor maneira possível. Por iniciativa do Governo Federal foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com intuito de garantir a inclusão necessária (e específica) para o desenvolvimento da cidadania.

No Art. 3º, as Diretrizes Curriculares Nacionais, destacam que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010).

A própria LDB 9394/96, em seus artigos 29, 30 e 31, ratifica esse direito, expandindo-o para a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. Retirando o caráter meramente assistencialista e consolidando a inclusão de um sistema educacional integral:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Nessa direção, observa-se que, para que a educação abarque todas as necessidades emergidas nos ambientes escolares, os currículos educacionais devem considerar, sobretudo, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, visando atender as necessidades

educacionais de cada público. Para tal, faz-se necessário que condições diversificadas sejam aplicadas, com o objetivo de corresponder a cada caso específico. Desse modo, torna-se indispensável a inserção de metodologias e recursos específicos. Por essa razão, as ações pedagógicas precisam estar alinhadas a um projeto educacional que considere as singularidades dos sujeitos, mirando sua construção reflexiva, crítica, tendo os docentes como principais aliados.

Para tanto, as propostas pedagógicas educacionais, devem, ainda, considerar uma avaliação que materialize verdadeiramente a práxis da inclusão educacional junto a conhecimentos que sejam úteis ao cotidiano dos alunos e que fortaleçam sua integração e participação social. Nesse contexto, Ferreira e Marins (2007), esclarecem que:

O princípio da inclusão orienta que o processo avaliativo deve ser participativo e contínuo: professor e alunos são co-responsáveis. O objetivo inicial e final da avaliação é acompanhar a performance de cada estudante individualmente, visando eliminar barreiras ao sucesso escolar. Na sala de aula a avaliação ganha uma dimensão colaborativa. Tal abordagem permite obter informações sobre os alunos que antes não eram consideradas relevantes, como as habilidades de cada um e o que realmente sabem fazer. O docente obtém esses dados mediante um processo avaliativo sistemático durante a aula, à medida que as crianças: participam das atividades propostas em seus grupos; falam umas com as outras ou respondem a questões; trocam idéias com os colegas; resolvem problemas; elaboram registros de acordo com seus estilos de aprendizagem; colaboram para a construção do seu saber e do de seus colegas. (FERREIRA; MARINS, 2007, p. 75)

Na proposta educacional brasileira a Educação Básica é fragmentada em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nessas etapas formativas os sujeitos devem receber uma formação alinhada ao exercício da prática cidadão, além da progressão obrigatória de conteúdos disciplinares. Cada fase educacional tem seus direcionamentos específicos. O Conselho Nacional de Educação – CNE nº 4 de 13 de julho 2010 aponta que:

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos; II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove)anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para

sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros. I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar; II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos; III - de portadores de deficiência limitadora; IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta; V - de habitantes de zonas rurais; VI - de indígenas e quilombolas; VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A educação inclusiva está incluída em todas as etapas da educação básica citadas anteriormente. O sistema educacional brasileiro optou por um ensino inclusivo após a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994.

## **2.2 Educação inclusiva: conceitos e abordagens**

A sociedade, em seus diversos aspectos culturais, passou por profundas transformações, sobretudo no que se refere às práticas de integração social que envolvem as pessoas com necessidades especiais (NEs). Por essa razão, faz-se necessário abordar os retrocessos e os avanços que marcaram a evolução do atendimento a este público.

No início da história, as pessoas com necessidades especiais passaram por uma forte exclusão, exclusão esta que acabou abrangendo diversos setores da vida em sociedade, privando esses sujeitos do acesso a recursos básicos para sua existência. Inúmeros estereótipos empurravam essas pessoas para a margem da sociedade, alegando que estas não se enquadravam no “padrão” estabelecido pela sociedade.

Na Grécia, berço da civilização que cultuava a perfeição corporal, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram sacrificadas em sigilo ou mantidas em cárcere privado. Os romanos acreditavam que tais pessoas deveriam ser separadas dos indivíduos considerados “normais”.

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos; não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (Sobre a Ira, I, XV in MEC/SEESP. 1997, p. 14).

Na Idade Média, o tratamento para pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência era diverso (porém, todos cruéis): exclusão, desprezo e sacrifício. Na sociedade antiga era comum o infanticídio<sup>6</sup> ao notar que a criança apresenta sinais de anomalias. Ainda na Idade Média essa prática foi criticada pela Igreja, porém, atribuía-se a anormalidade destas crianças a causas sobrenaturais, espirituais e até mesmo demoníacas (BAUTISTA, 1997).

Diversos relatos históricos demonstravam que a discriminação e o preconceito aos indivíduos com necessidades especiais se encontravam atrelado a própria ausência de assistência adequada. Fonseca (1987, p. 09) relata que:

A problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma época. Há implicitamente uma relatividade cultural que esta na base do julgamento que distingue entre “deficientes” e “não deficientes”. Essa relatividade obscura, tênue, sutil e confusa, procura de alguma forma “afastar” ou “excluir”, os “indesejáveis” cuja presença “ofende”, “perturba” e ameaça a ordem social.

Sasaki (1997) comenta que em algumas culturas, quando não sacrificavam, internavam as pessoas deficientes, essas internações ocorriam em instituições que já abrigavam idosos e doentes. Esses centros institucionais prescreviam medicamentos e forneciam alimentos a esses indivíduos, além de inserir em suas rotinas atividades ocupacionais. Com o passar do tempo essas instituições começaram a se especializar em diversos tipos de deficiências, já que o convívio em sociedade era inexistente. Mazzota (1999) menciona que foi no início do século XIX que se iniciou os primeiros atendimentos educacionais aos denominados “débeis” ou “deficientes mentais” com o médico Jean Itard. Posteriormente, o médico foi considerado pioneiro no uso de metodologias sistematizadas para pessoas com deficiência. Jean Itard se apoiou na ideia de educar para reintegrar, tendo como base a educação moral e intelectual (BANKS LEITE; GALVÃO, 2000). Cardoso (2003) revela que:

Em nossos dias, enquanto profissionais da Educação Especial, podemos perceber que os estudos e pesquisas de Itard estabeleceram as bases para a revolução da Educação Especial, na medida que suas descobertas, bem como seus posicionamentos, serviram de base para propostas que podem ser consideradas conquistas disponibilizadas aos estudiosos e aqueles que

---

<sup>6</sup> Enciclopédia Jurídica da Pontifícia Universidade Católica (PUC)/SP: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/426/edicao-1/infanticidio>

trabalham com indivíduos considerados deficientes (CARDOSO, 2003, p. 17).

O modelo médico que vigorava à época considerava que as pessoas deficientes eram doentes. Logo, a deficiência era vista como um problema que, para ser “resolvido” necessitava de cura. Partindo dessa premissa, Sasaki (1997) afirma que:

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em grande parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo. (SASSAKI, 1997, p.29)

Em meados da década de 70 emerge um novo conceito de normalização: o paradigma da integração. Esse paradigma tinha como objetivo amortecer as práticas de exclusão direcionadas a pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, a normatização previa a criação de ambientes que favorecessem a proximidade com a vida em sociedade. Carvalho (2004) explica que uma das maneiras mais eficazes de amortecer os impactos da exclusão social das pessoas com deficiências é a busca pela inserção normativa desses sujeitos nos espaços sociais.

Porém, a prática integrativa não exige que a sociedade busque mudanças concretas, a fim de que estes indivíduos se sintam acolhidos e integrados nos espaços físicos e nas práticas desenvolvidas em sociedade. Nesse modelo, são as pessoas com necessidades especiais que precisam se “adequar” ao contexto social já estabelecido. Para Feltrin,

O desenvolvimento do sistema educacional no século XX foi uma realidade que trouxe um componente democrático enquanto a escola foi universalizada e tornou-se aberta e obrigatória a todos. Foi a massificação do ensino. A população escolar foi crescendo rapidamente e as instituições, despreparadas, viram-se, num piscar de olhos, diante de uma multidão de alunos a quem deviam atender (FELTRIN, 2004, p. 57).

No início da década de 80, a partir do conceito de integração, surge o movimento para inclusão de alunos com necessidades especiais, que vai se consolidar na década de 90. Essa

proposta prevê que a sociedade precisa modificar para atender e incluir de maneira digna as pessoas nesta condição. Nesse sentido, Sasaki (1997) comenta que a inclusão visa contribuir para uma concreta mudança em sociedade, na qual as transformações, grandes ou pequenas, busquem amortecer o peso da exclusão vivida por esses sujeitos.

Fonseca (2003) explica que o processo que consolidou a mudança histórica da educação inclusiva passou por inúmeros desafios. Desde a perspectiva do isolamento e da segregação, até a Escola Tradicional, transitando pela Escola Integrativa classificativa até a proposta de Escola Inclusiva. Nesse processo inúmeros documentos se destacaram, visando a valorização integrativa das diferenças. Um deles foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) determinando que “[...] Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Na Constituição de 1988, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência deve ocorrer preferivelmente na rede regular de ensino. A Educação Inclusiva se consolidou na década de 90, junto à Conferência Mundial, em evento encabeçado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo governo Espanhol, originado a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (...). Às escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18).

Beyer (2005) explica que a concretização da Educação Inclusiva no Brasil se consolidou na década de 90, graças às pressões paradigmáticas advindas de experiências de outros países. Nessa direção a LDB nº. 9394/96 vai reconhecer a Educação Especial como modalidade de educação escolar, ofertada no ensino regular para os portadores de necessidades especiais: (1º) serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial; (2º) o atendimento se dará em classes

especiais ou serviços especializados, sempre que, não for possível a inclusão nas classes comuns, em função de características específicas dos alunos; (3º) a oferta de educação especial deve ter início na Educação Infantil.

É de responsabilidade dos órgãos e do poder público garantir à pessoa portadora de deficiência o íntegro exercício de seus direitos básicos, sobretudo a saúde, educação, lazer, trabalho, moradia, assistência social, dentre outros (Decreto nº 3298, 20 de dezembro, 1999). Nesse sentido, evidencia-se que, o poder público é o instrumento capaz de garantir segurança que todos esses direitos sejam cumpridos. Logo, escola e sociedade precisam estar alinhadas para que de fato essa transformação aconteça. Também se faz necessário que profissionais de diversas áreas (gestores, docentes, técnicos da educação inclusiva) abracem a causa, visando o bem coletivo. Paulon (2005, p. n/p) reitera este pensamento quando menciona que:

Há um conjunto de características que uma escola inclusiva deve englobar, a saber: um sentido de comunidade e de responsabilidade, liderança, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudanças de papéis por parte dos professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, parceria com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, participação total, desenvolvimento profissional continuado.

Para Stainback (1999) no ensino inclusivo os alunos com deficiência têm a oportunidade de se integrar em diversas atividades, atuando e interagindo com seus pares e não pares, junto com os professores, que também tem a oportunidade de aprender na prática como aplicar e experimentar metodologias que mais se adequem a este público.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente (STAINBACK, 1999, p.21).

Correr (2003) explica que o indivíduo que for privado de contato pessoal, social, escolar, entre outros, não conseguirá criar mecanismos e estratégias próprias de

interação/integração em sociedade, criando limitações e barreiras capazes de dificultar ainda mais o convívio com outros sujeitos. Nessa direção, Sasaki (1997, p. 42) orienta que “[...] quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos - a sociedade “inclusivista”.

Mantoan (2003) ressalta que para os discentes que possuam necessidades específicas a escola precisa criar subsídios capazes de oferecer mais recursos de acessibilidade. Para o caso de alunos cegos sugere-se a inserção do sistema de leitura e de escrita para cegos (Braille), para alunos com dificuldades motoras sugere-se instrumentos de mobilidade, bem como técnicas de comunicação alternativas para alunos surdos, dentre outras estratégias.

Tristão (2003) ressalta que a educação por si só comporta uma infinita pluralidade linguística e representativa de leitura do mundo, por isso, quanto mais essas possibilidades forem exploradas mais as diferenças serão amortecidas. A escola deve criar diversificados contextos cognitivos a fim de explorar ao máximo as potencialidades de cada um de seus grupos. Por essa razão, Beyer comenta que “[...] é errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira numa aula “homogênea” [...] todas recebem sem distinção, os mesmos suportes didáticos. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam” (2005, p. 29).

A inclusão ainda é um caminho longo e, ainda, com muitas barreiras, porém, para que essas barreiras sejam ultrapassadas, não só a comunidade escolar, mas a própria sociedade precisa atuar conjuntamente, visando a real integração de todos os indivíduos que compõem a sociedade. Mantoan (2003) comenta que no ambiente escolar muitos profissionais sentem dificuldade em criar estratégias de inclusão devido ao modelo pedagógico retrógrado e conservador que ainda vigora em diversas escolas. Por isso, faz-se necessário que esses antigos hábitos sejam substituídos por hábitos novos, nos quais escola e sociedade possam juntas estratégias que integrem verdadeiramente as pessoas com necessidades especiais ao convívio social.

### **2.3 Políticas Públicas para a Educação Ambiental e Educação Inclusiva**

Para que se possa adentrar nos diálogos e proposições acerca das políticas públicas criadas e implementadas para Educação Ambiental (EA) e Educação Inclusiva (EI), faz-se necessário esgotar o conceito de tais “políticas públicas”, para que, em seguida, se consiga

contextualizá-las. Desse modo, este tópico abordará quais as políticas públicas de Educação Ambiental e da Educação Inclusiva têm sido elaboradas e implementadas para essas educações.

As políticas públicas para a Educação Ambiental passam por um processo histórico, cultural, social e político-econômico construindo, nos quais suas elaborações e implementações estão inter-relacionadas com as transformações da sociedade. A comunidade civil, por sua vez, desempenha importante papel, visto que podem exigir ações governamentais e/ou se inserir em ações individuais e/ou coletivas que possam mitigar os impactos negativos causados pela busca incessante do capital financeiro que, em consequência, provoca profundas degradações ambientais.

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados (SORRENTINO, et al. 2005, p. 287).

Assim, cabe a Educação Ambiental fomentar articulações que possam promover a participação social, desenvolvendo a capacidade de autogestão e o fortalecimento de resistência contra a dominação capitalista que envolvem as relações de trabalhos e os espaços de convivências (ambientes) (SORRENTINO, et al. 2005).

Para que aconteça a Educação Ambiental faz-se necessário a desconstrução paradigmática, que transcorre de uma revolução científica e política, nos quais os novos paradigmas não são complemento dos anteriores. As revoluções políticas acontecem pela necessidade de mudanças. Elas não mudam apenas a ciência, também modificam as concepções de mundo e do seu trajeto (KUHN, 1962). Desse modo, a Educação Ambiental, cujo objetivo é educar para a cidadania, se aporta em ações políticas, visto sensibilizar a coletividade para conservação dos recursos naturais.

A palavra política tem sua origem na Grécia Antiga e significa limite (SORRENTINO, et al. 2005). Chamava-se *polis* o muro que delimitava a cidade do campo; com o tempo esta designação foi utilizada para o que estava contido no interior dos limites desses muros. Nesse sentido, a nomenclatura “limite” possibilita entender o verdadeiro significado de política, definida como a arte de traçar os limites, o que é o bem comum (GONÇALVES, 2006). A

política é definida por Chauí (2006, p. 18) como: “[...] a atividade pública a respeito dos interesses e bens da cidade e dos direitos dos cidadãos”. Destarte, nota-se que o resgate da política enquanto guardião dos interesses coletivos poderá contribuir para que se estabeleça a ética e promova a sustentabilidade defendida pelos movimentos ambientalistas.

As políticas públicas desenvolvidas para a EA no cenário brasileiro se configuram, como bem sinaliza Santos (2002), pela “sociologia das emergências” como alternativa para superar a racionalidade instrumental que se emanou no Brasil e no mundo, com intuito de silenciar a população e sufocar os movimentos críticos e emancipatórios contrários ao modelo político/econômico vigente.

A EA surgiu no Brasil nas décadas de 70 e 80, e se constituiu nos campos do conhecimento pedagógico e político, possuindo caráter plural e diferenciado, uma abordagem interdisciplinar que perpassa por diversas áreas do campo científico, tais como os fundamentos filosóficos, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais. E, nesta conjuntura, sinaliza-se a Educação Ambiental Crítica, que contempla a cidadania ambiental, participação/democrática, interdisciplinaridade, socioambientalismo e sociedade sustentável (LIMA, 2009).

A institucionalização da EA se inicia com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) em 1973, cuja meta era divulgar e sensibilizar as pessoas sobre a preservação e conservação ambiental. Os princípios da Política Nacional do Meio Ambiente elaborada em 1981, que estabelecia a proposta da EA em todos os níveis de ensino e em programas de ensino específicos também foram elementos basilares na institucionalização da SEMA (REIS, 2016).

No ano de 1988, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil, foi previsto no artigo 225 que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, CF, 1988, p.136). No inciso VI, da Constituição de 1988, prevê a Educação Ambiental no âmbito educacional, nas quais delega ao poder público, a competência de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (op. cit., p.136).

Embora possa vislumbrar um avanço no tocante a legislação para a Educação Ambiental, percebe-se que na prática está Lei assumi sua forma inócua. A tentativa de

responsabilizar o poder público e a sociedade civil para solucionar os problemas ambientais não impediu o agravamento da problemática enfrentada atualmente, quando os meios naturais estão envoltos em um palco mercadológico, conforme aponta Loureiro (2004):

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

O modelo de desenvolvimento político/econômico imposto pelo sistema neoliberalista, que visa o acúmulo e a concentração de capital tem acentuado as desigualdades socioespaciais e socioambientais. Essa forma de produzir impacta negativamente o meio ambiente, provocando danos irreversíveis e/ou de difícil recuperação. Esse tipo de desenvolvimento dissocia a sociedade da natureza, ver a natureza como fonte de recursos inesgotáveis e ilimitados. Diante disso, pode-se notar retrocessos frente a tudo que já foi conquistado.

Como alternativa de enfrentamento para a problemática socioambiental que impera atualmente, tem-se a educação como instrumento transformador e modificador da realidade. Ela está prevista no inciso VI da Carta Magna (1988, p. 136), no qual é competência do poder público: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Mediante as articulações de educadores ambientais, foi criado o Fórum Global das ONGs, instrumento que possibilitou a abertura de políticas públicas para a Educação Ambiental. O Fórum ocorreu paralelo a um grande marco histórico, à Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente – CNUMAD, a Rio 92, evento que acendeu no meio social uma alerta para como a sociedade vem se apropriando dos recursos naturais e o degradando demasiadamente. Por meio desta Conferência, que evidenciou a problemática ambiental, a humanidade se sensibilizou de que tais recursos não eram infinitos.

No II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, foi criada a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). Neste fórum, foi elaborado o documento intitulado: “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”

(TRATADO, 1992). O documento significou uma conquista significativa, pois foi fruto de muitas lutas e reivindicações de segmentos sociais, conforme sinaliza Gatto (2013, p. 37): “[...] anuncia abordagens de vários aspectos, não reduz a temática ambiental somente à ecologia, preservação e conservação do meio ambiente. A responsabilidade coletiva para pensar e tratar as questões ambientais é incluída para tornar a sociedade sustentável”.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD, realizada em 1992, a Rio 92, com 179 representantes de diversos países, incluído o Brasil, culminou em responsabilizar os países participantes da Conferência para o desenvolvimento da Agenda 21<sup>7</sup>, com objetivo de mitigar as degradações ambientais e promover um modelo de desenvolvimento com base na sustentabilidade, modificando a forma atual de consumo e produção, que possam atender às necessidades básicas da humanidade sem comprometer as gerações futuras.

Teixeira (2006) enfatiza que embora tais ações tenham sido incluídas nos projetos de políticas públicas do Brasil, iniciado em 1997, por meio do Ministério do Meio Ambiente – MMA, que designou a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional – CPDS. E de organização e participação em seminários e oficinas com representantes de diferentes regiões do Estado, bem como segmentos sociais. E tenha se tonado referência para a construção de outras políticas públicas. Atualmente, o debate sobre a Agenda 21 brasileira é carregado de dúvidas e incertezas quanto ao seu real objetivo, cuja meta é de promover ações para o desenvolvimento sustentável, a conservação ambiental, a justiça social e a eficiência econômica, visto que entre as considerações em torno dos problemas relacionados ao desenvolvimento sustentável, estão aquelas cuja funcionalidade serve ao capitalismo e, não são enfrentadas as causas estruturais que provocam a insustentabilidade ambiental e socioeconômica.

Durante a Rio-92, também foi elaborada a Carta Brasileira para Educação Ambiental, reconhecendo a EA como peça basilar para a viabilização da sustentabilidade como alternativa de sobrevivência para o planeta e para a melhoria da qualidade de vida. No entanto, ainda, sem muitas concretizações acerca do enfrentamento da problemática ambiental.

---

<sup>7</sup> Agenda 21 Global é considerada um documento consensual, capaz de superar as divergências entre as discussões sobre o crescimento econômico e sua relação com a conservação dos recursos naturais. Ela resultou de um amplo debate com a participação de governos de estado e da sociedade civil, principalmente das ONGs, envolvendo intelectuais, cientistas, religiosos e instituições econômicas, dentre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e o Banco Mundial (TEIXEIRA, 2006, p. 136).

Em 1994, foi institucionalizado o PRONEA, Programa Nacional de Educação Ambiental executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelo MMA/IBAMA, órgãos responsáveis por direcionar ações ao sistema de ensino e à gestão ambiental (GATTO, 2013). “No entanto, no âmbito educacional, a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não trata especificamente da questão ambiental, ou se reporta ao PRONEA (GATTO, 2013, p.38)”. Cita-se no Art.32, da Lei supracitada, em seu Inciso II, quando trata do processo de formação básica do aluno, que ele deve possuir: “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996, p.12)”, porém não é aprofundado as questões de cunho ambiental.

No ano de 1997, foi aprovado os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, cujo objetivo era de auxiliar os professores na execução do seu trabalho, ao compartilhar junto ao seu esforço diário, os conhecimentos que as crianças necessitam dominar e possam crescer como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade (BRASIL, 1997). Com o documento, foram incorporados, conforme as especificidades locais, os temas transversais: o meio ambiente, a ética, pluralidade cultural e a orientação sexual (BRASIL, 1997). Temas que poderiam ser trabalhados em todos os componentes curriculares, porém, na prática, tais temas acabam sendo tratados superficialmente, sem considerar a realidade do alunado.

Em 1999, foi criada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente, nas quais foram desenvolvidas atividades de:

- Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA), objetivando atuar como um sistema integrador das informações de educação ambiental no país;
- Implantação de Pólos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados, objetivando irradiar as ações de educação ambiental;
- Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de educação ambiental;
- Implantação de curso de Educação Ambiental a Distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país;
- Implantação do projeto Protetores da Vida, objetivando sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais (BRASIL, 1997).

De modo geral, o ProNEA foi criado para contemplar a inclusão de diferentes pontos importantes para a sociedade, tais como formação de professores, a comunicação e a presença da Educação Ambiental nas escolas. Para além dessa narrativa, o programa também propôs a transversalidade da educação ambiental, por meio dos espaços de interlocução bilateral e múltiplos nas esferas governamentais, privadas e de toda a sociedade. O objetivo do programa foi estimular a dialogicidade em torno da interdisciplinaridade entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto destas políticas (BRASIL, 1997).

Em abril do mesmo ano também foi aprovada a Lei nº 9.795, regulamentada pelo Decreto nº. 4.281/02, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental- PNEA. Conforme a Lei, a EA é definida:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p.1).

Desse modo, ressalta-se que a PNEA contribuiu para aguçar o pensamento crítico-reflexivo acerca da EA, ao fornecer um roteiro para sua prática e constituir ferramentas para despertar a consciência ecológica. Todavia, Santos (2000) sinaliza que os resultados só poderão ser satisfatórios se os programas elaborados para a EA forem desenvolvidos com seriedade, sendo planejado e executado de forma mais criteriosa, bem como observar as etapas a seguir: a) avaliação da realidade ambiental; b) identificação do público; c) identificação da mensagem; d) seleção de uma estratégia educativa e, e) avaliação.

No ano de 2003, foi criada no Ministério do Meio Ambiente (MMA) a comissão Intersetorial de Educação Ambiental – CISEA, com a finalidade de contribuir para a “transversalidade interna e a sinergia das ações em educação ambiental desenvolvidas pelas suas secretarias e órgãos vinculados (BRASIL, 2005, p.28)”. Em 2004, perante uma consulta pública nacional, aprovou-se a nova versão do Programa Nacional de EA – ProNEA. Embora reconheça os avanços no tocante ao desenvolvimento de políticas públicas para EA, não foi incorporado de forma aprofundada sobre a temática no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), mostrando-se mais uma vez lacunas, e requerendo reparos para sua melhor efetividade.

Em 2007, sob a necessidade de integralizar os conteúdos relacionados a EA no PNE, o órgão Gestor da PNEA encaminhou ao MEC uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que teve sua aprovação no ano de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio de consulta pública, com participações da comunidade de pesquisadores em EA, de universidades do país e do GT de Educação Ambiental da ANPED. A homologação do documento aconteceu durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+20.

É possível perceber um grande esforço, por meio das Diretrizes em universalizar a Educação Ambiental de maneira inter e transdisciplinar, partindo da realidade pelo qual os educandos estão inseridos. É possível perceber a preocupação com a preservação cultural das comunidades e o cuidado de si, do outro, e com as diferenças (GATTO, 2013, p.41).

O ano de 2012, também foi marcado pelos movimentos reivindicatórios dos educadores no Congresso Nacional, que resultou na Lei nº8035/12 e instituiu o novo Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020. E, representou uma conquista significativa para todos que se engajaram nestes movimentos por meio de lutas e resistências. No entanto, os diálogos em torno da EA nas instituições de ensino ainda se mostrava distante do idealizado.

Diante do exposto, é importante salientar que a EA não é uma nova modalidade de educação, pois se trata de um processo contínuo de aprendizagem que se constrói na base familiar, no âmbito escolar, governamental e na sociedade civil como um todo. Conforme Leff (2001, p. 221) a EA é: “multicultural e exige, pois, novas atitudes dos professores e educandos, novas relações sociais para a produção do saber [...] e, novas formas de inscrição da subjetividade nas práticas pedagógicas”.

Cabe destacar a importância da EA para a construção de novas práticas e valores, que se associa com o compromisso em solucionar e/ou mitigar os problemas ambientais. Sobre tal afirmativa Leff pontua que “[...] a formação ambiental implica assumir com paixão e compromisso a criação de novos saberes e recuperar a função crítica e prospectiva do conhecimento” (2001, p. 220).

Nesse interim, cita-se as políticas públicas para a Educação Inclusiva, pois assim como a inclusão da EA na esfera educacional, a Educação Inclusiva também está longe de ser a ideal. Mantoan (2003, p. 20) sinaliza que para que aconteça a educação inclusiva almejada é

necessário que “[...] seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Para a efetivação da educação inclusiva, é imprescindível um bom planejamento, com objetivos claros e bem definidos, que priorizem as reais necessidades dos alunos (GATTO, 2013). Por sua vez, as propostas educacionais precisam se desprender do modelo educacional moldado pelo conservadorismo, visar, tal como a EA, os princípios que se aportam no respeito e na tolerância ao próximo e aos espaços de convivências. A Educação Inclusiva baseia-se na educação estética, definida por Duarte Junior (2001, p. 15) como: “[...] a necessidade atual e urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que se poderia muito bem denominar educação estética”.

Assim como a EA, a educação inclusiva também foi citada na Constituição Federal de 1988. O artigo 205 da Carta Magna prevê que a educação seja direito de todos e dever do Estado, oferecendo atendimento educacional especializado e gratuito aos portadores de deficiência na rede regular de ensino ao “[...] garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, CFE, 1988, p.85).

No artigo 206, inciso I, estabelece que a rede de ensino deverá promover: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (p. 85), e o artigo 208, inciso IV - § 1º determina que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo” (BRASIL, CFE, 1988, p.85). Enquanto o artigo 227: II - § 1º - cita que:

A criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência<sup>8</sup> física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (op.cit, 1988, p. 91).

No § 2º, é definido que “[...] a Lei disporá de normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, CFE, 1988, p.92).

Como é possível notar, a Educação Inclusiva está prevista na Constituição federativa do Brasil como direito público e subjetivo. No entanto, somente no ano de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, é que foi

oficializado a “Declaração de Salamanca”, que tinha como princípio o reconhecimento das necessidades dos “sujeitos especiais” em escolas regulares. Dentre os pontos evidenciados na Declaração citam-se:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições. [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento, o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24-25).

No item 7, deste documento, expõe que a Estrutura de Ação em Educação Especial, tem como princípio fundamental de que todas as crianças possam ter garantido o aprendizado, independentemente das dificuldades que estas possam apresentar. E, que a Escola Inclusiva deve “[...] reconhecer e responder às necessidades diversas, assegurando a qualidade, por meio de currículo apropriado, estratégias de ensino e parcerias com a comunidade” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.24-25).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incorporou, em seus artigos, que o sistema de ensino deve estar direcionado ao aprendizado dos alunos, independentes de suas características (LAPLANE, 2006). A Lei estabelece a educação especial como educação escolar e reafirma o posicionamento preferencial para a rede regular de ensino (at. 58), bem como é oferecido serviços de apoio especializado para as instituições escolares.

Conforme o estabelecido na Lei, o atendimento será em classes, escolas ou serviços especializados “sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns”. Define, também, sobre a oferta da educação especial, ela deve ser iniciada durante a educação infantil (0-6 anos) (LAPLANE, 2006). No artigo 59 da referida Lei, apresenta-se aspectos importantes direcionados ao Sistema Inclusivo de Ensino:

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

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

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

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

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

No Artigo 60 da LDBEN, prevê que as instituições privadas que atendem aos alunos com necessidades especiais receberão apoio técnico e financeiro do poder público. No parágrafo único elenca-se que “[...] Poder Público adotará a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino independentemente do apoio previsto neste artigo.” Logo, nota-se que os conteúdos expostos nesses artigos vão ao encontro com o que está estabelecido na Declaração de Salamanca, quando se cita as adaptações curriculares, apoio especializado para os profissionais da educação e apoio financeiro.

É notório os avanços da política de Educação Inclusiva no Brasil. Entretanto, conforme pontua Michels (2002) não foram suficientes para se afastar do campo assistencialista. Sobre a temática Saviani (1997), argumenta que para que aconteça transformações significativas na Educação Inclusiva é preciso que sejam realizadas mudanças estruturais. O autor sinaliza, que os conteúdos dos artigos da LDB 9394/96 são mais indicativos que prescritivos e não determinam mudanças para além do que está escrito.

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial pelo Parecer do CNE/CEB nº 17/2001. No documento, as instituições de ensino devem possuir no Projeto Político Pedagógico, no currículo, nas metodologias, na avaliação e nas estratégias de ensino ações que contemplem a inclusão social e práticas educativas que atendam as políticas de Educação Inclusiva, bem como elencar propostas para a sua operacionalização.

No ano de 2001, também foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Dentre os objetivos do Plano está: “assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país”. Destaca-se que o documento contou com a participação de setores organizados da sociedade civil, com a finalidade de tornar a Lei mais abrangente.

De acordo com Saviani (2002), o Plano Nacional de Educação tem como meta acompanhar e questionar a política educacional desenvolvida pelos governantes, podendo tornar-se um instrumento capaz de modificar o modelo incluyente de educação, imposto pelo sistema capitalista de produção, visto que se trata de uma política que conta com a participação da sociedade em sua elaboração.

No PNE, assegurou-se para a educação especial, o atendimento de todos os alunos com necessidades especiais e a garantia de escolas adaptadas, com padrões mínimos de infraestrutura, também foi estipulado um prazo para que em cinco anos aumentasse os recursos financeiros da educação especial, cuja meta era atingir “5% dos recursos vinculados à educação” (AGUIAR, 2010, p.716).

Aguiar (2010, p. 724) analisa o PNE 2001-2009 da seguinte forma:

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

Desse modo, vale ressaltar que o modelo assimétrico da distribuição dos recursos no Brasil contribui fortemente para aumentar as desigualdades socioespaciais em nosso país, e, esse fato, reflete acentuadamente nas desigualdades educacionais. Aponta-se como solução para essa problemática, medidas mais concretas do poder público, bem como a participação mais efetiva da sociedade civil, de forma a atuar como agentes fiscalizadores das políticas desenvolvidas pelos governantes.

O PNE 2001-2010 não surtiu os efeitos esperados em sua elaboração, pois não disponibilizou garantias de financiamento para as metas almeçadas. Mais tarde, por meio do Projeto de Lei 8.035/10, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) que como pode ser analisado, incrementou-se nos artigos medidas para suprir as lacunas do PNE anterior. No artigo 8º, § 2º, propõe que os municípios: “[...] deverão estabelecer em seus planos de educação, metas para garantir o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado, complementar à formação dos estudantes públicos, alvo da educação especial” (BRASIL, 2010, p.23).

A quarta meta do Plano supracitado consiste em “[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Para esta meta foram elencadas seis estratégias:

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

Todavia, não é apenas estabelecer decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e Leis que contemplem as diversas modalidades educacionais, vai para muito além disso. Na prática, exige-se sua concretude, que a educação pública e gratuita seja de qualidade e inclusiva, que possam ser desenvolvidas alternativas, metodologias de ensino que garantam a permanência dos alunos nas escolas, nos níveis e modalidades que melhor se adequem, respeitando suas

diversidades e pluralidades. Para isso, é importante valorizar os profissionais da educação, à medida que seja proporcionado melhores condições de trabalho e renda.

O sistema educacional de qualidade que se almeja é aquele composto por uma articulação entre as diversas políticas, destacando-se EA e EI. E, dessa forma, propõe-se que as políticas públicas desenvolvidas sejam capazes de repensar e redirecionar os caminhos da educação no Brasil, com a participação governamental e da sociedade civil como um todo. Portanto, as políticas apresentadas neste item, direcionadas à Educação Ambiental e Educação Inclusiva, exibem-se um certo esforço para transformar a realidade educacional do país. Porém, ainda precisam de maior planejamento para que sua efetividade aconteça na prática. E a valorização dos profissionais da Educação é uma das vias possíveis de transformação da esfera educacional, conforme será pontuado no capítulo que se segue.

### **3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Este capítulo aborda a formação docente no que tange a Educação Ambiental e a Educação Ambiental no ambiente escolar e sobre metodologias favoráveis a Educação Ambiental Inclusiva. Deste modo, este capítulo também foi estruturado em três tópicos: Desafios na formação docente para a Educação Inclusiva; A importância da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva nas escolas e, por fim, metodologias para uma Educação Ambiental Inclusiva.

#### **3.1 Desafios na formação docente para a Educação Inclusiva**

A formação docente, ao longo dos anos, tem sido alvo de inúmeras discussões, sobretudo, no que se refere a Educação Inclusiva, sendo esta apontada como um dos pontos de maior carência e fragilidade dos docentes, seja porque não tiveram formação adequada ou porque não tiveram contato com essa área durante o processo formativo. Nessa direção, analisa-se que, a ausência de uma formação pedagógica que preconiza a Educação Inclusiva implica na carência de conhecimentos e metodologias teóricas e práticas referentes às questões de ensino voltadas para esses sujeitos, fazendo com que os docentes não saibam como lidar com as diversas singularidades presentes no ambiente escolar (PLETSCH, 2009).

Libâneo (1998) comenta que a formação recebida pelos docentes durante o processo formativo influencia significativamente no desenvolvimento dos discentes, sobretudo no que diz respeito a Educação Inclusiva pois, de acordo com Braibant (1999 *apud* MEC/SEESP 2003, p. 37) "[...] a aquisição de competências e habilidades pelo aluno com necessidades especiais tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento”.

No Brasil, a formação docente e de profissionais ligados à área educacional ainda é baseada em um modelo tradicional, notadamente inapropriado para atender as demandas em favor da Educação Inclusiva. Dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com capacitação em Educação Especial, são poucos os que ofertam recursos teóricos e metodológicos direcionados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Apesar da recomendação disposta na legislação pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999 e da Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais" especificamente nos cursos de licenciatura, a situação de inadequação ainda é notória.

Frente a esse cenário, Pimentel (2012, p.139) explica que:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, gerando práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão [...].

A falta respaldo didático/pedagógico aumenta ainda mais a responsabilidade dos docentes em sala de aula que, mesmo sem ter recebido formação adequada, precisam se adaptar as inúmeras especificidades presentes no ambiente escolar. Parte desse público, pautado nessa justificativa, acaba mantendo um processo de ensino-aprendizagem igual para todos, sem uma prática específica que vise atender as especificidades destes sujeitos (PIMENTEL, 2012).

Nesse sentido, criar espaços de formação continuada, para que os docentes tenham a oportunidade de aprender e aplicar metodologias de ensino específicas para a Educação Inclusiva, torna-se uma necessidade proeminente. O cotidiano escolar representa um amplo laboratório para o exercício destas novas abordagens metodológicas, por intermédio do

diálogo, debates e discussões, paulatinamente, toda a comunidade escolar irá se adaptar a estas novas demandas. Estas mudanças também exigem a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, para que haja de fato a materialização deste discurso (PIMENTEL, 2012).

A interdisciplinaridade também vem agregar valores importantes às práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Fazenda (2008, p. 17) apresenta a interdisciplinaridade como “[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. De acordo com Santomé (1998), a interdisciplinaridade caracteriza-se como um segundo nível de agregação entre disciplinas, em que a colaboração entre elas provoca interações reais e, como conseqüências, enriquecimentos mútuos.

As interações interdisciplinares também agregam desafios, no qual é possível analisar que nem todos os docentes envolvidos nesta prática pedagógica têm sua formação direcionada para esta temática. A lógica interdisciplinar em educação exige a abertura para mudanças, tais como: criação de procedimentos metodológicos novos, reestruturação do currículo escolar, sensibilização de equipes de professores formados em diversas áreas do conhecimento, pois só assim a escola apresentará êxito de um mecanismo participativo e integrado (CARVALHO, 1998).

O papel do docente é investir nas tarefas e atividades em que o discente ainda não tem completa autonomia para desenvolver sem ajuda. É por meio desse estímulo e da observação constante que o professor será capaz de entender e atender melhor o seu alunado. A inserção de metodologias que visem promover a inclusão na escola dos alunos com deficiência (seja esta auditiva, visual, intelectual, física e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades, além de demonstrar que a mudança, revelam os benefícios para os discentes, como maior interação com os colegas e com a professora, aumento da participação nas atividades desenvolvidas, e maior autonomia no desenvolvimento do senso crítico (PLETSCH, 2009).

Os processos de ensino-aprendizagem que preconizam a construção coletiva devem ser elaborados com base nas singularidades dos discentes, levando em consideração a particularidade de cada indivíduo pois, todos os alunos são diferentes, portanto, suas necessidades educativas deverão receber auxílio e recursos diferenciados. A Educação Inclusiva é, antes de tudo, uma discussão de direitos humanos, pois a inclusão, reconhecida como proposta de uma escola inovadora, deve ser vista como possibilidade para que todos recebam educação de qualidade, que vise o respeito e o acolhimento dos discentes que possuam alguma deficiência. A escola é o ambiente ideal para que todas as diferenças sejam

aceitas, valorizadas e, sobretudo, reconhecidas como parte indispensável do processo educacional.

Desse modo, para que ocorram mudanças concretas no panorama educacional, referente a Educação Inclusiva, deve-se criar subsídios que busquem minimizar as barreiras que excluem, distinguem e separam. A inclusão dos sujeitos com necessidades especiais, no atual contexto educacional, exige que todo o corpo educacional trabalhe coletivamente pois, a proposta de inclusão não pode ser concretizada de forma desarticulada da luta educacional, que preconiza a emancipação crítica e transformadora de todo e quaisquer sujeitos (PLETSCH, 2009).

### **3.2 A importância da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva nas escolas**

De acordo com o IBGE (2010), 14,5% da população do Brasil é deficiente, o que implica que 24,6 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência, seja física, auditiva, visual, mental, de acordo com Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004). Gatto (2013) comenta que a taxa de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos, portadoras de deficiência, corresponde à aproximadamente 88,6%, esse valor representa, portanto, seis pontos percentuais negativos, frente a taxa de escolarização de sujeitos nesta idade, que é de 94,5%.

Nesse cenário, o trabalho de Educação Ambiental, em consonância com a Educação Inclusiva, torna-se essencial à luz destes dados pois, “[...] as questões ecológicas, incluindo o público com necessidades especiais, remete-nos a uma reflexão sobre sensibilização e valores, no sentido mais intrínseco da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva” (GATTO, 2013, p. 61).

Porém, essas barreiras não podem ser identificadas como impeditivas para que haja o contato com o meio o qual esses sujeitos estão inseridos. Inúmeras iniciativas podem ser aplicadas no ambiente escolar para que de fato esse contato possa se reverberar em uma atitude crítica/transformadora. Partindo dessa perspectiva, Vasconcellos e Ota (2000), comentam que:

A trilha é considerada interpretativa, quando seus recursos são traduzidos para os visitantes, com base em temas pré-definidos através de guias especializados, folhetos ou painéis. Em termos práticos, as trilhas interpretativas têm o propósito de estimular os grupos de atores a um novo campo de percepções, com o objetivo de levá-los a observar, questionar,

experimentar, sentir e descobrir os vários sentidos e significados relacionados ao tema selecionado (VASCONCELLOS; OTA, 2000. p. 37).

As escolas podem fazer adaptações em seu espaço para que estes alunos tenham contato mais humanizado com o ambiente. Henriques (2007) comenta que a terceira versão do ProNEA, que havia sido enviada para consulta pública em 2004, realizada pelas Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, foi um dos marcos legais que levaram à institucionalização da Educação Ambiental no Brasil. Neste mesmo ano, o MEC passou por uma reforma que permitiu à Educação Ambiental estabelecer uma base integral nos sistemas de educação em todo o país e reafirmar sua natureza transversal de educação de forma interligada em áreas de diversidade.

Inserir no ambiente escolar práticas que integrem as singularidades dos sujeitos não é tarefa fácil. Por isso, para que uma visão transformadora, apoiada na multiplicidade de pesquisas e estratégias, atue em consonância com a integração da sustentabilidade natural, social, econômica, política e ética, faz-se necessário a construção de uma ação coletiva na qual haja uma mobilização de todo corpo escolar (HENRIQUES, 2007).

Devido à multiplicidade de singularidades presentes no ambiente escolar, a escola deve ser pensada como um local que seja capaz de tornar estes sujeitos, independente da sua deficiência, instrumentos ativos no processo de sensibilização socioambiental. Muitas crianças têm suas primeiras relações sociais dentro da escola, seu primeiro encontro com um ambiente construído para ampliar todos os seus estímulos. Tudo isso faz do ambiente escolar um local privilegiado para a construção e propagação de ações e práticas relacionadas à igualdade, à solidariedade, ao respeito às diferenças e, conseqüentemente, as questões socioambientais, já que, como aponta Aranha (1994), é no contexto das relações sociais que se manifesta o reconhecimento das diferenças.

A educação, como um todo, é uma prática educacional e social que busca desenvolver crenças, ideais, habilidades e comportamentos que permitam aos atores sociais compreenderem as realidades da existência em todo o ambiente (LOUREIRO, 2002). Quando se trata da integração social dos alunos com deficiência, o desejo de exercer um direito já estabelecido anda de mãos dadas com a luta desses alunos pela cidadania, para que não só lhe sejam garantidos a liberdade de ocupar o espaço e a socialização, mas também reafirmado seu direito básico às múltiplas experiências e aprendizagem. A Educação Ambiental Inclusiva, neste contexto, deve ser vista como um recurso para a difusão de ideais voltados para a

reflexão sobre os direitos humanos básicos e a criação da cidadania, como parte de sua função social.

Para Mantoan (2005, p. 24), a inclusão deve ser vista como:

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2005, p. 24).

Enquanto a retórica sobre integração, equidade e educação para todos permeia as salas de aula de hoje, o que se encontra na realidade é uma carência de formação por parte dos educadores para lidar com o que está fora do nível “comum”. Devido à falta de planejamento, o portador de necessidades é frequentemente classificado apenas com base no que o torna distinto da norma, com o objetivo de adequá-lo à norma, em vez de considerar a riqueza que cada pessoa contribui para o mundo e sua vontade de se relacionar com os sujeitos a sua volta.

Para Freire (2002), para ser verdadeiramente libertadora, a atividade educacional deve compreender o sujeito dentro do mote de pluralidade. É importante descartar a ideia ingênua de que a Educação Ambiental é apenas para proteger a natureza e que a Educação Inclusiva deve ser tratada à parte, apenas com os sujeitos que possuem alguma deficiência. Por isso é preciso reconhecer que o modo como todos se relacionam, sobretudo no ambiente escolar, revela muito sobre como estes sujeitos se relacionam com a ambiente.

Nessa direção, a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva, quando aplicadas além do senso comum, ajudará a ampliar a visão do processo inclusivo para docentes, os discentes e toda a comunidade escolar, pois, como afirma Jacobi (2002), o principal eixo educacional deve ser voltado à efetiva prática da integração de todos.

### **3.3 Metodologias para Educação Ambiental Inclusiva**

A escola, enquanto espaço de integração social, deve propiciar ao seu público, insumos, metodologias e instrumentos que busquem sanar suas necessidades mais proeminentes e assegure que, independente da sua deficiência, sejam acolhidos e integrados

da melhor maneira possível. Garantir que indivíduos com deficiência sejam incluídos em todo o planejamento escolar é fundamental para alcançar sua efetiva integração. Para Glat e Nogueira (2002), o princípio da inclusão precisa se fundamentar em bases sólidas, pois:

a inclusão de indivíduos [...] na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Borges (2011) explica que foi no Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro em 2010, que se realizou a jornada temática “Educação Ambiental e Diálogos com a Diversidade”, visando promover um diálogo entre os dois temas. Como resultado dessa discussão, foi elaborado o documento “Carta da Praia Vermelha”. O documento visava assegurar a garantia de práticas e ações sobre Educação Ambiental para atores em condições sociais de vulnerabilidade, pessoas com deficiência, agricultores familiares, comunidades tradicionais, dentre outros.

A Educação Ambiental, abraçando uma tendência interdisciplinar, desempenha significativo papel no processo de inclusão destes sujeitos. A criatividade deve ser um fator determinante para que metodologias adequadas possam garantir experiências mais humanizadas entre estes sujeitos e o ambiente escolar. Maciel *et. al.*, (2010) narram uma experiência ambiental realizada com o público cego na qual a Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Porto Alegre, junto com a Rossi Residencial, através do Centro de Educação e Informação Ambiental, elaborou a “Cartilha Naturecos em Braille”. A cartilha continha informações a respeito da importância da preservação ambiental, abordando uma visão holística dos diversos problemas ambientais. Junto ao material também foi elaborado, à parte do projeto, uma metodologia que utiliza variadas ferramentas, a exemplo do jogo “Semente se Sente”, as essências “Aromas da Terra”, de CD com cantos de pássaros e Trilhas Sensoriais, que objetivaram ampliar os estímulos dos deficientes visuais, propiciando uma nova experiência para este público.

Oliveira *et. al.*, (2018) realizaram uma pesquisa com discentes acometidos pela cegueira e pela baixa visão, com práticas de Educação Ambiental Inclusiva. A prática foi

materializada por meio da construção de um jardim suspenso e composteiras, onde foi possível verificar significativa socialização entre os sujeitos participantes da ação, maior curiosidade e um processo de inclusão mais sólido. Nessa direção, observou-se que, ao valorizar tais abordagens, o docente estimula a sensibilização, a cidadania e a reflexão de maneira construtiva sobre temáticas socioambientais.

França, Olmos e Souza (2019) relatam a experiência de um projeto de extensão em Educação Ambiental, realizado junto a jovens com Síndrome de Down de uma instituição sem fins lucrativos, localizada no interior do Estado de São Paulo. A sequência didática utilizada no projeto foi construída após a realização do Levantamento de Conhecimentos Prévios dos sujeitos participantes, no qual eles trouxeram como problema ambiental o lixo. Vale ressaltar que o diagnóstico prévio foi fundamental para melhor adequação metodológica.

A Educação Ambiental é um processo de formação contínuo e deve ser inserida de maneira inclusiva, participativa e que vise a pela valorização da diversidade e da singularidade de cada sujeito social, independentemente de seu condicionamento social, físico ou intelectual. Maciel *et al.* (2010, p. 5) explica que:

A inclusão de pessoas com deficiência em atividades em áreas naturais como exercícios físicos, recreação e contemplação da natureza proporciona a promoção da autoestima e socialização dessas pessoas. Esse fator concorre para a formação de um indivíduo com valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes voltadas para a conservação e uso sustentável do meio ambiente e de uma visão holística sobre os espaços que compõem a cidade.

As pessoas que possuem alguma deficiência precisam ter seus direitos assegurados, sobretudo no ambiente escolar, que é o local onde passam parte significativa da vida. Portanto, a estes sujeitos devem ser concedidos o princípio da equidade, na qual as oportunidades de participação social, segundo suas capacidades, sejam plenamente asseguradas (BORGES, 2011). Segundo Hanai e Netto (2006), investir em programas pré-definidos de visitação, com roteiros interpretativos apropriados a singularidade dos discentes e a realização de trilhas ecológicas, não são propiciam a sensibilização ambiental, como constroem experiências de valorização socioambiental coletiva, proporcionando a aprendizagem dos discentes e colaborando com a valorização dos patrim nios naturais e culturais.

A aplicação da Educação Ambiental Inclusiva nas escolas precisa ser aplicada de maneira lúdica, estimulante, inovadora e atrativa para que os discentes se sintam motivados dentro de uma tendência pedagógica libertadora, baseada na troca constante de conhecimentos no qual o docente vai assumir o papel incentivador. Para que isso ocorra, faz-se necessário “[...] articular a sala de aula e tudo que acontece nela com a realidade vivida. Educadores e educandos devem atingir um nível de consciência da realidade em que busquem a transformação social” (ROCHA, 2009, p. 27).

Desta forma, a escola, local de intenso convívio social, afetivo e emocional, será capaz de promover a concreta inclusão desses sujeitos no processo de sensibilização socioambiental, individual e coletivamente (LEFF, 2006; JACOBI, 2005; LUZ, 2013). Nessa perspectiva, fica evidente que a Educação Ambiental Inclusiva abarca consigo vários benefícios, permitindo a edificação de novos conhecimentos, intermediados pelo uso de metodologias que permitam tornar a relação dos sujeitos deficientes com o ambiente mais humanizada.

Portanto, refletir sobre Educação Ambiental Inclusiva é almejar formar o ser humano para se tornar um ser transformador, do meio em que está inserido, de maneira consciente, livre e responsável. Ao mudar o modo de ver a natureza para uma forma mais cuidadosa e conservadora, desenvolve-se uma ética ambiental, mudando assim, os estilos de vida tanto individuais quanto coletivos para a construção de hábitos e até de uma cultura mais racional, responsável, eficaz e, ao mesmo tempo, interdisciplinar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental e a Educação Inclusiva devem andar juntas, em conformidade, mantendo uma relação mútua de trocas, partilhas e vivências. Nesse processo, nota-se que as escolas ainda precisam percorrer um caminho significativo para minimizar as distâncias que impedem estes sujeitos de se incluírem verdadeiramente no projeto socioambiental, quer seja na preparação e no planejamento das atividades, ou no modo como os professores aplicam metodologias que se adequem de maneira mais humanizada a este público. Os educadores precisam desenvolver com os alunos a formação de atitudes responsáveis frente aos diversos problemas socioambientais enfrentados, possibilitando a esses alunos uma plena formação crítica.

Tornar o discurso da Educação Inclusiva compatível com a realidade vivenciada nas escolas é uma necessidade proeminente. Não basta somente permitir o acesso; é, portanto, essencial, manter um ambiente escolar que una a todos, independentemente de suas singularidades específicas.

Vive-se em uma época em que a intolerância, o racismo e o preconceito parecem ter acesso irrestrito as comunidades escolares, infiltrando-se de formas distintas nos diversos espaços educacionais, através de diferentes meios e sendo arraigados como algo comum. Diante disso, é inquestionável que a escola, como lugar privilegiado para o desenvolvimento crítico dos sujeitos, deva promover a formação e promoção de ideais centrados na construção do respeito coletivo. É insuficiente que apenas a legislação seja seguida e que o ato de incluir seja reduzido a mecanismos concretos (rampas de acesso, cadeira de rodas, barras de apoio e portas largas, móveis adequados para tender as necessidades do aluno). Não é suficiente modificar o espaço físico da escola para que os alunos possam se locomover.

A Educação Ambiental e a Educação Inclusiva possuem abordagens compatíveis que devem ser levadas em consideração, a exemplo da prática da reflexão coletiva, da solidariedade, a consideração pela singularidade dos sujeitos sem a práticas da exclusão e a busca pelo estabelecimento de relações equitativas, buscando sempre romper com a lógica da exclusão e da distinção.

Por isso, faz-se necessário e urgente considerar a importância da Educação Ambiental Inclusiva, pois a partir destas abordagens é possível compreender a escola como um espaço propício a real inclusão. As Políticas Públicas de Educação Ambiental e de Educação Inclusiva devem oferecer meios efetivos para que os sujeitos, nas suas mais diversas

especificidades, compreendam os fenômenos socioambientais a sua volta e, mais que isso, sintam-se incluídos e capazes de fazer a real mudança acontecer. Por essa razão, torna-se imprescindível a adoção de práticas, hábitos, posturas, comportamentos sociais e valores que tenham como objetivo central a edificação de uma sociedade ambientalmente justa, solidária e sustentável.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. A avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.112, p. 707-727, jul.- set. 2010. Disponível: <[Rev112\\_04ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](#)>. Acesso em: jan. 2021.
- ARANHA, M. S. F. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Mesa redonda; a questão da integração do deficiente. **Anais. XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto**. SP, 1994.
- AINSCOW, M.; MILES, S. **Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?** [Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009]. Manchester: University of Manchester, 2009.
- ARAÚJO, M. L. F. A Etnometodologia como abordagem metodológica desveladora de práticas pedagógicas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas**, 2012.
- ASSUNÇÃO, C. A. R. A ideologia na legislação da educação inclusiva. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília. UnB, 2007.
- AZEVEDO, G. M. E. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- BANKS-LEITE L.; GALVÃO, I. (Orgs). **A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAUTISTA, R. (Org.). **Necessidades educacionais especiais**. Portugal Lisboa: Diunalivros, 1997.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**. Reino Unido: CSIE. (Versão produzida e traduzida pelo LAPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro), 2002.
- BORGES, J. A. S. Educação ambiental e inclusão social. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 285-292, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[Constituição \(planalto.gov.br\)](#)>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. 1996**. Disponível em: <[Documento1 \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: < [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.gov.br)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Lei do Plano Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº. 9.795/99. Disponível em: <[L9795 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Disponível em: <[Microsoft Word - Documento3 \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

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

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a educação. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Formação Continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado – Deficiência física. Brasília, 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução 2/2001**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a e BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 01 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRUNACCI, Attilio; PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo. Dimensão humana do desenvolvimento sustentável. In: PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi (editores). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri - SP: Manole, 2005.

CARTA da Praia Vermelha. **Fórum Rebea**, 18 jun. 2010. Disponível em: <http://forumerebea.org/wpcontent/uploads/CARTA-DA-PRAIA-VERMELHA1.pdf>.

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento Sustentável: dimensões e desafios**. Campinas -SP: Papirus, 2010.

CARVALHO, I.C. **Em direção ao mundo da vida**. Brasília: IPE, 1998.

CEZÁRIO, Ana Rosa Viana [et al]. Considerações sobre Educação Ambiental formal e informal. In: SILVA, Edson Vicente da; CARVALHO, Rodrigo Guimarães de (Coord.) VIANA, Victória o Nascimento [et al]. (Org.) **Educação ambiental formal e informal**. Mossoró– RN, Edições UERN, 2017. Disponível em: <[CIT4\\_compressed.pdf \(ufc.br\)](#)> mar. 2021.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, Erenice Natália Soares (Org). **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental**. Brasília: SEESP, 1997.

CHAUI, Marilena. **Cidadania cultural: O direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

COSTA, C. A. S. da; LOUREIRO, C. F. B. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2015, vol.21, n.3, pp.693-708. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000300011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 10/01/2020.

COSTA, S. B.; GONÇALVES, A. B. Educação Ambiental e Cidadania: os desafios da escola de hoje. **Anais**. Atlas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Maio 2004. Universidade do Minho, Braga. Disponível em: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR460e79568d9b7\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR460e79568d9b7_1.pdf) Acesso em: 20 fev. 2021.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas, **ECCOM**, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://www.fatea.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/403/259>. Acesso em: 15/06/2019.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004. p.551.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DINIZ, M. **Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão**. Ano 14. 18 de dezembro de 2011 - p. 39-55.

DUARTE JR, J. F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba/PR – Criar Edições, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>  
Acesso em: 24 jan. 2021.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

FONSECA, Vítor. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRANÇA, Beatriz Segantini; OLMOS, Isabella Delamain Fernandez; DE SOUZA, Tatiana Noronha. Educação Ambiental e Educação Especial: uma reflexão sobre estratégias didáticas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2019. Disponível em: < [file:///C:/Users/Marilia/Downloads/10376-Texto%20do%20artigo-37827-2-10-20190430%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Marilia/Downloads/10376-Texto%20do%20artigo-37827-2-10-20190430%20(7).pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTO, Eliane. Educação ambiental e educação inclusiva: um estudo com os profissionais na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda. **Mestrado Acadêmico em Educação**. Flor do Sertão-SC. 2013. Disponível em: [Microsoft Word - ELIANE GATTO homologada eliana \(sed.sc.gov.br\)](#). Acesso em: 16 abr.2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade. In: **Revista Lusófona de Educação** [online], 2005, N. 6, p.15-29. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-91, 2011.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n.º 24/2002.

GONÇALVES, Carlos Walter P. **Natureza e sociedade**: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org). Pensando e praticando a educação ambiental

praticando a educação ambiental. praticando a educação ambiental Brasília: Ibama, 2006. Disponível em: [Sem título-3 \(ibama.gov.br\)](#). Acesso em 13 abr. 2021.

GRÜN, M. **Em Busca da Dimensão Ética da Educação Ambiental**. Campinas – SP: Papyrus, 2007.

GUIMARÃES, R. P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G. et al. (Org.) **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalhos Pedagógicos).

GUIMARÃES, Roberto P.; FEICHAS, Susana ArcangelaQuacchia. **Desafios na construção de indicadores de sustentabilidade**. Ambiente e sociedade [online]. 2009, vol.12, n.2, pp.307-323. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2009000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2009000200007&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 15 de mai. 2020.

HANAI, Frederico Yuri; NETTO, Joviniano Pereira da Silva. Instalações ecoturísticas em espaços naturais de visitação: meios para propiciar a percepção e a interpretação ambientais. **OLAM Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 200223, dez. 2006.

HENRIQUES, Ricardo (org). **Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Cadernos Secad1. Ministério da Educação. Brasília – DF.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesqui.** [online]. 2005, vol. 31, n.2, p. 233-250. ISSN 1517-9702.

JACOBI, Pedro. Participação. In: **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Vol.1, p. 229-236. Brasília, 2005.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1962. Disponível em: [<Kuhn-Estrutura-das-revolucoes-cientificas\\_1989.pdf \(usp.br\)>](#) . Acesso em 13 abr. 2021.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. (2003). **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas.

LAPLANE, ADRIANA. Uma análise das condições para a implementação de políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: [<a04v2796.pdf \(unicamp.br\)>](#) Acesso em 24 jan. 2021.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, P. P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. *Ciência & Tecnologia*, ano II, v. 2, n. 1. abr. 2002. Disponível em: [LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. \*ComCiência\* n.136 Campinas, mar. 2012. Disponível em: \[https://www.researchgate.net/publication/297198674\\\_Educacao\\\_Ambiental\\\_no\\\_Brasil\\\_o\\\_que\\\_mudou\\\_nos\\\_vinte\\\_anos\\\_entre\\\_a\\\_Rio-92\\\_e\\\_a\\\_Rio20\]\(https://www.researchgate.net/publication/297198674\_Educacao\_Ambiental\_no\_Brasil\_o\_que\_mudou\_nos\_vinte\_anos\_entre\_a\_Rio-92\_e\_a\_Rio20\) Acesso em 23 fev. 2021.](https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/article/view/11788#:~:text= Nesse%20sentido%2C%20em%20um%20primeiro,articulada%20em%20torno%20de%20um a Acesso em: 23 fev. 2021.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, E. *Discursos sustentáveis*. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**. Campinas, v. VI, n. 2, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2003000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2003000300007) Acesso em: 14 jun. 2019.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <[EP v.35n.1 \(9\).p65 \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/EP)>. Acesso em 15 abr. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Crítica: Contribuições e desafios. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C.F.B. O que significa transformar em Educação Ambiental? In: Zakrzewski, S.B.; Barcelos, V. (Orgs.) **Educação ambiental e compromisso social**. Erechim: EdiFapes. 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. et al. **Educação Ambiental repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 5ª Ed. 2011.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 11, 2013, p. 53-71.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462013000100004&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462013000100004&script=sci_abstract&tlng=p) Acesso em 15 jan. 2021.

LUZ, Flavia Ribeiro da. **Educação ambiental e inclusão social**: possibilidades pedagógicas. Centro Universitário de Brasília. Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD. Brasília 2013.

MACIEL, J. et al. **Metodologias de uma educação ambiental inclusiva**. Porto Alegre: EGP, 2010.

MANSOLDO, A. **Educação ambiental urbana**: reflexão e ação. Belo Horizonte: Editora do Autor, 2005.

MANTOVANELI JR., Oklinger. A sustentabilidade como projeto da cidadania planetária. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SAMPAIO, Carlos A. C.; & FERNANDES, Valdir (Org) **Gestão de natureza pública e sustentabilidade**. São Paulo: Editora Manole. Coleção Ambiental, 2012.

MACIEL, Jaqueline Lessa *et al.* Metodologias de uma educação ambiental inclusiva. **Revista EGP**, v. 1, p. 1-11, 2010. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sma/revista\\_EGP/Metodologia\\_Jaqueline\\_outros.pdf](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sma/revista_EGP/Metodologia_Jaqueline_outros.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (org.) **Educação Especial**: em direção a educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MANTOAN, M. T. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:< [Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer? \(ufg.br\)](http://www.ufg.br/revista/Inclusao_Escolar_O_que_e_Por_que_Como_fazer_(ufg.br)) > Acesso em: 04 mar.2021.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MEYER, M. A. de A. Educação Ambiental: uma proposta pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan/mar. 1991.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990, **Ponto de Vista** – Revista de Educação e processos inclusivos, Florianópolis, 2002, p. 73-86. Disponível em: <[Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990 | Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos \(ufsc.br\)](http://www.ufsc.br/revista/Ponto_de_Vista/Caminhos_da_exclusao_a_politica_para_a_educacao_e_a_educacao_especial_nos_anos_de_1990)>. Acesso em: 21 jan.2021.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.9, n.3: 239-262, jul/set, 1993.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e a formação de professores**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, H. T. de. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão? In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, J. M. D. Prática educativa inclusiva em ambientes não formais de ensino: Uma experiência com alunos do ensino regular e alunos com necessidade educacional especial. **Scientia Amazonia**, v. 7, n.2, E1-E10, 2018.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.24, n.68, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142010000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100009) Acesso em: 15 jan. 2021.

PAULON, Simone M. **Documento subsidiário à política da inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005.

PIMENTEL, S. G. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PLAISANCE, E. Tema em Destaque. Ética e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Marilia/Desktop/DOR%20DE%20CABE%20C3%87A/10.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

POTT, Crisla Marciel; ESTRELA, Carina Costa. Histórico ambiental: desastres e o despertar de um novo pensamento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n.87, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142017000100271#:~:text=Contamina%C3%A7%C3%B5es%20de%20rios%2C%20polui%C3%A7%C3%A3o%20do,preven%C3%A7%C3%A3o%20para%20que%20tamanhas%20c at%C3%A1strofes](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000100271#:~:text=Contamina%C3%A7%C3%B5es%20de%20rios%2C%20polui%C3%A7%C3%A3o%20do,preven%C3%A7%C3%A3o%20para%20que%20tamanhas%20c at%C3%A1strofes) Acesso em 15 jan. 2021.

RATTNER, Henrique. Sustentabilidade: uma visão humanista. In: **Ambiente & Sociedade** [online], Ano II, nº 5, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n5/n5a20> Acesso em: 26 jun. 2020.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

REIS, Anderson de Araújo. Educação Ambiental e Educação Inclusiva: Possíveis conexões. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão /SE, 157p. 2016. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4823/1/ANDERSON\\_ARAUJO\\_REIS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4823/1/ANDERSON_ARAUJO_REIS.pdf)>. Acesso em: 15 abr.2021.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Ambientalismo e desenvolvimento sustentado, nova ideologia/utopia do desenvolvimento. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, nº 34, p. 59-101,1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111253> Acesso em: 25 set. 2019. p. 79.

ROCHA, Manoel J. F. **Metodologia do Ensino Superior**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

RUSCHEINSKY, A. Atores sociais e meio ambiente: a mediação da ecopedagogia. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente – MMA: Brasília, 2004.p.51-62

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SAPAIÓ, Dayvid Resende; FARIAS, Robertson Aragão. Reflexões sobre a política nacional de educação ambiental como ferramenta de preservação do meio ambiente. *Revista Âmbito Jurídico*. v. 153, out 2016. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-ambiental/reflexoes-sobre-a-politica-nacional-de-educacao-ambiental-como-ferramenta-de-presevacao-do-meio-ambiente/> Acesso em 15 fev. 2021.

SAMPAIO, C.T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf> Acesso em 06 Fev. 2020.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Antônio Silveira Ribeiro dos. **Educação Ambiental e o Poder Público**. Disponível em: <[EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PODER PÚBLICO-texto « A Última Arca de Noé \(ultimaarcadenoe.com.br\)](http://EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PODER PÚBLICO-texto « A Última Arca de Noé (ultimaarcadenoe.com.br) >)> . Acesso em 13 maio 2021.

SANTOS, BOAVENTURA de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Revista Crítica de Ciências Sociais Coimbra, n. 63, out. 2002. Disponível em: <[rccs-1285.pdf](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0875001602000000)>. Acesso em 12 fev. 2021.

SANTOS, E. M. dos; FARIA, L. C. M. de. O educador e o olhar antropológico. Fórum Crítico da Educação: **Revista do ISEP**/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004.

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

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SAVIANI, D. **A nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Sabrina Soares da. Proposta de um modelo de análise do comprometimento com a sustentabilidade. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v.17, n. 3, p. 35-53, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2014000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000300004)  
Acesso em: 15 jul. 2019.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; JUNIOR, Luiz Antonio Ferraro. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <[Educação ambiental como política pública \(scielo.br\)](#)>. Acesso em 15 abr.2021.

TEIXEIRA, Cristina. Educação E Desenvolvimento Sustentável Na Agenda 21 Brasileira. **Ambiente e Educação**, vol. 11, 2006, 135-156. Disponível em: <[773-Texto do artigo-1547-1-10-20080705 \(1\).pdf](#)>. Acesso em 14 mar.2021.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os Desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. (org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VASCONCELLOS, J. M. O.; OTA, S. **Atividades ecológicas e planejamento de trilhas interpretativas**. Maringá: Departamento de Agronomia, UEM, 2000.