

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INCLUSIVA: ANÁLISE DO DISCURSO COLETIVO DE SABERES E FAZERES DOCENTES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Debora Maria Nascimento Silva¹

Anna Regina Lanner de Moura²

Maria Raimunda Chagas Silva³

Darlan Ferreira da Silva⁴

Alexsandro Ferreira dos Santos⁵

Rita de Cássia Mendonça de Miranda⁶

Resumo: É urgente propor uma Educação Ambiental Inclusiva no contexto brasileiro, especialmente nas instituições de Educação Especial. Este trabalho analisou os discursos coletivos de saberes e fazeres ambientais de professoras de classes inclusivas de uma escola de administração privada do Município de São Luís (MA). Os discursos coletivos relativos aos saberes ambientais apresentam coerência às perspectivas da legislação brasileira e à bibliografia revisada, por outro lado, os discursos das práticas docentes acusam uma demanda reiterada de formação em Educação Ambiental Inclusiva. Com base nessa demanda, foi elaborada uma cartilha como material de apoio didático aos professores de classes inclusivas do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Inclusão; Discursos Coletivos; Saberes e Fazeres.

Abstract: It is urgent and necessary to propose an Inclusive Environmental Education in the Brazilian context, especially in Special Education institutions. This work analyzed the collective discourses of environmental knowledge and practices of inclusive class teachers at a private school in the city of São Luís (MA, Brazil). The collective discourses of the teachers regarding environmental knowledge are consistent with the perspectives of Brazilian legislation and the revised bibliography, on the other hand, the discourses of teaching practices reveal a repeated demand for training in Inclusive Environmental Education. Based on this demand, a booklet was prepared as didactic support material for teachers of inclusive classes in Elementary School.

Keywords: Inclusion; Collective Discourses; Teachers' Knowledge and Doings.

¹Universidade Ceuma. E-mail: deboramariabk@gmail.com,

²Universidade Ceuma. E-mail: lanner4@gmail.com.

³Universidade Ceuma. E-mail: marirah@gmail.com

⁴ Universidade Ceuma. E-mail: darlanveggito@hotmail.com

⁵ Universidade Ceuma. E-mail: fs_alexandro@yahoo.com.br

⁶ Universidade Ceuma. E-mail: rita.miranda@ceuma.br

Introdução

O interesse crescente na preservação do meio ambiente reflete as transformações sociais que têm impactos significativos no meio ambiente, gerando uma crise em várias dimensões que ameaça a existência humana. Nesse contexto, a Agenda 2030 da ONU desempenha um papel fundamental ao promover o desenvolvimento sustentável. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o ODS 4 de Educação de Qualidade, visam garantir uma educação inclusiva e equitativa para capacitar os indivíduos com conhecimentos e valores necessários para a proteção ambiental. Nesse contexto, frequentemente, a educação tem sido apontada como uma das principais vias de enfrentamento, pois tem contribuído na formação cidadã de pessoas, objetivando então, reflexões, ações significativas relacionadas à degradação socioambiental com a qual nos deparamos (OLIVEIRA; CALDEIRA, 2018).

Diante dessa realidade, é urgente e necessário propor uma Educação Ambiental (EA) crítica, que aponte para a transformação da sociedade em direção a novos paradigmas de qualidade ambiental e justiça social. Para Loureiro (2012), a crise ambiental é uma crise societária, caracterizada pelos pressupostos teóricos e ideológicos de que os problemas são objetivos e graves, requerendo um conjunto de práticas efetivas e exitosas urgentes ou de curíssimos prazos que envolvem mobilização social, negociação política e implementação de alternativas e projetos sustentáveis.

A EA é entendida como um conjunto de ações interdisciplinares que tem como principal objetivo preparar o indivíduo para a compreensão das questões ambientais, com melhoria do ambiente e da qualidade de vida no planeta (PNEA, 1999). A EA se configura como instrumento de modificação cultural, inserindo no ambiente escolar os conceitos que evidenciam que o cuidado com o ambiente seja realizado de forma consciente, e que, para isso, precisa-se mostrar os impactos causados pela ação do homem ao meio ambiente, buscando construir novas ideias de cuidado e respeito com ele (FERNANDES; ROCHA, 2017).

Neste sentido, o Tratado de EA para sociedades sustentáveis de Responsabilidade Global apresentado na ECO-92, refere-se a um plano de ações coletivas e global, onde constam todas as responsabilidades que os cidadãos devem assumir para preservar os recursos naturais, usando-os de forma sustentável, mas principalmente, educando e formando uma sociedade consciente e sustentável.

Dentre as citações se destacam no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992, está:

A Educação Ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre os indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender as necessidades básicas de todos, sem distinções éticas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.

Fica evidente que a EA precisa ser abordada de forma interdisciplinar, mas para sua inserção no ensino ela deve ser incorporada em cada disciplina curricular. A EA emergiu frente à preocupação de ecologistas em advertir as pessoas sobre os problemas envolvendo questões ambientais devido à utilização desenfreada de seus recursos naturais, na esperança de que os cidadãos se envolvessem em ações ambientalmente corretas (SOBRAL, 2014; BISSACO; SILVA; REIS, 2016; SILVA; CARNEIRO, 2017). Neste contexto, de acordo com Arnaldo e Santana (2018, 604): as políticas públicas de EA se manifestam nas escolas por meio de processos que são permeados por concepções, princípios, objetivos ou, ainda, indicações sobre o modo de realização de trabalho com EA, explicitados nas políticas públicas. A EA não deve ser tratada como algo distante do cotidiano dos alunos, mas como parte de suas vidas, de grande importância a conscientização da preservação do Meio Ambiente.

Os PCNs definem “tema transversal” como um conjunto dos temas Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, que receberam o título geral de “Temas Transversais”, indicando a metodologia proposta para sua introdução no currículo e seu tratamento didático. A EA é tida como parte desse processo e pode contribuir de forma decisiva para essa formação, pois esta, através da interdisciplinaridade, engloba vários fatores relevantes para a formação dos indivíduos, como as emoções, o respeito para com os demais seres vivos, construção do caráter, senso de solidariedade, justiça e pensamento crítico (RODRIGUES; SAHEB, 2018).

De acordo com o Censo do IBGE, em 2010, o Brasil possuía 46 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 24% da população. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental. Esses dados apresentam um panorama que precisa ser analisado com muita atenção no que se refere a inclusão das pessoas com deficiência nas discussões das questões ambientais e nos processos de Educação Ambiental.

Porém, mesmo com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 27/04/99 pela Lei nº 9.795, a inclusão das pessoas com necessidades especiais em espaços que desenvolvem esse tipo de abordagem teve favorecimento apenas a partir de 2008, tendo como um marco de referência o estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na qual, além de garantir a capacitação de professores para a inclusão e o acesso e permanência de alunos especiais ao ensino regular, intensificou a atuação da EA através do alcance de seus objetivos e princípios, instituídos na lei.

Desse modo, a EA deve ser proporcionada também para todas as pessoas com algum tipo de deficiência, como coloca as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” Assegurando, por

exemplo, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades dessas pessoas.

A educação inclusiva, foi fundamentada na perspectiva dos direitos humanos, assumido o compromisso de garantir o acesso às pessoas com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de acordo com o Decreto 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Viabilizando estratégias e critérios de acessibilidade em suas múltiplas dimensões significa, portanto, respeitar a individualidade de estudantes com deficiência, assegurando-lhes acesso ao currículo comum e avanços em seu processo de ensino-aprendizagem.

A equidade no processo educativo passou a ser um movimento mundial, notado como ação política social, que visou a defesa do direito ao conhecimento a todos os estudantes (BRASIL, 2008). Na formação de professores devem contar nos seus currículos a prática educativa integrada no ensino básico aplicada a EA como garante a legislação. Além disso, devemos ressaltar a importância que as metodologias têm ao favorecer a autonomia e o trabalho coletivo das pessoas com necessidades especiais.

É necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (PCN, 1997, p. 28).

As crianças com deficiência podem ser estimuladas e sensibilizadas tanto quanto as crianças sem deficiência, além do que muitas ainda desenvolvem outras habilidades para compensar as inexistentes e dessa forma podem contribuir para seu desenvolvimento pessoal e social (SILVA; ARRUDA, 2004).

Dessa forma, o objetivo principal que norteou a pesquisa que aqui se discute consistiu em investigar como se constituem os discursos coletivos sobre saberes e fazeres docentes relativos à Educação Ambiental Inclusiva (EAI) de professoras do Ensino Fundamental, com vistas à elaboração de material didático para esta Área escolar. Este objetivo é sustentado pelos objetivos específicos: analisar, com suporte na pesquisa bibliográfica, as interfaces e desafios na formação de educadores ambientais inclusivos na legislação e literatura; descrever os fatores que dificultam, segundo os participantes, a formação docente na perspectiva da Educação Ambiental

Inclusiva; caracterizar os discursos coletivos de saberes e fazeres docentes das professoras participantes e da coordenadora com base na legislação e bibliografia.

Metodologia

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e descritiva na análise de dados. A pesquisa foi realizada numa escola de administração privada no município de São Luís (MA) que possui uma população estimada de 1.037.775 habitantes, e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM, 2022) de 0,768. Dados do IBGE de 2022 indicaram que a capital Maranhense possui 493 escolas de ensino fundamental com 6.960 docentes e 135.073 matrículas, e 161 estabelecimentos de ensino médio com 3.251 docentes e 44.713 matrículas (IBGE, 2022).

Foi selecionada uma escola de administração privada, situada em São Luís, segundo os critérios: ter classes inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; infraestrutura para atender alunos com necessidades especiais; condições favoráveis à realização da pesquisa.

O estudo foi realizado no período de março de 2022 a agosto de 2022 na Escola selecionada. A escola é constituída há 20 anos com crianças, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Abrangendo a faixa etária do berçário a 11 anos de idade, nos turnos matutino e vespertino

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados segundo os critérios: (i) envolvimento no planejamento e/ou realização de práticas educativas com crianças portadores de necessidades especiais; (ii) estar em efetivo exercício como professor há, pelo menos, seis meses.

Dessa forma, o conjunto dos participantes passou a ser constituído por: 06 professoras da escola, campo da pesquisa.

Processos formativos e de intervenção da realidade

A pesquisa foi realizada em quatro etapas inter-relacionadas: (i) Realização de revisão bibliográfica sobre a legislação reguladora de EA e da Inclusão; (ii) Levantamento, mediante questionário, de informação das participantes da pesquisa sobre seus saberes e fazeres docentes da EA e da EAI; (iii) Caracterização dos discursos coletivos de saberes e fazeres docentes das professoras sobre a Educação Ambiental e Inclusiva, informados nos respectivos questionários com base na legislação e bibliografia revisada. (iv) Elaboração de uma cartilha sobre Educação Ambiental Inclusiva, como suporte didático-pedagógico para as práticas inclusivas.

Realização da revisão bibliográfica

Para realizar a revisão bibliográfica, utilizou-se uma variedade de fontes, incluindo artigos científicos, livros, dissertações e teses. Foram utilizados motores de busca como *Google Scholar*, *Scopus* e *Web of Science* para encontrar artigos relevantes e recentes. Além disso, foram consultadas bibliotecas virtuais de universidades e instituições de pesquisa.

Para garantir a qualidade das fontes selecionadas, verificou-se as informações contidas nos artigos, como o título, autor, resumo e palavras-chave, para garantir que estivessem relacionados ao tema de interesse. Também se verificou a relevância do artigo através da leitura do seu conteúdo.

Além disso, buscou-se artigos que fossem publicados em revistas e periódicos científicos renomados, com alto fator de impacto e revisão por pares.

Questionário sobre saberes e fazeres docentes dos professores

Foi utilizado um questionário, aplicado por meio da ferramenta *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas, para obtenção de informações dos sujeitos sobre: perfil das professoras (dados sociodemográficos, formação acadêmica, tempo de trabalho); seus saberes e fazeres docentes no âmbito da Educação Ambiental e Inclusiva.

As perguntas abertas possibilitam que o pesquisado discorra sobre suas inferências e dê respostas livres, já as perguntas fechadas contém categorias ou opções previamente delimitadas com possibilidades de respostas que corresponde a sua realidade.

Caracterização dos discursos coletivos de saberes e fazeres sobre Educação Ambiental e Inclusiva

A caracterização dos discursos coletivos foi realizada com base no método de análise do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefevre e Lefevre, (2014), em sua dimensão qualitativa. Na construção da caracterização dos discursos coletivos das professoras utilizou-se figuras metodológicas indicadas pelos autores tais como, expressão chave (ECH), ideia central (IC) e ancoragem (AC), esta última quando ocorreu em suas falas, Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Segundo os autores de referência, as ECHs são trechos do discurso que revelam crenças, valores e representações de um determinado tema; a IC é a expressão linguística que revela e descreve, de maneira sintética, o sentido presente no discurso; a AC é a manifestação de uma afirmação genérica sobre um tema. O DSC é a elaboração da síntese do discurso redigida em primeira pessoa do singular, representando as ideias semelhantes, por isto, entendido como discurso do coletivo participante de pesquisa.

No procedimento da análise das respostas das professoras ao respectivo, agrupou-se as falas por tema, compondo dessa forma uma narrativa das falas originais. A partir de leituras reiteradas dessa narrativa original (não apresentada no texto por ser o conjunto de todas as respostas), elaborou-se uma narrativa, denominada para esta pesquisa, de Narrativa Nuclear que compõe as expressões chaves – ECH sobre o tema.

As Narrativas Nucleares foram reunidas conforme duas categorias de discursos sobre os saberes e fazeres das participantes da pesquisa: Categoria I - Saberes Fazeres docentes no âmbito da Educação Ambiental e Educação Ambiental Inclusiva; Categoria II – Fazeres docentes no âmbito da Educação Ambiental e Educação Ambiental Inclusiva. A cada uma das duas categorias estão vinculadas 02 Narrativas Nucleares do discurso das professoras: na Categoria I, se inserem a Narrativa sobre Saberes da Educação Ambiental e a Narrativa sobre Saberes da Educação Ambiental Inclusiva; na Categoria II se inserem a Narrativa sobre os Fazeres de Educação Ambiental e a Narrativa sobre os Fazeres da Educação Ambiental Inclusiva.

Elaboração de uma cartilha sobre Educação Ambiental Inclusiva

A cartilha foi elaborada com referência nos saberes e fazeres necessários para a EAI buscados nas falas das professoras e na literatura. Nela Consta um roteiro de orientações e de atividades para servir de apoio didático para professores de classes inclusivas (Figura 1).

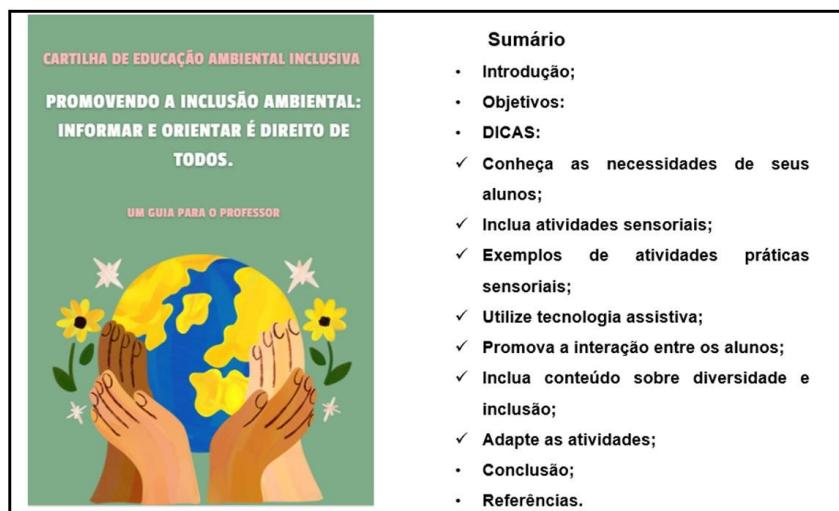


Figura 1: Imagem da cartilha em Educação Ambiental Inclusiva.

Fonte: Autores (2023)

Resultados e discussão

Perfil das professoras

Para preservar suas identidades, atribuiu-se às professoras as denominações, P1, P2, P3, P4, P5, P6. Dividiu-se essa apresentação em duas partes. A primeira, comporta dados do perfil das professoras e a segunda, consta da apresentação da análise dos discursos das professoras

A partir dos dados coletados da primeira parte do questionário com as 06 professoras, percebe-se que todas elas possuem curso de qualificação profissional no campo da EI, ou seja, fator determinante para que a referida Unidade de Ensino estabeleça uma abertura diferenciada das demais escolas no tocante a inclusão. Quanto a melhoria do sistema de ensino, há que reconhecer o esforço dos profissionais na busca de qualificação frente aos saberes sobre a EI, o que pode ser significado da Figura 2.

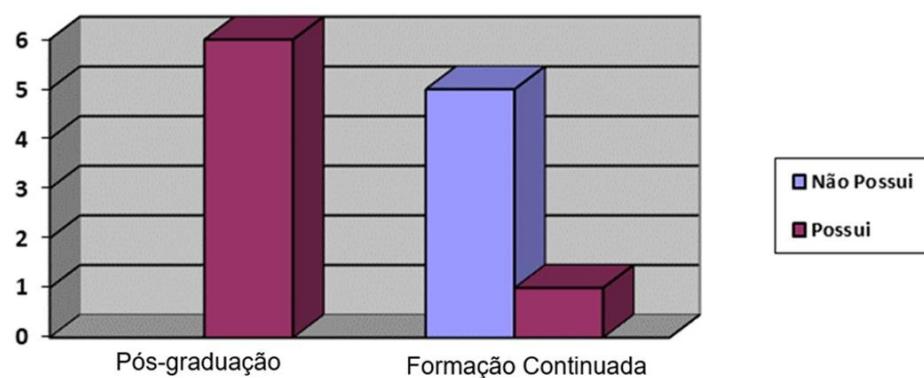


Figura 2: Perfil de formação Profissional na área da Educação Inclusiva.

Fonte: Autores (2023)

Com base nos dados expressos nas questões de 1 a 6 do questionário, identifica-se que 100% dos professores possuem pós-graduação lato sensu na área de EI, 80% não possuem formação continuada na área de EA, e 20% já participaram de um ou mais cursos de capacitação.

É perceptível o avanço frente à qualificação do professor, os dados não correspondem ao ideal almejado pelas professoras que se mostram não satisfeitas com a demanda de formação continuada conforme afirma a professora P1: “Existem poucas formações continuadas em Educação Ambiental, é necessário que existam mais informações para que fiquemos mais preparados e aptos diante das demandas encontradas”. Tanto que ao serem perguntadas no questionário a respeito de suas expectativas de participação de formação continuada em Educação Ambiental Inclusiva, as respostas foram cem por cento afirmativas.

Análise dos discursos das professoras: Narrativas Nucleares das professoras

Categoria I - Saberes docentes no âmbito da Educação Ambiental e Educação Ambiental Inclusiva

I.1: Narrativa Nuclear– Saberes docentes sobre a Educação Ambiental, sua importância e respectivas orientações curriculares

É uma educação voltada para o compromisso com o meio ambiente, para que se desenvolva responsabilidade sobre o lugar onde vivemos. Educação voltada para a compreensão de um desenvolvimento de atitudes/conscientização sobre a preservação e a convivência harmoniosa entre o homem e o ambiente. Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais a Educação Ambiental é um tema que deve ser trabalhado em todos os níveis e modalidades da educação, como um tema transversal com a intenção de formar cidadãos mais participativos e com mais responsabilidades ao meio ambiente.

(As Expressões Chaves da narrativa 1.1., representam 100% das falas originais)

Discurso do Sujeito Coletivo – Considero que a Educação Ambiental é uma educação voltada para o compromisso e responsabilidade com o meio ambiente como o lugar onde vivemos e que, segundo as orientações oficiais, deve ser trabalhada como tema transversal em todos os níveis e modalidades educacionais.

Verificou-se que as seis entrevistadas souberam responder, definindo EA, dentre as respostas tem-se: “São ações para a promoção de convivência harmoniosa entre o homem e o ambiente, ações que geram reflexão sobre impactos causados pelo homem na natureza e ações de reparação.” (Professora P3); “É uma educação voltada para o compromisso com o meio ambiente, para que se desenvolva responsabilidade sobre o lugar onde vivemos” (Professora 04).

I.2: Narrativa Nuclear: Saberes docentes sobre Educação Ambiental Inclusiva

A Educação Ambiental Inclusiva consiste em inserir todos nesse processo de proteção ao meio ambiente. Adaptar atividades. Fazer com que todos entendam a proposta e tenham compreensão do significado de meio ambiente. O maior desafio de um educador ambiental em turma inclusiva é conseguir atingir os objetivos com os alunos que têm transtornos que afetam o desenvolvimento cognitivo.

Introduzir o assunto e envolver os colegas em ações coletivas.

(As Expressões Chaves da narrativa 1.2., representam 58,3%; duas professoras dizem não saber sobre EAI e representam 41,7%).

Discurso do Sujeito Coletivo (considerando o coletivo de 58,3%) – Considero que o desafio da Educação Ambiental Inclusiva consiste em inserir todos os tipos de necessidades especiais no processo de compreensão do significado e de proteção ao meio ambiente.

Esse discurso, restrito a pouco mais de cinquenta por cento das falas pesquisadas, tem consonância com a legislação. De acordo com o Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse documento (Salamanca), destaca-se:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola; [...] (BRASIL, 1997 p. 23).

“Antes mesmo da aprovação da PNEA e para atender ao disposto no Artigo 225 da Constituição Brasileira, a abordagem da Educação Ambiental foi inserida no ensino básico a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. O “Tema Transversal Meio Ambiente”, sugerido pelos PCN garantia uma abordagem interdisciplinar no âmbito escolar que cumpria a necessidade do debate extremamente importante para os tempos atuais, tendo a sustentabilidade como princípio fundamental.” (p. 332)

Destaca-se que o objetivo das políticas de inclusão consiste em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam

ter" (UNESCO, 1994, p.20), apresentando as condições necessárias para que estejam verdadeiramente incluídas na maioria das atividades propostas.

A educação inclusiva deve ser vista não apenas como conceito legal, mas também como uma prática que produz dilemas. Trata-se de um enfrentamento que gera desafios contínuos, indicando novas pistas e, por consequência, novos enfrentamentos que nos fazem pensar e agir de outras formas que não são como as anteriores e, por sua vez nos desestabilizam, gerando, por vezes, medo e incerteza e, por vezes, certeza e satisfação. (Sousa, 2011).

Categoria II – Fazeres docentes no âmbito da Educação Ambiental e Educação Ambiental Inclusiva.

II.1: Narrativa Nuclear - Fazeres docentes em Educação Ambiental e avaliação da aprendizagem dos alunos.

Trabalho Através da conscientização do consumo. Apresentando formas de reduzir, reutilizar e reciclar a partir da coleta seletiva. Durante o ano, trabalhamos com a valorização da comunidade, o modo de vida das pessoas, a exploração do meio. Através de discussões e relatos de vida dos alunos. Incentivando a importância de economizar água, energia, usar a coleta seletiva corretamente. Com manutenção de horta na escola. No contexto transversal e em forma de projetos que possibilitem a formação e o acesso a informações dos alunos. Através dos conteúdos sugeridos no livro e com tema específicos como dia da água, da terra etc. Boa avaliação da aprendizagem, porém deveria ser mais embasada.

(Aa Ideias Chaves da narrativa 2.1. representam 100% das falas)

Discurso do Sujeito Coletivo – Desenvolvo atividades e projetos ambientais com os alunos e comunidade sobre a coleta seletiva do lixo; a economia de água e energia; a manutenção de horta na escola; com projetos de datas específicas. Esse discurso pode ser também representado pela Figura 3 (próxima página).

Esses dados mostram a necessidade de sugestão de outros temas para projetos futuros, como propostas que possibilitem trabalhar com a natureza e os recursos disponíveis de forma equilibrada. Foi possível perceber que a maioria dos docentes participaram de projetos envolvendo reciclagem.

Existem ainda muitas lacunas a serem preenchidas entre a sustentabilidade e os direitos humanos, “*de forma articulada, dos temas transversais no contexto das políticas públicas*” (BORGES,2011).

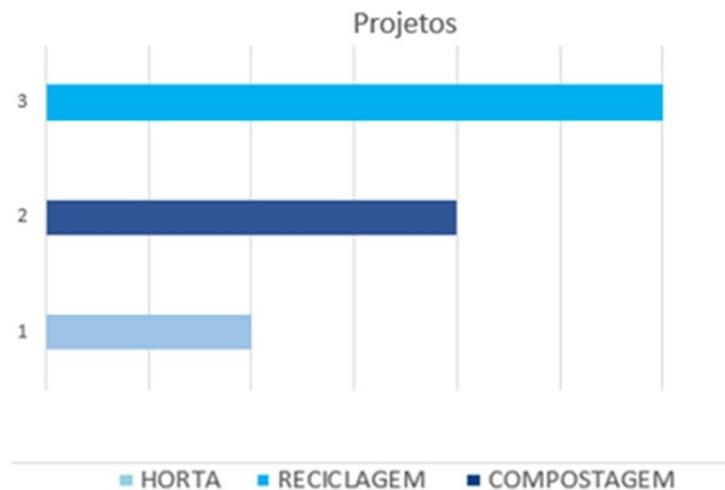


Figura 3: Participação das docentes em projetos ambientais.

Fonte: Autores (2023)

II.2: Narrativa Nuclear - Prática ambiental inclusiva, satisfação com esta prática e necessidade de formação.

Adapto as atividades caso seja necessário e mantendo o aluno sempre presente durante as etapas das atividades desenvolvidas. Incluindo todos os dias na rotina de sala. Projetos, passeios, palestras com temas e pessoas engajadas no contexto ambiental. De certo, não só o trabalho em sala de aula, mas também a rotina em família exerce grande influência na percepção de mundo dos alunos inclusivos e regulares. Tento fazer com que as vivências sejam diversificadas e inseridas no cotidiano. Tentar sempre conversar sobre redução de impacto, consumo consciente e separação do lixo. O trabalho mudou meus hábitos e afetou diretamente o comportamento das famílias dos alunos ao longo dos anos. É um trabalho rotineiro, consigo engajar a turma e ter um feedback bom. A interação e engajamento das crianças é bem gratificante. Tenho pouca experiência com educação inclusiva. Precisamos de mais formações na Área.

(As Ideias Chaves da Narrativa 2.2., representam 58,3%; duas professoras dizem não ter alunos inclusivos e representam 41,7%)

Discurso do Sujeito Coletivo – Desenvolvo um trabalho rotineiro de vivências diversificadas do cotidiano familiar do aluno, buscando o engajamento do aluno especial nas atividades, no entanto é certo que precisamos de mais formação na Área.

A busca por mais formação em Educação Ambiental e Inclusiva indica que é necessário concretizar a integração entre as práticas em Educação Ambiental e Educação Inclusiva, de forma a superar os obstáculos existentes, para a evolução e a melhoria da qualidade do ensino inclusivo de modo a sensibilizar a todos os cidadãos para a conservação e preservação do meio ambiente (Figura 4).



Figura 4: Fluxograma Integração entre Educação Ambiental e Inclusiva.
Fonte: Autores (2023)

As políticas de inclusão foram um grande avanço para a educação, sobretudo, para aqueles que não tinham seus direitos garantidos por serem vistos como diferentes. Com isso reconheceu-se a necessidade da urgência de uma formação de professores que atendesse aos desafios estabelecidos pelo paradigma da educação para todos.

A função da escola diante da inclusão precisa ser repensada e reformulada para tornar-se um ambiente favorável ao saber, capaz de buscar alternativas para facilitar o aprendizado. Mas, para ser considerada de fato uma escola inclusiva, deverá deixar de ser um espaço burocrático que visa somente os cumprimentos de normas pré-estabelecidas.

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, apenas para aderir valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 2002, p. 60).

A escola deverá se adaptar para que todas as crianças, com deficiência ou não, tenham oportunidades iguais de aprendizagem.

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com

espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2006, p .45).

As escolas que reconhecem e valorizam a diversidade, buscam inovar seu modelo educativo com projetos inclusivos. O ensino torna-se diferente da escola tradicional em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno, “[...] os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em caso de defasagem idade/série escolar” (MANTOAN, 2006, p.44).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (UNESCO, 1994, p.26).

Quanto à formação de professores, o documento da UNESCO destaca uma gama de aspectos a serem considerados, no sentido de que os professores tenham serviço de apoio, conhecimento, instrumentalização, autonomia e que se privilegie um núcleo comum de formação, abrangendo todos os tipos de deficiência.

Conclusão

Esta pesquisa foi realizada em quatro etapas inter-relacionadas: (i) Revisão da literatura sobre a legislação reguladora da EA e Inclusão; (ii) Levantamento, por meio de questionário, dos conhecimentos e práticas pedagógicas das participantes da pesquisa em EA e Educação Ambiental Inclusiva (EIA); (iii) Caracterização dos discursos coletivos das professoras sobre EE e IEE, com base na legislação e literatura consultada; (iv) Desenvolvimento de cartilha de Educação Ambiental Inclusiva como suporte didático-pedagógico para práticas inclusivas.

Na etapa de revisão de literatura, foram utilizadas diversas fontes, incluindo artigos científicos, livros, teses e dissertações. A qualidade das fontes foi assegurada pela verificação de sua relevância para o tema da pesquisa, o autor, o resumo e as palavras-chave. As fontes foram selecionadas de revistas científicas renomadas e publicações revisadas por pares.

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário, que continha perguntas abertas e fechadas. As questões enfocaram os dados sociodemográficos dos participantes, formação acadêmica, experiência profissional, conhecimentos e prática docente em EE e IEE.

Os discursos coletivos dos participantes foram analisados pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que envolveu a identificação de expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC) e ancoragem (AC). As narrativas das respostas originais foram agrupadas por tema, e uma narrativa nuclear foi desenvolvida para sintetizar as respostas.

Portanto, a análise dos discursos denota a necessidade de dar visibilidade a EA e em particular a EAI no âmbito escolar, ao promover uma formação continuada dos professores que dialogue com as diretrizes curriculares e projetos sociais de modo a dar sustentação didática às práticas pedagógicas relativas a essas áreas educacionais. Entende-se que a atividade pedagógica é meio para problematizar, conhecer e transformar, e não finalidade.

Nesse sentido, é de extrema importância promover uma Educação Ambiental (EA) inclusiva, que considere os desafios existentes e possibilite a integração desses conhecimentos desde o início da trajetória escolar das crianças. Os anos iniciais do Ensino Fundamental se apresentam como uma fase propícia para uma abordagem mais efetiva da EA, na qual todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades, possam ser envolvidos e sensibilizados em ações ambientais, cultivando desde cedo o cuidado com o meio ambiente. Dessa forma, é possível garantir que a EA seja acessível a todos e promova a inclusão, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade ambiental.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro à pesquisa; à Universidade CEUMA por tornar possível o mestrado do autor.

Referências

BISSACO, C.M.; DA SILVA, D.M.; DOS REIS, D.A. Educação Infantil, Educação Ambiental e construção de valores: uma proposta de formação docente. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 1, p. 233-255, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jun. 2012.

BRASIL. 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). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 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). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.842/2019 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.842, de 12 de dezembro de 2019. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2019.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto, Asa, col. Perspectivas actuais—educação, v. 7, 1996.

DE MARCO SOBRAL, M. A importância do pensamento reflexivo crítico e criativo na Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 9, n. 2, p. 314-343, 2014.

DE OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Ações para Minimizar a Fragmentação da Educação Ambiental em uma Escola Pública Paulista. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 3, p. 297-314, 2020.

DE SOUZA BORGES, Jorge Amaro. Educação Ambiental na perspectiva da educação inclusiva. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 285-292, 2011.

DE SOUZA DIMAS, Matheus; NOVAES, Ana Maria Pires; AVELAR, Katia Eliane Santos. O ensino da Educação Ambiental: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 2, p. 501-512, 2021.

FERNANDES, P. R.; ROCHA, P. C. Coleta seletiva e escolas municipais: uma parceria possível através da Educação Ambiental. Estudo de caso: Escolas municipais da Estância Turística de Olímpia. **Anais do 8º Fórum Internacional de Resíduos Sólidos**. Curitiba, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html>>. Acesso em 10 de junho de 2023

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos.** Brasília: Liberlivro, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2014, Abr-Jun; 23(2): 502-7.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental:** Questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, C.F.B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico:** natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, SENAC, 1997.

NACIONAIS, INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES. **terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

RODRIGUES, D.G.; SAHEB, D. A Educação Ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 573-588, 2018

SILVA, A.P.M; ARRUDA, A.L.M.M. O Papel do Professor diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1**, 2014.

TRATADO, DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.** 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação.** NEE. Salamanca, Espanha, 1994.