UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
FABIANA DENDENA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ÓTICA DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

RIO GRANDE
2008

FABIANA DENDENA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ÓTICA DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado

Área de concentração: Educação

RIO GRANDE
2008

FABIANA DENDENA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA ÓTICA DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Dr. Carlos Roberto da Silva Machado
(Orientador - FURG)

Drª. Susana Inês Molon
(FURG)

Drª. Madalena Klein
(UFPel)

Dedico a meu pai, Dirceu,
exemplo de sabedoria.

AGRADECIMENTOS

A Deus minha fonte de fé, calma e proteção.

A minha mãe amada, Elma, pelo estímulo, amor e muitas orações, preces dedicadas a mim, e por entender minha ausência ao longo desses sete anos.

Ao meu Tio Orlando, exemplo de garra e luta, a qual agradeço eternamente o carinho, amor e principalmente renúncias feitas para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, Ricardo e Rodrigo, pelas palavras simples e sorrisos de incentivo e encorajamento.

A Tia Ignês e ao Tio Antônio, que "cuidaram" sempre amorosamente de minha mãe para que minha caminhada seguisse tranqüila.

Ao Vi, meu namorado, que apesar de ter acompanhado apenas a reta final dessa dissertação, foi, atencioso, carinhoso, simplesmente maravilhoso, sempre me auxiliando com tudo o que podia e com todo o seu amor e dedicação.

As amigas e colegas do mestrado, Ana e Daiane, por me "agüentarem" com minhas "nóias", crises, desesperos, loucuras, sempre me apoiando durante as fases de planejamento, elaboração e "finalização" dessa pesquisa, cada uma da sua forma, com seu jeito, porém as duas abençoadas e especiais que levarei sempre na lembrança.

As amigas de longa data, Aline, Claudiane, Daniela e Márcia pelo apoio mesmo longe, com certeza sempre muito presentes em mais esta fase da minha vida.

A amiga Micheli que neste ano me "presenteou" para a vida inteira com um afilhado, que desde já sem ter nascido é muito bem vindo e amado.

A Dayse e a Vânia, amigas des da graduação de Pedagogia, que sempre me acompanhando merecem a minha mais singela admiração por ser meus exemplos de honestidade, serenidade, firmeza e discernimento, sempre dispostas a me ouvir e aconselhar.

A Jeni, a Quel, a Neide, a Tati, a Mara e todos os demais amigos/companheiros que tiveram presentes nesta trajetória, me apoiando, me orientando, me confortando, ajudando nas mais diversas dúvidas e "percalços" a todos o meu mais sincero agradecimento.

Aos que não estão mais fisicamente entre nós, meu pai, meus avôs, minha madrinha e amigo, mas que com certeza, estiveram e estarão sempre iluminando meu caminho e intercedendo por mim.

Ao NEAI (Núcleo de Ações Inclusivas da FURG), que me proporcionou espaços preciosos e debates sobre a causa da educação inclusiva, e a Profª Carla que foi sempre exemplo de luta pelos ideais de um mundo melhor, e por me mostrar que a "luta" nunca é em vão.

Aos colegas companheiros, do grupo de Pesquisa em Política Natureza e Cidade, Prof◦ Carlos, Profª Daiane, Eduardo e Fernanda.

Aos demais colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, que compartilharam comigo grandes e inesquecíveis momentos.

A Profª. Drª. Elisabeth Brandão Schmidt por suas palavras fortes e sábias.

A todos os demais professores do Programa, que deixaram em mim com certeza, "a marca" de que a Educação é possível.

A secretaria do PPGEA, principalmente ao secretário Gilmar, por sua disposição, atenção e compreensão.

A Banca, Profª Drª Madalena Klein, por aceitar a inclusão da minha perspectiva e ideais aos seus debates e reflexões. A Profª Drª Susana Inês Molon, que ao longo desses muitos anos des dos primeiros anos da graduação vem me acompanhado, merecendo minha admiração por sempre me surpreender com suas generosas palavras e sua calma invejável, por ter mostrando o quanto a profissão docente exige de renúncia e entrega.

A ti Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado, meu orientador, a quem com todo respeito eu e a colega e amiga Daiane, denominamos *Desorientador*, por "cumprir" amplamente a tarefa de professor, amigo, incentivador, sempre exercendo num jogo dialético esses papéis, de desestabilização e conflito. Por ora, rígido, forte, diria até mesmo áspero, em outros, frágil, atencioso, amoroso, um verdadeiro "paizão", sem nunca, porém descumprir com seu papel de professor doutor e me colocar no meu lugar de mestranda, me mostrando pacientemente outros caminhos, idéias, perspectivas, que não àquelas que teimosamente insistia em seguir. Prof◦ Carlos obrigada por ser muitas vezes incompreensível, enlouquecedor até mesmo decepcionante, ao mesmo tempo um "guia", que soube entender e respeitar minhas vontades, meus ideais e principalmente que conseguiu me ver como ser humano com minhas fragilidades e erros. Obrigada por ser meu *"desorientador-amigo"* nesta trajetória, e nesta luta contínua e interminável por um mundo mais belo e justo.

Enfim a Cidade de Rio Grande, e a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, curso de Graduação em Pedagogia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, os quais passei anos inesquecíveis da minha vida, com aprendizados constantes primordiais ao meu crescimento e amadurecimento, e principalmente pelos amigos conhecidos e muito amados que encontrei durante este percurso.

Para cantar al Hombre nuevo
presiso tanto de ti
de tu cantos y silencios
gritando dentro de mi

Para cantar al Hombre nuevo
presisas tanto de mi
de mis cantos y silencios
que solo existen por ti

De mano a la Mujer nueva
preñada de libertad
es decir la compañera
en la guerra y en la paz

Que nascan todos los sueños
por un nuevo amanecer
que la tierra liberada
libera al hombre tanbien

por los tanto que calleron
y viven dentro de mi
son mis cantos y silencios
que solo existen por ti

A la lucha Compañero
esta vez no pasaran
Hasta la Victoria Siempre
el Hombre nuevo vencera.

Eduardo Solari

RESUMO

Este trabalho investiga legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental e de Educação Especial, tendo como ponto de partida a década de 80, em que se tem como marco histórico a Constituição Federativa de 1988. Perpassa pelos anos 90, com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de 1992; a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996; a Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência, de 1999 e a Política Nacional de Educação Ambiental, também de 1999. Adentra no ano 2000, com as Diretrizes da Educação Básica para a Educação Especial, de 2001; o Plano Nacional de Educação, do mesmo ano; o Programa Nacional de Educação Ambiental, de 2005 e, por fim, a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, ainda em processo de elaboração, tendo iniciado em 2007. Procura-se, assim, identificar nessas legislações como se deu a inclusão e⁄ou exclusão da Educação Ambiental e da Educação Especial dentro de determinada política e legislação selecionadas, atentando o período e contexto histórico, ou seja, foram explicitados e analisados nesta pesquisa os processos de exclusão e⁄ou inclusão da Educação Ambiental e da Educação Especial nas legislações e políticas citadas acima, se constituindo, portanto, em uma pesquisa bibliográfica. Percebe-se no decorrer do estudo e análise dos documentos selecionados a inclusão da Educação Ambiental e da Educação Especial de forma subordinada ao sistema reprodutor de desigualdades e, conseqüentemente, da própria exclusão, a qual essas mesmas políticas e legislações se propunham a solucionar. Há em algumas até a supressão da temática relacionada à Educação Ambiental, aparecendo apenas aspectos relacionados a meio ambiente, natureza, mas não utilizando o termo *Educação Ambiental*. Esta pesquisa, então, se utiliza de um referencial teórico que questiona "sistematicamente" o sistema capitalista, defendendo mudanças nesse modo de produção que "fabrica" e reproduz as exclusões e inclusões, conseqüentemente não questionando a lógica daquele. Sendo dessa forma, a elaboração, escrita, interrogações, hipóteses e "conclusões" dessa dissertação se dão através do estudo das políticas e legislações que são criadas para garantir ou reafirmar direitos. Trata-se de uma tentativa de rompimento com as lógicas de exclusão e de inclusão a que todas as nossas relações estão subordinadas e de uma utopia que, acredita-se, será um dia realizável, momento esse em que se poderá viver em um mundo socialmente mais justo e igualitário e não reprodutor do modo de produção excludente, o qual procura alternativas inferiores de inclusão, de subordinação a si próprio, e não de rompimento, como é possível constatar através dos processos de inclusão e exclusão que foram verificados e estudados nesta pesquisa.

Palavras-chave: Legislações; Políticas; Educação Ambiental; Educação Especial; Inclusão e Exclusão

RESÚMEN

Este trabajo hace investigaciones de las legislaciones y políticas educacionales de Educación Ambiental y de Educación Especial, teniendo como punto de partida la década de 80, en que se tiene como un marco de la historia la *Constituição Federativa de 1988*. Transcurre por los años 90, con el *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990; el *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, de 1992; la *Lei Orgânica da Assitência Social*, de 1993; la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, de 1996; la "*Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*", de 1999 y la *Política Nacional de Educação Ambiental*, también de 1999. Adentra en el año 2000, con las *Diretrizes da Educação Básica para a Educação Especial*, de 2001; el *Plano Nacional de Educação*, del mismo año; el *Programa Nacional de Educação Ambiental*, de 2005 y, por fin, la *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*[1], aún en proceso de elaboración, y que tuvo inicio en 2007. Por lo tanto, se procura identificar en estas legislaciones cómo se dio la inclusión y/o exclusión de la Educación Ambiental y de la Educación Especial dentro de determinada política y legislación seleccionadas, atentándose al periodo histórico, es decir, fueron explicitados y analizados en esta pesquisa los procesos de exclusión y/o inclusión de la Educación Ambiental y de la Educación Especial en las legislaciones y políticas citadas anteriormente, siendo, por lo tanto, una pesquisa bibliográfica. Se percebe en el transcurso del estudio y análisis de los documentos seleccionados la inclusión de la Educación Ambiental y de la Educación Especial de manera subordinada al sistema reproductor de desigualdades y, consecuentemente, de la propia exclusión, la cual esas mismas políticas y legislaciones se proponen solucionar. Ocurre en algunas hasta la supresión de la temática relacionada a la Educación Ambiental, apareciendo apenas aspectos que se relacionan al medio ambiente, naturaleza, pero no utilizando la expresión "Educación Ambiental". Esta pesquisa, entonces, se utiliza de un referencial teórico que cuestiona "sistemáticamente" el sistema capitalista, defendiendo cambios en este modo de producción que "fabrica" y reproduce las exclusiones e inclusiones, consecuentemente no cuestionando la lógica de aquel. Así, la elaboración, escritura, interrogaciones, hipótesis y "conclusiones" de esta disertación son dadas través del estudio de las políticas y legislaciones que son criadas para garantizar o reafirmar derechos. Se trata de una tentativa de rompimiento con las lógicas de exclusión y de inclusión a que todas nuestras relaciones están subordinadas y de una utopía que, se cree, será un día realizable, momento ese en que se podrá vivir en un mundo socialmente más justo e igualitario, y no reproductor del modo de producción excluyente, lo cual busca alternativas inferiores de inclusión de subordinación a si propios, y no de rompimiento, como es posible constatar través de los procesos de inclusión y exclusión que fueron verificados y estudiados en esta pesquisa.

Palabras llave: Legislaciones – Políticas – Educación Ambiental – Educación Especial – Inclusión – Exclusión

---

[1] Esta y las demás expresiones demarcadas en modo itálico se presentan de esta manera porque son nombres propios de legislaciones y políticas brasileñas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abreviaturas	**- Significados**
APAE	- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CF	- Constituição Federal
CISEA	- Comissão Intersetorial de Educação Ambiental
CONAMA	- Conselho Nacional de Meio Ambiente
DM	- Deficientes Mentais
DOU	- Diário Oficial da União
EA	- Educação Ambiental
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	- Educação Especial
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FNMA	- Fundo Nacional de Meio Ambiente
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MCT	- Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	- Ministério da Educação
MINC	- Ministério da Cultura
MMA	- Ministério do Meio Ambiente
ONU	- Organizações das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PCN	- Parâmetros curriculares Nacionais
PIEA	- Programa Internacional de Educação Ambiental

PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEA	- Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	- Programa do Meio Ambiente
PNMA	-Política Nacional de Meio Ambiente
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMA	- Secretaria Especial do Meio Ambiente
SISNAMA	- Sistema Nacional de Meio Ambiente
SUS	- Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

RESUMO ..... **vii**
RESÚMEN ..... **viii**
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS ..... **viiii**
INTRODUÇÃO **1**
1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO NA SOCIEDADE, NA EDUCAÇÃO E DOS/ NOS CORPOS **8**
1.1 INTRODUÇÃO 8
1.2 EXCLUSÃO COMO PROCESSO AMPLO NA SOCIEDADE 10
1.3 O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO 17
1.4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE EXCLUDENTE . 20
1.5 AS RELAÇÕES DO HOMEM COM O MEIO 25
1.6 REPENSANDO 27
2 SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL **29**
2.1 INTRODUÇÃO 29
2.2 A ESTIGMATIZAÇÃO DO DIFERENTE 30
2.3 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 33
2.3.1 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 37
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO..... 39
3 O QUE NOS DIZEM AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL **40**
3.1 INTRODUÇÃO 40
3.2 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 41
3.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 44
3.4 LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL 46
3.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 47
3.6 POLÍTICA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA 50
3.6.1 Lei n◦ 7.853, de 24 de Outubro de 1989..... 56

3.7 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL 59
3.8 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 60
3.9 REFLETINDO SOBRE O CAPÍTULO ..... .66
4 SOBRE A TRAJETÓRIA AMBIENTAL E NOSSAS DEFESAS 67
4.1 INTRODUÇÃO 67
4.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA AMBIENTAL 69
4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRADICIONAL 75
4.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: RUMO ÀS NOSSAS AÇÕES AMBIENTAIS 80
4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 83
5 O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 85
5.1 INTRODUÇÃO 85
5.2 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 86
5.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 90
5.4 O TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL 91
5.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 94
5.6 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 95
5.7 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 99
5.8 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 101
5.9 PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 106
5.10 ALGUMAS REFLEXÕES 112
CONSIDERAÇÕES FINAIS 114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 120

INTRODUÇÃO

A mais bela de todas as certezas é quando os fracos e desencorajados levantam suas cabeças e deixam de crer na força de seus opressores.

Bertolt Brecht

O presente trabalho é fruto dos questionamentos e da trajetória pessoal da pesquisadora, de "sua constituição" como Educadora Ambiental, de suas reflexões ao longo do mestrado, assim como de vivências e experiências anteriores a este, as quais foram fundamentais na escolha do tema de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa é apresentada com uma reflexão de fundo, que tem o tema da inclusão e da exclusão nas políticas educacionais de Educação Ambiental e de Educação Especial como fundamentais. O material empírico do estudo foram documentos oficiais, como as políticas públicas nacionais e a legislação educacional brasileira, desde as produzidas ao findar da ditadura militar (1988) através da nova Constituição Federal, até o recente documento, ainda em produção, das Diretrizes Educacionais da Educação Ambiental.

É preciso dizer que, embora se trate de um trabalho científico, à vontade/ necessidade de pesquisar sobre essa temática nasceu de um processo familiar, pessoal, vivenciado durante a juventude através de algumas práticas em espaços especializados de Educação Especial, a saber, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Frederico Westphalen e no Lar de Deficientes Físicos da mesma cidade. Tal anseio articulou-se com a entrada no curso de pedagogia, quando essas temáticas permearam trajetória da autora, despertando um desejo de buscar alternativas e questionamentos ao sistema capitalista, aos processos de inclusão/ exclusão do/ no sistema, bem como das e nas políticas e legislações. Ao final do curso de graduação, foram iniciados estudos e reflexões sobre as relações entre a Educação Especial e a Educação Ambiental, o que fez com que a pesquisadora participasse do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG (Universidade Federal do Rio Grande).

Neste, ampliaram-se os questionamentos a certas "verdades", inclusive a de normalização das injustiças, do "nada mais há a fazer" e da inclusão tão latente do termo *exclusão* nos debates atuais. Isso fez com que se problematizasse a Educação Especial e a

Educação Ambiental numa perspectiva inclusiva, e propiciasse uma "nova" percepção social, em que igualdade e diferença não sejam entendidas como homogeneização e desigualdade.

Entendendo as políticas públicas e seu papel de fundamental importância nos processos de mudanças, de materialização das esperanças e, sobretudo, de possibilitadora de efetividade à luta na direção a um horizonte que não se mostre a favor de uma minoria, do desrespeito às diferenças, e da homogeneização que vivemos na sociedade capitalista. Enfim, de pensar na possibilidade de que todas e todos possam estar/ ser incluídos, e não reincluídos e novamente excluídos de forma permanente sob lógica do sistema.

Acredita-se, dessa maneira, que se possa produzir um "outro mundo possível", com uma "democracia sem fim" (SANTOS apud MACHADO, 2005), na qual todos estejam incluídos em condições mínimas de sobrevivência, sejam as pessoas com alguma "necessidade especial", bem como a "natureza" na vida e na sociedade humana, para além das perspectivas tradicionais que subordinam ambos a uma pretensa normalidade enquanto padrão enquadrador dos diferentes de forma pejorativa ou subordinada.

Portanto, sonhar e pensar uma sociedade inclusiva, menos desigual e excludente, com "condições dignas" de sobrevivência, seja da natureza bem como dos indivíduos, é o horizonte das reflexões da autora. Para tanto, buscou-se "investigar" o período imediatamente posterior à ditadura militar, adentrando ao "democrático", para se verificar: em que medida e de que forma a inclusão/ exclusão do tema da Educação Especial ocorreu nos sistemas de ensino através das políticas educacionais? Ela foi incluída/ excluída em suas formas críticas e emergentes ou, contraditoriamente, foi incluída de forma subordinada e adaptada ao mesmo sistema que excluí os diferentes e os "não normais?" E também, o processo da Educação Ambiental, a qual poderia fazer os mesmos questionamentos, que adiante serão detalhados.

Para tanto, esta pesquisa tem como indispensável, segundo Franco (2007) a idéia de ligação, de dialogicidade do sistema com as condições contextuais que o envolvem, que são carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, de valores afetivos e historicamente em constantes mutações, tendo como influência, portanto, toda a instabilidade do sistema capitalista e a "pretensão", vontade de que o superemos, percebendo a impossibilidade da não relação dialética homem-natureza, tendo as relações no sistema como uma teia complexa e interligada.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a verificar como se deu o processo histórico da inclusão da temática da Educação Especial (EE) nas Políticas Educacionais e na Legislação, assim como o processo inclusivo da temática da Educação Ambiental (EA) nessas esferas, ou

seja, qual a evolução do tema, dos conceitos da EA e da EE nos textos em contextos. Não se descreveram apenas as legislações selecionadas, mas também se procurou "fazer vir à tona" pela reflexão crítica e pela articulação dos documentos e da legislação com/ nos contextos, o processo evolutivo dos conceitos fundamentais no período do estudo. Procurou-se, assim, compreender os fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico, buscando a eventual mudança dos sentidos e significados da Educação Ambiental e da Educação Especial ao serem incluídas nas políticas educacionais e na legislação, assim como o questionamento sobre as formas de inclusão e exclusão que permeiam estas políticas e legislações.

No entanto, para efetivar essa percepção na leitura das legislações e políticas, foi preciso diferenciar o *significado* do *sentido* de uma palavra; o primeiro é aquele dicionarizado, estável, preciso e que tem suas características definidas pelo seu "corpus" de significação; já o segundo é variável conforme o contexto, que atribui diferentes sentidos à palavra, ao objeto, sendo dessa maneira constituído no coletivo, através do diálogo, "sofrendo" influências de diversas condições, sejam elas familiares, emocionais, cognitivas, segundo Molon (2003) e Franco (2007). Se de um lado, é possível definir ou dar um significado para os dois termos principais dessa pesquisa de forma igual ou dicionarizada, tanto nos anos 80 como agora, em 2007, de outro, certamente, o sentido delas, tanto da EE como da EA mudou, pois também se alterou o lugar que elas ocupavam no contexto político educacional dos anos 80 e o que ocupam atualmente nos sistemas educacionais.

Nesse sentido, serão analisados os conteúdos e temas da pesquisa conectados aos contextos individuais, sociais e históricos, nos quais as políticas educacionais e a legislação a serem estudadas foram pensadas e concretizadas. Dessa forma, a análise das Políticas Educacionais é realizada pela pesquisadora como "um ser social", que segundo Freitas (2003), é marcado e deixa marcas pelo contexto em que vive. É nesse "jogo dialógico" que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformada (Ibidem).

Conforme Franco (2007), levando em consideração além do conteúdo explícito nas legislações, o implícito ou latente também foi procurado, pois nesses teremos as formas de ir além, buscando as bases teóricas, metodológicas, a influência das ideologias, a força manipuladora presente nelas. Como meios de concretizar esta pesquisa, foram relacionadas questões que serviram de guia para esse processo:

1) Quais as definições de Educação Ambiental e de Educação Especial existentes, e as concepções teóricas que se propõem à transformação e à superação do sistema capitalista?

2) Qual a definição de Educação Ambiental e da Educação Especial nos documentos a serem analisados? Como ela "evoluiu", alterou-se ou ressignificou-se ao longo do período de análise das políticas educacionais e das legislações?

3) Como a Educação Ambiental e a Educação Especial foram incluídas e/ou excluídas nesses documentos?

4) Qual o lugar que tais documentos ocupam e seu papel na inclusão social na sociedade capitalista?

5) Que possibilidades podem ser indicadas das relações entre Educação Ambiental e Educação Especial nos processos de produção do "outro mundo possível", superador das relações sociais excludentes da/ na sociedade capitalista?

Procuramos dialogar sobre as interfaces entre a Educação Ambiental e a Educação Especial, com a pretensão de repensar os processos de inclusão e/ou exclusão da EA e da EE nos documentos, e como podem ser discutidas a partir de novas relações sociais. A pesquisa caracteriza-se, dessa forma, em um estudo bibliográfico, uma análise documental, que tem por foco documentos oficiais e legislações. Selecionamos os seguintes, devido seu papel histórico nas políticas educacionais e como legislações fundamentamentais, sejam para a educação bem como ao sistema educacional brasileiro:

Ano	**Leis Gerais**	**Breve Descrição**
1988	Constituição Federal	Lei maior do país, que estabelece as linhas gerais, princípios, diretrizes e conteúdos das demais, bem como da organização nacional, dentre outros temas.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Introduziu mudanças significativas em relação ao chamado Código de Menores de 1979, passando a considerar crianças e adolescentes cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando os governos municipais a implementarem políticas públicas especialmente dirigidas a esse segmento.
1992	O Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade Global-ECO/92	Documento elaborado por pessoas de todo mundo participantes do Rio-92, assumindo-se como referência para a EA. Tornou-se a Carta de Princípios da Rede Brasileira de Educação

		Ambiental, e das demais redes de EA a esta vinculada. Subsidia também o Programa Nacional de Educação Ambiental, do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MMA e MEC).
1993	Lei Orgânica da Assistência Social – Lei n◦ 8.742, de 7 de dezembro de 1993	Política de Seguridade Social, que promove os mínimos direitos sociais, de iniciativa pública e da sociedade.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.294/96	Define e regulariza o sistema brasileiro de Educação, fundamentado na Constituição de 1988.
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e Lei n◦ 7.853, de 24 de Outubro de 1989 – D.O.U. de 25/10/89	Asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
1999	Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (Lei nº. 9.795) e Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002 que regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.	Reconhecem a EA, como um "componente urgente, essencial e permanente em todo processo educativo, formal e/ou não-formal" (*Site* MEC).
2001	Diretrizes da Educação Básica para a Educação Especial	Traz a perspectiva de universalização do ensino, se constituindo em um "marco fundacional" de atenção à diversidade humana.
2001	Plano Nacional de Educação	Traça diretrizes e metas para a educação no Brasil, tendo como principais metas a melhoria da qualidade de ensino e a erradicação do analfabetismo.
2005	Programa Nacional de Educação Ambiental –PRONEA	Documento sintonizado com o elaborado na Rio-92, que apresenta diretrizes, princípios, missão, bem como objetivos, linhas de ação e estrutura organizacional que orientam o Programa Nacional de Educação Ambiental.
2007	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	Documento ainda em elaboração, que pensa Diretrizes para a EA, que deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Pretende-se, desse modo, pensar, através desse estudo aprofundado das Políticas e Legislações Educacionais, uma relação que não dicotomize/ separe a Educação Ambiental e a Educação Especial e sim, num movimento de dialogicidade entre estas. Para isso, foram inseridas legislações selecionadas no decorrer da década de 80, das quais, apresenta-se como "representante" a Constituição da República Federativa do Brasil, perpassando a década de 90 e chegando a 2007 com as Diretrizes da Educação Ambiental, para ter essa visão histórica e complexa do processo constitucional nas políticas educacionais, mas não com a idéia de descrição e sim de um debate/ embate aprofundado com as categorias que surgirão no decorrer do estudo e com as perguntas pré-estabelecidas. É possível perceber que nos documentos pesquisados, aspectos como meio ambiente, coletividade, exclusão, inclusão, devem perpassar as análises, bem como as influências históricas deste processo.

Dessa forma, pretende-se repensar o papel da Educação Ambiental e o da Educação Especial no cenário capitalista em que vivemos. Espera-se que a pesquisa da trajetória destas, assim como o diálogo que se manterá com as duas, possa auxiliar no processo de idealizar a utopia que é um processo de produção para democracia sem fim, conforme Machado (2005), em que todos sejam sujeitos das mudanças. Começando dessa maneira, na relação pesquisadora - pesquisado que passam a ser parceiros de uma "[...] experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para sua expressividade externa, se entrelaçando por inteiro num processo de mútua compreensão" (FREITAS, 2003, p.37). Tratando-se aqui de uma pesquisa bibliográfica, tem-se a "pretensão" de compreender o implícito dos documentos estudados, analisando, assim, o texto e o contexto, pensando em uma nova perspectiva que não se inclua ou se adapte ao sistema capitalista, mas sim de rompimento, de transformação deste.

Assim sendo, a dissertação foi, para melhor entendimento, separada inicialmente em cinco capítulos, dos quais, o primeiro capítulo, trata dos aspectos teóricos referentes aos processos de inclusão/ exclusão que permeiam múltiplos espaços, titulado de *Aspectos Teóricos sobre a Exclusão e a Inclusão na Sociedade, na Educação e dos/nos Corpos*; no segundo, é abordado um pouco sobre a trajetória histórica da Educação Especial: *Sobre a Educação Especial*; no terceiro, apresenta-se a análise de legislações e políticas de Educação Especial: *O que nos dizem as Legislações e Políticas de Educação Especial*; no quarto, mostra-se o percurso histórico da Educação Ambiental: *Sobre a Trajetória da Educação Ambiental e nossas defesas*; no quinto capítulo, tem-se a análise das legislações e políticas de Educação Ambiental: *O que dizem as Legislações e Políticas sobre a Educação Ambiental*. E,

por fim, as considerações finais. Cabe lembrar que a separação da Educação Especial da Educação Ambiental se deve ao fato de que as duas são tratadas de maneiras separadas, tendo políticas e legislações próprias, então este estudo se propôs a perpassar as duas, porém fazendo uma leitura dialógica e não dualista.

1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO NA SOCIEDADE, NA EDUCAÇÃO E DOS/NOS CORPOS

[...] a sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente da exclusão.

Avelino da Rosa Oliveira

1.1 INTRODUÇÃO

O termo exclusão "se coloca" em moda atualmente, e sua discussão é de suma relevância na sociedade capitalista, além de ser motivo de debate e discussões, conforme se observa em Martins (1997; 2002), em Lespaupin (2000), em Demo (1998), em Magalhães (2004), em Stoer (2004) e em Rodrigues (2004), etc. Como nos diz Serge Paugan "nos últimos dez anos, a exclusão tornou-se numa noção familiar, nos comentários sobre a actualidade, nos programas políticos ou nas acções desenvolvidas no terreno. De uma forma quase quotidiana, essa noção alimenta as discussões sobre o futuro social [...]" (apud RODRIGUES, 2003, p.7), uma vez que surgem cada vez mais grupos, classes sociais, denominados de *excluídos*.

> Ora o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes de aos desempregados de longa duração, outras vezes à sem-moradia; em certos casos aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável. Tendo se tornado um conceito de utilização tão disseminado, paga o preço da indefinição. Na verdade, desde que o uso da exclusão começou a se difundir e principalmente agora, quando chegamos a uma situação em que o termo é *empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo,* reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual. (OLIVEIRA, 2004, p.17)

Diante da imprecisão do conceito de exclusão e ao fato de que, nos últimos tempos, passou a ser utilizado em diferentes grupos e setores da sociedade, pensou-se em estudar como a temática da Educação Ambiental e da Educação Especial foi incluída nas políticas

públicas brasileiras desde a transição da ditadura (1988) até o presente momento (2007), discutindo a relação da inclusão com a exclusão no contexto social capitalista, tendo as políticas públicas como foco de análise dentro do referido período. Nesse sentido, não se poderia deixar de incluir neste debate o questionamento da forma e das eventuais mudanças nas utopias de inclusão desses temas, na transição do "antes" dessas leis e políticas, ao "depois" de serem instituídas enquanto normas e regulação na atual sociedade capitalista brasileira. Busca-se assim, observar se essas mesmas leis atentaram para a não exclusão de determinados aspectos ou pessoas, ou seja, se as próprias políticas e legislações não *excluíram* na sua pretensa *inclusão* paradigmas e ideais necessários para efetivas mudanças no e do nosso sistema. Quer-se perceber se elas não eliminaram de seus debates o questionamento sobre o próprio sistema capitalista.

Na perspectiva aqui trabalhada, os divergentes ou diferentes estão incluídos, no entanto, para serem problematizados e questionados. Os paradigmas defendidos – a inclusão do respeito às diferenças e à dignidade humana – estão contemplados por serem primordiais para se pensar uma nova sociedade fundamentada, alicerçada em modelos mais justos e solidários, em que as políticas e legislações estejam em sintonia com os paradigmas acima mencionados. Portanto, afirma-se que na sociedade capitalista há *inclusão* na *exclusão*. Assim segundo Oliveira (2004) o próprio sistema que exclui desenvolve ações e políticas compensatórias para incluir na sua lógica; por outro lado, há *exclusão* na *inclusão*, ou seja, inúmeros segmentos sociais dessa sociedade estão incluídos em situações de miséria, exploração, subordinação e, portanto hierarquicamente inferiores aos grupos e padrões dominantes. Temos então, uma dialética entre inclusão e exclusão intrínseca ao modo de produção capitalista, conforme ainda o mesmo autor.

Dessa maneira, ao longo desse capítulo, serão colocados conceitos sobre a exclusão em seus diversos âmbitos, para contribuir com o debate sobre as questões que "cercam" estas temáticas, e que influenciaram e estão presentes nas legislações e políticas analisadas nos capítulos posteriores. A sistematização das idéias de alguns autores auxiliou na construção de uma perspectiva crítica e emancipatória, para se entender as políticas e as legislações pesquisadas nessa dissertação.

Foram dados sentido e relevância ao embate e à necessidade de questionamentos sobre situações vivenciadas na sociedade a qual estamos inseridos, e a influências destas situações nas políticas públicas, leis, e sobre a nossa própria existência. As reflexões críticas nesse contexto partem do normatizado, do normal, ou seja, sobre o que se estabelece como ideal,

através das leis e políticas públicas de EE e de EA, para começar a questionar sobre estas "verdades" pré-estabelecidas. Nessa parte, o texto discute/ tematiza a exclusão/ inclusão nas suas múltiplas facetas: a) no seu papel na sociedade, b) na educação e c) nas outras concepções que trazem à tona este debate.

1.2 EXCLUSÃO COMO PROCESSO AMPLO NA SOCIEDADE

A exclusão é um processo complexo, no qual diversos fatores, como os aspectos culturais, políticos, educacionais, etc., interpenetram-se. Portanto é preciso levar isso em consideração na análise do tema, na inserção na sociedade e na identificação da temática nas políticas e na legislação. Inicia-se, portanto, problematizando o próprio conceito de exclusão/ inclusão na sociedade atual.

Ivo Lesbaupin defende que exclusão social não é um conceito, é uma expressão que denota uma nova situação, uma nova questão social, que está sendo gerada pelas transformações nos processos produtivos com as políticas neoliberais e com a globalização. Segundo o autor, isso está gerando uma "redução progressiva nos postos de trabalho – que não são acompanhadas por suficiente reposição em outros setores – tornando uma parte significativa dos trabalhadores um contingente de 'inúteis ao mundo'" (2000, p.36).

Nessa visão são os próprios desempregados, e não mais os governos ou o sistema os responsáveis pela falta de trabalho e/ou pelas precárias condições de vida. Então "a culpa" por situações de pobreza, miséria, desempregos, enfim tudo aquilo que torna uma sobrevivência digna praticamente impossível, é dos próprios indivíduos, tornando assim, governos e o sistema econômico "neutro" da sua responsabilidade, aqueles, os excluídos, não se tornam "despesas elevadas para o Estado" (HATTGE, p.194, 2005). A minimização da responsabilidade da União em muitos governos brasileiros em relação à educação para todos, chamou setores privados, por exemplo, para assumir esta área, concedendo-lhes benefícios, conforme nos coloca Sardagna (2005).

> Como empresário de si, cada sujeito é responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. Cada um deve fazer as suas escolhas, e delas depende o seu futuro, como se essas escolhas não fossem limitadas a partir de algumas poucas opções que lhe são apresentadas [...]. Transfere-se a responsabilidade pra o nível dos indivíduos. (HATTGE, p.199, 2005)

Avelino da Rosa Oliveira diz que a exclusão é como um "conceito descritivo", servindo a lógica do sistema, podendo ser empregada no âmbito econômico-produtivo, em

que as forças produtivas se relacionam, ou nos próprios termos do autor, "se aliam, gerando desempregos em um número cada vez maior e de longa duração, sendo dada como um modo de exclusão do mercado de trabalho; bem como o acesso à propriedade da terra, a moradia [...]" (2004, p.153).

Tal situação nos coloca de volta ao cenário do século XIX: trabalho informal, longas jornadas de trabalho, exploração do trabalho infantil, indústria a domicílio, com salários cada vez mais baixos devido ao "exército de reserva". Porém, um exército de reserva diferente, pois a maioria dos desempregados não tem a qualificação mínima exigida pelo atual desenvolvimento do sistema capitalista, sendo em sua grande maioria descartáveis ao sistema, ou seja, se utilizados logo aparecem outras qualificações maiores que sobrepõem às existentes, sendo rapidamente trocados, portanto inúteis ao sistema de produção. Esses fatores são resultantes de um "sistema baseado na exploração do trabalho e cuja finalidade essencial é à busca do lucro" (MARX apud LESBAUPIN, 2000, p.37).

Pedro Demo, citando Passeron, diz que a discussão da exclusão não pode ser pensada sem sua conotação política:

> a exclusão é profundamente um processo pelo qual maiorias são afastadas dos acessos integradores principais na sociedade, sobretudo do mercado de trabalho. Embora desigualdade não possa explicar tudo, pela simples razão lógica de que uma causa única nunca prossegue tal façanha, em particular no contexto social (PASSERON, 1995), é impraticável falar de exclusão sem a conotação política que a envolve intrinsecamente. (1998, p.33)

Stoer, Magalhães e Rodrigues trazem a exclusão/inclusão também nessa ótica do trabalho: "Ser incluído neste processo significa ser incorporado no processo de trabalho e numa relação salarial [...]" (2004, p.59). Dizem que no processo de modernização, alguns tiveram o trabalho como forma de acumulação de riqueza, enquanto para outros só trouxe uma "carga negativa", pois aí estão incluídos em decorrência da modernização, mas excluídos do fruto de seu trabalho em sua integralidade e/ou da decisão coletiva do usufruto do produzido em coletividade. Então, a "diferente localização no processo produtivo, constitui o que é normalmente designado por desigualdade, cuja matriz foi determinada pela propriedade e mais tarde pela gestão dos meios de produção" (Ibidem).

De um ponto de vista mais amplo, José de Souza Martins diz que não existe exclusão, o que existe é "[...] contradição, *existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes;* existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua

reivindicação corrosiva. [...]" (1997, p.14. Grifo nosso). Para ele aquelas pessoas não estão excluídas, pois estão dentro do sistema econômico e do sistema de poder, ou seja, se está incluindo no sistema, porém em condições inferiores, sendo tratadas muitas vezes como "seres humanos descartáveis, reduzidos à condição de coisa [...]" (Idem, 2002, p.20), trata-se então de um problema social, pois abrange a todos, uns privando-os de elementos básicos para se viver de forma digna, como por exemplo, boa saúde, alimentação, escola, etc., como cidadãos, e outros como uma forma de terror, em que a incerteza do futuro e da sobrevivência de si próprio e da família é constante.

Ou seja, todos nós em algum momento, por algum motivo, seremos "excluídos", ou por não possuirmos o carro do momento, não ter a "roupa certa", ou até mesmo como nos apresenta Lesbaupin e Demo, desempregados por falta de qualificação, ou subempregados, condições em que as necessidades básicas não são contempladas. Enfim, sempre terá algum motivo que fará sentirmo-nos excluídos ou inferiorizados em relação a alguém ou a alguma circunstância; sendo então reincluídos na mesma lógica, ou seja, na do sistema capitalista, que faz com que nós, seres humanos, fiquemos alienados ao nosso modo de vida, às relações, ao sentir, ao pensar, sem questionar o porquê dessa realidade e aceitando-a como verdade.

Martins diz que: "[...] a verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não têm trabalho, e, sobretudo, não têm esperança" (2002, p.21).

Portanto, o termo (e a realidade) *exclusão* engloba diversos aspectos. Mas, para problematizar o conceito, é necessário relacioná-lo a seu inverso: a inclusão. Martins diz que discutir a exclusão nos leva a esquecer ou debater "as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de *inclusão*" (1997, p.21. Grifo nosso). Ou seja, se criticamos a exclusão e pensamos ou lutamos para incluir ou reincluir, devemos nos perguntar: incluir onde? Incluir no quê? Nas mesmas "relações precárias e marginais" nas quais estavam antes de serem designados como excluídos? O não questionamento profundo desta questão pode levar a uma "inclusão ideológica" ao instituído, pois apesar de sermos incluídos em situações subumanas, podemos pela televisão, por exemplo, entrar, adentrar no mundo dos ricos. Situação em que, apesar do ex-excluído agora estar incluído, tem menos ou quase nada comparado com outros. O autor chama isso de "nova desigualdade", na qual aparentemente há dois mundos que são parecidos na forma, ou seja, possuem as mesmas mercadorias, competição, mas que as oportunidades são "completamente desiguais" (Ibidem).

Então, poderíamos pensar que Martins não partilha a idéia de exclusão? Diríamos que não e sim. Ou seja, não se pode conceber ou discutir sobre exclusão sem relacioná-la à sociedade na qual vivem os indivíduos. Não devemos usar o termo *exclusão* como se realmente os indivíduos não estivessem no sistema capitalista; para o autor, isso é impossível, já que estamos imersos nesta sociedade, com estas relações impostas *a priori.* Martins compartilha as idéias de desumanização que se da através do desemprego: o frenesi "a cata" de trabalho, a sensação de estar sempre desqualificado, colocando no desempregado, no "excluído", a culpa por sua condição.

Mas o autor prefere o termo *privação*[2] em vez de *exclusão,* já que para ele *exclusão* traz uma "carga" muito pesada, como se não existisse a desigualdade, as injustiças, nos dando a impressão de que tudo está no seu devido lugar e nada precisa ser feito. Privação*,* ao contrário, traz em seu significado uma clareza maior para evidenciar que alguns possuem mais que outros, assim como alguns exercem mais poder sobre outros; uns estão privados de bens, serviços, de acesso a políticas públicas e outros não. Deve-se, dessa forma, se questionar estas relações de poder e a respeito disso Martins diz:

> [...] exclusão é apenas um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança. É isso, em termos concretos, o que vulgarmente chamamos de pobreza. É preciso, pois, estar atento ao fato de que, mudando o nome de pobreza para exclusão, podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza hoje, mais do que mudar de nome, mudou de forma, de âmbito e de conseqüências. Estamos longe do tempo em que pobre era quem não tinha apenas o que comer. Sem contar que a pobreza inclui hoje mais do que a comida, além de incluir a negação da subjetiva da pobreza por parte dos pobres: na medida do possível, eles preferem não se reconhecer como tais. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que a pobreza, no mundo moderno, é relativa. A linha que separam ricos e pobres é uma linha móvel, constantemente redefinida por uma cultura que também muda, e que define de modos sucessivamente diferentes e até contrastantes do que é pobreza. (1997, p. 18)

Esta concepção é corroborada por Oliveira (2004), segundo o qual não "existe propriamente exclusão", que por sua vez está incluída na lógica do capital, sendo usada para legitimar outras situações:

> por vezes a exclusão social é usada para designar formas mais atualizadas de exploração, em outras ocasiões, refere-se à subordinação política; há momentos em

[2]Concordamos com a explicação de Martins em relação ao termo exclusão e seu significado, porém usaremos este termo para melhor discussão/debate acerca da problemática que o cerca.

> que significa segregação, enclausuramento, separação, proteção providencial, noutros tem a ver com estigmação. De qualquer modo, trata-se ainda de espoliações, esbulhos, repressões, sofreamentos, restrições, limitações, constrangimentos. (2004, p.151)

Ainda de acordo com Oliveira isso ocorre sem questionar ou ameaçar a lógica do sistema do capital, em que a exclusão existe exclusivamente devido à inclusão, que se trata tão somente de uma "*negação imediata*, que apenas reafirma a afirmação, pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital" (2004, p.145. Grifo do autor). Podemos dizer que esse seria o princípio da "falsa inclusão" ou "inclusão subordinada", apresentado por Martins.

> O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas "melhores" e mais justas e "corretas" relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações. Quando, de fato, esse, movimento as está empurrando para "dentro", para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindiquem nem protestem em face de privações, injustiças e carências. (MARTINS, 1997, p. 18)

Portanto o que fazer e⁄ou como nos posicionar diante de tal situação e realidade? Perante essas situações "nossas ações devem estar articuladas umas com as outras, *de forma sistemática contra o sistema.* Nossas ações e políticas devem superar visões mecanicistas e superficiais de um lado, e assistencialistas e filantrópicas, de outro" (MACHADO, 2001, p.5. Grifo nosso). Essa idéia tem por base Demo, ao dizer que o combate à pobreza "não passa em primeiro lugar pela assistência, mas pela reinvenção da cidadania do excluído;" (1998, p.35). E nesse caso, as políticas públicas devem dar atenção para pessoas que realmente precisariam de assistência, que são aqueles "que não podem e não devem trabalhar, cabendo-lhe assistência permanente como direito de cidadania" (Ibidem, p.36). Poderíamos citar como exemplo o caso dos idosos, que já trabalharam "o suficiente" e, por questões de saúde, pela fase biológica que se encontram, precisam descansar; e as pessoas com deficiência, aquelas que realmente não teriam condições de trabalhar devido a um grande comprometimento de suas capacidades físicas ou sensoriais.

O que ocorre segundo Oliveira (2004), é que estes e outros segmentos vivem sem condições mínimas de existência, sendo excluídos das relações político-sociais ou devido ao não acesso a serviços como saúde, educação, previdência, habitação, amparo legal, etc. E, tal

realidade e/ou situação "condiciona" em parte a efetividade das políticas e das legislações já que estão relacionadas e articulam-se ao sistema vigente que excluí/inclui permanentemente. Mas isso não nos deve levar à impossibilidade de lutarmos e/ou perquirirmos a possibilidade de mudanças, de uma transformação social e política. Para tal emerge a necessidade que nossa *práxis* articule-se à reflexão crítica com a luta pela justiça e por transformações, nas quais a *exclusão/inclusão* deve inserir-se nessa totalidade que é o sistema capitalista. E, é nesse contexto, que precisamos superar/refletir e/ou questionar sobre o lugar/papel das legislações e políticas públicas neste conjunto sistêmico.

Percebe-se então, que ser pobre ou rico, ser excluído ou não, depende em que momento está se vivendo e em relação a quem estamos olhando. Ou seja, podemos em determinados ocasiões ser excluídos de algo oferecido na sociedade, a que não temos acesso por desemprego, subemprego, deficiências inatas ou adquiridas, ou até mesmo devido à dificuldade de acompanhar as mudanças culturais, sociais que a sociedade nos impõe em um ritmo cada vez mais acelerado, frenético. Somos então reincluídos na mesma lógica excludente, que mantém a maioria da população em situações precárias de vida, e sem acesso à maioria dos bens e serviços ofertados.

E ainda se pode pensar o lugar das pessoas, dos grupos, e de suas "situações" de exclusão dentro do sistema mais amplo, implicando, portanto, pensar o lugar de cada um na sociedade em que vivemos e nesta, o lugar do Estado e das políticas públicas; na "linha" tênue que separa as questões concretas de classe social, raça, sexo, deficiência, etc., da percepção do que sentimos, de que estamos ou podemos estar fora do "padrão" exigido ou colocado como "ideal", mas que, mesmo assim, ditam nossas ações, palavras, modos de agir e pensar e nos homogeneízam em uma sociedade onde ser diferente, pensar diferente, fazer diferente, se torna estranho e/ou anormal.[3]

Com as políticas neoliberais, desenvolvidas por Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, a exclusão acabou ganhando espaço com o crescimento da pobreza, da vulnerabilidade social, nas quais as pessoas ficam submetidas atualmente a essas situações em tempos cada vez maiores e vivendo em circunstâncias de precariedade permanente.

Diante desse cenário de exclusão e de situações de extrema miséria, os governos e até organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, estão pensando políticas e ampliando programas compensatórios, isso tudo por que as pessoas pertencentes a esse quadro estão se tornando "ameaças potenciais ao sistema vigente"

[3]Falaremos mais detalhadamente sobre isso, nas partes seguintes da pesquisa.

(MACHADO, 2001, p.4). E como o conjunto de leis de um país está ligado a determinadas concepções, discursos, "verdades" veiculadas aos aspectos culturais, econômicos, sociais, etc., reflete dessa forma nas sociedades que se encontram imersas em seu constante movimento. Através dos "discursos que se antagonizam e se completam" (KASSAR, 2006, p.121), podemos verificar como as políticas públicas se relacionam aos processos anteriores e posteriores de sua institucionalização, a relação das maiorias com esse movimento de in/exclusão[4] anteriormente referido.

É necessário refletir sobre essas relações que nos tornam cada vez mais presos a relações de submissão e alienação, em que vendemos a única coisa que possuímos – a nossa mão de obra barata – que se torna fonte de lucro nas mãos daqueles que detém a maior parte da renda, dos bens e de nossa cidadania, ou seja, possuem nossa "dignidade", pois nos tiram a capacidade de reivindicação e luta. Deve-se enfatizar que é a sociedade capitalista, que visa o lucro independente de quem e o que atinja, vem a ser a responsável por isso.

> O capitalismo na verdade desenraiza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão e inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, segundo a sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. (MARTINS, 1997, p. 32)

A utopia da justiça e igualdade social e ambiental é impossível no atual padrão societário, vai além do que o próprio planeta pode suportar, ou seja, o padrão a nós imposto é de uma sociedade onde tudo deve ser em grande quantidade, onde consumir é a ordem. A "sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrante, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico" (MARTINS, 1997, p.33). Tal padrão de sociedade e desenvolvimento não envolve a concepção de que somos integrantes da natureza não-humana (árvores, animais, etc;) e não possuidores e exploradores absolutos dessa.

Esta concepção submete o planeta e a humanidade a uma mesma lógica de extração e exploração, muitas vezes de bens que não somos produtores e sim extratores, como é o caso da água, do petróleo, entre outros que são limitados, segundo Gonçalves (2004). O desenvolvimento utilizado também como meio, forma de justificar as desigualdades, muitas

[4]Devido à importância percebida pela pesquisadora em relação a isso, é que está sendo desenvolvida esta pesquisa.

vezes usando do discurso das diferenças. A Carta da Terra vem neste sentindo, afirmando que os atuais

> [...] padrões de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção das espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos eqüitativamente e o fosso entre ricos e pobres estão aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas[...]. (Carta da Terra, p. 1)

Tendo então a exclusão e a inclusão grande espaço no nosso mundo moderno, nos sistemas de produção, no mercado de trabalho e nas concepções das relações dos humanos e da sociedade com a natureza como um todo, vamos a seguir identificar outros espaços que são influenciados por esses processos e concepções.

1.3 O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO

Marisa Faermann Eizirik, nos fala que há um "esquadrinhamento do tecido social" (2006, p.37), o qual faz com que cada sujeito corresponda a um lugar e cada lugar a um sujeito, quem é diferente, historicamente[5] fica com obviedade sem um "lugar" garantido, então é excluído. Porém são definidos outros lugares, que servem de "redutos" aos que antes não tinham nenhuma colocação. Estes lugares são, por exemplo, as escolas especiais no caso dos deficientes, as prisões e hospitais psiquiátricos, etc. Para a autora, há regimes de verdades que se instalam e ditam regras e padrões de normalidade, "o que" ou "quem" não se "enquadra/encaixa", está excluído.

Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), falam de "Cinco Lugares" (o corpo, o território, a cidadania, identidade e o trabalho) onde a exclusão/inclusão social se revela, e alertam sobre o papel da dimensão política desses fenômenos. Ao nos determos no papel do corpo e da cidadania, ressaltamos a importância de que todos os cidadãos assumam sua parte na "construção dos seus próprios mundos", ou seja, que os excluídos se apoderem do processo de se tornarem sujeitos da sua própria inclusão e lutem pela transformação deste sistema injusto e desigual, e não que se adaptem ao mesmo. Para tanto, ao pensar em exclusão/inclusão pensemos as diferenças, em que "lutar pela inclusão é lutar pela afirmação da diferença própria e não por um "mundo" próprio" (STOER, MAGALHÃES, RODRIGUES, 2004, p.141).

---

[5]Veremos mais sobre a história da Educação Especial no próximo item.

Segundo eles, o corpo pode ser usado como instrumento de exclusão e /ou inclusão, ou ainda como resistências a esses processos. Dizem que o "corpo é [...] não só é a sede de experiência no mundo, mas muitas vezes o lugar da resistência a uma ordem social que a pessoa ou os grupos não querem aceitar" (Ibidem, p.36) e, portanto, até o corpo é usado como meio de manifestação. A "noção e o sentimento" que temos sobre aparência e competência do nosso corpo variam conforme o "cenário" ao qual estamos inseridos, além do que, aquilo que pensamos é diferente do que os outros pensam sobre nossas imagens corporais, que são subjetivas, porém com fortes determinações sociais. Nossa imagem corporal pode ainda ser "afetada" ou alterada por ações rápidas, como uma cirurgia estética, mudança de peso, tatuagens, etc., ou pode ser modificada por ações lentas, como envelhecimento ou deficiência adquirida. Mas, também, o corpo pode ser cenário de exclusão e de inclusão social, e pode aproximar ou afastar as pessoas, em decorrência da situação social delas em relação ao grupo.

O corpo, então, pensando na Educação Especial, que é um dos "focos" da nossa pesquisa é "[...] um lugar primordial de deficiência, e é nele que se alicerça a avaliação que conduz à exclusão" (STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p.47). A exclusão dos deficientes segundo os autores se alicerça em três pontos fundamentais: 1) deficiência vista como uma "tragédia pessoal" que não é possível melhorar, necessitando, portanto, de uma intervenção assistencial, caritativa ou ocupacional; 2) não reconhecimento dos direitos de autonomia e cidadania dos deficientes; 3) pessoas deficientes são vistas como "improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade" (Ibidem, p.48).

Somos julgados e identificados, como nos diz Rodrigues (apud STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p.52) "por características corporais eivadas de pressupostos de lugares comuns, de idéias ultrapassadas e de concepções sociais elitistas, hierarquizadas e reprodutoras de valores sociais competitivos e elitistas", as quais mudam conforme o momento histórico, os valores, os interesses e/ou conforme os pontos descritos acima. E em decorrência dessas características surgem modelos:

1) Médico: a deficiência é da própria pessoa, em que todos os esforços de "recuperação ou reabilitação" são responsabilidades individuais;

2) Social: vê a deficiência como sendo causada pelas barreiras sociais e estruturais criadas pela sociedade, considerando então a necessidade de participação delas nas tomadas de decisões sobre si mesmas (esse modelo se articula na teoria e na ação, algumas vezes, com o modelo afirmativo);

3) Afirmativo: enfatiza uma perspectiva "não dramática" da deficiência, exaltando as identidades sociais positivas individuais e coletivas, que se baseiam "em eventuais benefícios do estilo de vida e da experiência de vida de ser deficiente" (SWAIN e FRENCH apud STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p.47-48);

4) De Direitos: com leis sobre os direitos dos deficientes, prevendo punições a atos discriminatórios, muda-se o "eixo" da boa vontade do Estado para o lado de obrigações constitucionais e legais. O deficiente passa aqui, a ser reconhecido com direitos de participação em decisões políticas e com o direito de cidadania. Estes modelos surgem segundo Swain e French apud Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p.47-48).

Destacando o último item, o dos direitos, e relacionando-o à cidadania, diríamos que pode ser um fator que pode influenciar, motivar que os indivíduos reivindiquem, lutem, proclamem e reflitam sobre seus direitos. Até porque, dizem os autores, propostas emergentes estão a surgir:

> o local, os modos de vida alternativos e o factor étnico parecem estar a emergir como importantes estruturadores da cidadania: em nome do local e da pertenças étnica ou a partir de dadas escolhas de estilo de vida ou outras, os indivíduos reivindicam formas renovadas de cidadania, a qual, então, passa a ser pensada a partir das diferenças, isto é, daquilo que distingue e não através das características comuns. (STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p.85)

De forma mais profunda, do ponto de vista paradigmático, o diferente é legitimado no ocidente como inferior, anormal. Os autores compõem um quadro interpretativo dessa situação: 1) A perspectiva etnocêntrica baseia-se em padrões pré-estabelecidos pelo Ocidente, ou seja, tudo o que não é adequado, igual, ou subordinado a tais padrões é inferior e, portanto, excluído; 2) tolerância: com base em perspectivas culturais socialmente estruturadas define o que pode ser ou não tolerado. Esta perspectiva, como a anterior, estrutura-se em um padrão de verdade, no entanto não vêm com a pretensão de dominação ou de exclusão dos outros, mas de tolerância às suas diferenças; 3) generosidade: baseia-se na consciência crítica do desenvolvimento na história da relação com a diferença, dessa forma somos responsáveis pelos efeitos dessa relação. Sua diferença com os dois modelos anteriores é que, a partir de sua consciência crítica e de sua responsabilidade, pensa e/ou propõe ações de inclusão dos "inferiores" de forma generosa; 4) abordagem relacional: assume a consciência critica dos modelos. Nesta a diferença, conforme Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p.93) não é vista

como originária ou justificadora das desigualdades e assume a necessidade de se pensar a própria relação da diferença com as/os diferentes e destes com as desigualdades.

A descontextualização do espaço-tempo é produto da modernidade, da urbanização, do relógio mecânico e do seu tempo universal, o qual produz valores, concepções, ideais, etc., estruturados dentro de tal lógica em todos os lugares ocupados por cada pessoa no sistema de produção (Ibidem p.101). As diferenças nesse contexto são vistas como "coisas" a serem manipuladas, assim como os seres humanos, e os espaços que estes ocupam, bem como os processos de inclusão/exclusão, estão dentro de uma totalidade excludente para todos e para todas em suas relações com a natureza.

Dessa forma, segundo Oliveira (2004) a inclusão, bem como a exclusão, ocorre em todo o meio social, onde se tem a descrição da exclusão, no universo das representações simbólico-culturais, envolvendo fenômenos que englobam as discriminações, afastamento do convívio social, além das formas de negação ao acesso à cultura, ao saber formal, os quais podem ser descritos como uma exclusão do conhecimento, porém só descritos, porque cabe ressaltar que estão na lógica do sistema e que se adaptam a este. É diante disso que se acredita que a Educação Inclusiva deve abranger todos os espaços da sociedade, e não apenas a escola, como meio/forma de rompimento com essas lógicas de exclusão/inclusão apresentadas e descritas acima. Na parte seguinte avançamos nos argumentos acerca da Educação Inclusiva, a qual não vê a educação relacionada apenas ao espaço escolar, e sim em todos os outros espaços.

1.4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE EXCLUDENTE

David Rodrigues (2003) nos questiona se: "Poderá existir uma escola inclusiva em uma sociedade que não o é?". Para poder respondê-lo, inicia-se relembrando que no Brasil, segundo Carneiro (2006) a partir do processo de industrialização da economia brasileira, de molde capitalista, começam a ser colocados requisitos quanto à escolaridade e a produtividade, e que a partir daí, cria-se os improdutivos, os diferentes nos processos produtivos, com "reflexo" nos espaços educacionais e escolares. Verificamos assim, que os reflexos sociais na escola são inevitáveis, e que sendo assim, a escola deve sim, estar atenta a sociedade e suas transformações, bem como a sociedade a esta.

Dessa maneira, respondemos a pergunta de Rodrigues (2003), feita no início, ou seja, se o que é ensinado na escola não tiver sustentabilidade e sentido na sociedade, se o processo não tiver sustentação e continuidade na sociedade, pode se tornar "falho", correndo o risco de

ser ineficaz. David propõe que, em vez de usarmos o termo *escola inclusiva*, seja utilizado "educação inclusiva", pois a

> escola não se deve balcanizar ou fechar, criando paraísos isolados da comunidade. [...] A expressão educação inclusiva chama, assim, a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz. (RODRIGUES, 2003, p.91)

A educação é um processo que permeia todo o espaço social e todos os contextos deste, como já diferenciava a LDB: educação como um amplo processo, e educação escolar, tendo no *Título I, Da Educação:*

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 2006, p. 77)

Por outro lado, temos no §1◦ da mesma lei: "Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (p.7).

A Declaração de Salamanca vem fortalecer o debate sobre o questionamento dos "ditos anormais", improdutivos. Segundo esta: "[...] Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4). Mostrando-nos, dessa forma, que sem uma tomada de consciência em que a inclusão subordinada continue como solução, dificilmente se mudará algo, e o pior, nessa lógica existente, incluir será da forma inferior, pois diferentes, uns se sobrepõem sobre outros, uns dominam e outros são dominados.

Reinoldo Marquezan (2005) diz que todos têm o direito de ser diferente, porém todos têm o direito ao princípio da igualdade,

> A inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade. O principal valor que permeia a idéia de inclusão está no *Princípio de Igualdade*. Para que a igualdade seja real, ela há que ser relativa, isto é, tratamento igual aos igual e desigual aos desiguais. Igualdade de saúde, bem-estar, educação, entre outras não quer dizer mesmas escolhas. (MARQUEZAN, 2005, p. 39)

A igualdade necessária é a que dá possibilidades de escolhas, de viver dignamente com seus valores, aptidões e desejos. Então a igualdade deve pressupor o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais e culturais que nos permitem e nos levam a encontrar formas particulares de viver. No entanto, a diferença e a desigualdade são conceitos que se opõem, pois a igualdade deve incluir o direito à diferença, no entanto a desigualdade sócio-econômica que, baseando-se nas diferenças vem muitas vezes como forma/meio de justificá-las.

O não reconhecimento do direito à diferença é uma forma de tratamento desigual que a sociedade exerce para com alguns membros. Isso porque, ao não reconhecer as diferenças, igualando todos e todas "estamos nos afastando das possibilidades de construção de uma sociedade democrática e multicultural" (MARQUEZAN, 2005, p.39). Dessa forma, pensamos o espaço escolar como um meio de que o respeito às diferenças se concretize de modo pleno, tanto em relações individuais como coletivas, como parte de um todo que é a sociedade.

Hugo Beyer caracteriza a Educação Inclusiva como "um novo princípio educacional", em que a principal característica é a heterogeneidade na classe escolar, onde essa situação instigue interações entre as crianças com características obviamente muito diversas; onde a busca por uma "pedagogia" que se dilate frente a essa diversidade esteja sempre latente. É este o desafio colocado, construir e pôr em prática uma pedagogia "que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada" (BEYER, 2006, p.76). Essa pedagogia deve ser sem demarcação ou preconceitos, regada por uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Para pensar alternativas para a efetivação da educação inclusiva no espaço formal, Beyer (2006) nos traz uma pesquisa na qual identifica problemas da inclusão dos deficientes e o que seria "básico", segundo professores, para sua efetivação. Assim, ao investigar[6] o que era empecilho à inclusão escolar, identificou: "adesão frágil ao projeto de inclusão; qualificação docente insuficiente; falta de equipe interdisciplinar; apoio insuficiente do poder público, projeto arquitetônico precário; alta rotatividade de professores nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; conscientização insuficiente da comunidade escolar; falta de conhecimento sobre como agir no cotidiano escolar; fragilização pedagógica perante o laudo médico das crianças; falta de disponibilização dos professores para maiores estudos" (2006).

[6]Pesquisa realizada com docentes da rede municipal de Santa Maria, Novo Hamburgo, Canoas, e com dois centros universitários da região metropolitana de Porto Alegre, que trabalham com inclusão.

O autor identificou, ainda, quais aspectos eram para os docentes prioritários à inclusão, como: formação continuada; apoio de uma equipe interdisciplinar; sensibilização da inclusão pela ética (e não só na perspectiva legal); apoio das famílias; intercâmbio entre as secretarias de educação, as escolas, e entre os próprios docentes; melhor adaptação pedagógica e arquitetônica da infra-estrutura escolar para o ensino da diversidade. Por esta pesquisa, percebemos que dentro da escola a inclusão está se dando de forma precária, e isso igualmente pode ocorrer na educação inclusiva, que tem que englobar além dos "muros escolares". Verificamos ainda que existe consciência do que precisa ser melhorado naquele espaço para que haja a efetivação da educação inclusiva, porém ainda sem questionar que a sociedade como um todo deve acompanhar esse processo.

Esta pesquisa indica formas de pensar a inclusão escolar que percebam e acolham a diversidade humana e, portanto, suas múltiplas e variadas diferenças, sendo os professores o primeiro ponto a ser pensado nessa "árdua batalha", mas considerando ainda a complexidade social em que a escola está envolvida, e que não deve ser separada ou dilatada nos muros escolares. Além da necessidade de uma Educação Inclusiva, proposta por David Rodrigues, de caráter mais amplo. Segundo Denise Meyrelles de Jesus, "[...] faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam capazes de transformar lógicas de ensino" (JESUS, 2006, p.97). Ou seja, a partir do momento que os docentes questionem suas práticas e as relações pré-estabelecidas historicamente, possam criar formas de rompimento com estas, utilizando para tanto suas atuações críticas no espaço escolar.

Devemos atentar, no entanto, para que não se constituam como um meio de "colocar" os educandos em sala de aula, apenas "incluindo os corpos das crianças nas classes" (MARCONDES MACHADO, 2006, p.128), e "abandonando" o coletivo de educadores, não dando a estes condições para que esta inclusão se efetive como evidencia Beyer (2006).

É possível, ainda, sugerir uma "pedagogia da singularidade", em que, em vez de se ter nas escolas um "atacado de crianças", se tivesse um "varejo", onde cada uma delas fosse vista como um projeto diferenciado, e que cada criança que desafia as estruturas das escolas tivesse um projeto individual (MARCONDES, 2006). Marcondes ainda nos alerta para "deficiências secundárias", que são as produzidas pelo medo, preconceito, receio, estigmas, e criadas pelo nosso modo de produção. Segundo a autora, estas podem "prejudicar" mais os alunos com necessidades educativas especiais que as chamadas deficiências primárias, que são as deficiências físicas, sensoriais, etc.

Na parte seguinte, iremos tratar da influência do meio ambiente nesses mecanismos de inclusão e exclusão, e do lugar da Educação Ambiental nesses processos sociais mais amplos.

1.5 AS RELAÇÕES DO HOMEM COM O MEIO

A relação hierárquica com os diferentes, muitas vezes justificada pelas desigualdades sócio-econômicas ou pelo acesso aos bens que a sociedade como um todo produz, e também por parte das perspectivas hegemônicas e, portanto, da superioridade de uns sobre os demais, tem sua correspondente na relação da sociedade com a natureza. A superioridade de determinados grupos sociais e das hierarquias sobre os demais também se expressa na relação da sociedade humana com a natureza e com os demais seres vivos em nosso planeta. Dessa maneira, as concepções de corpos eficientes ou deficientes como conceitos, são construídas nas relações sociais, culturais, políticas e religiosas, e instituídas como parâmetros de normalidade para todos e todas, em cada momento histórico e lugar. A natureza e os demais seres vivos, vistos como inferiores aos humanos, podem e devem, portanto, ser explorados, pois estariam a serviço destes entes superiores. Essas concepções para Duarte Jr. apud Gaio e Meneghetti (2004) entendem o ser humano como um ser biológico com capacidade de criar, de inventar, que realmente o é, que possui liberdade de agir e de transformar, sofrendo influências históricas, sociais e culturais, e o tratam como superior, conseqüentemente com direito de dominação sobre as outras naturezas. Segundo Massi (2007) igualmente como ocorre entre as leis da matemática, ou aos modelos biológicos, em relação às ciências humanas, vistas como inferiores.

Diz Santos (1999) que no paradigma dominante[7] o homem é visto como eterno, determinado, acabado, ordenado. Neste, o indivíduo é separado da natureza, não pertencente a ela, dissociado igualmente das relações que "trava" com a sociedade. Duarte Jr. diz que o "homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica" (DUARTE JR apud GAIO E MENEGHETTI, 2004, p.23), porém o homem através de sua atividade transformadora apropria-se da natureza, tornando-a pertencente à prática social (Ibidem, p.23). Segundo ele, o ser humano não consegue criar a realidade humana sem se apropriar da realidade natural.

[7]Diferenças entre Paradigma Dominante e Paradigma Emergente ver em: Boaventura de Sousa Santos.

Podemos dizer então, que o paradigma tradicional é o da normalidade, e que é construído social, objetiva e subjetivamente na identificação dos "desvios", dos deficientes, e de tudo aquilo que foge à "regra", à "ordem" e às suas perspectivas como "anormal". Para tanto, surgem testes para demonstrar isso, nos quais, quando o indivíduo não alcança os "padrões ideais", apresentaria "déficits que podem indicar problemas orgânicos, cognitivos, emocionais ou familiares inerentes a ele, autorizando que o processo de escolarização seja analisado por critérios perpassados pelo pensamento naturalista" (MASSI, 2007, p.66). Assim ocorre a "estigmatização" de certos indivíduos como "excepcionais", "retardados", "atrasados", entre outros. Tudo isso em relação a um

> conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. A definição de "anormalidade" está neste sentido profundamente condicionada pelas conveniências da "normalidade". Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade. (GOERGEN apud JANNUZZI, 1985, p.10)

Pautado nesses paradigmas de eficiência[8], surge a necessidade de uma escola que trabalhe com essas diferenças, porém a grande maioria desenvolve uma pedagogia que prepara os "indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc" (DUARTE JR apud GAIO e MENEGHETTI, 2004, p.12). Ou seja, uma educação que não procure que os educadores e os alunos questionem a realidade e busquem alternativas para sua transformação, e sim uma educação onde se procure "saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos" (Ibidem, p.12). Nesta escola a criatividade que deve ser estimulada é a de buscar soluções que tragam uma melhor adaptação ao sistema capitalista.

A Educação Ambiental, como ação educativa que tem a natureza e/ou o ambiente natural como foco em sua relação com os humanos em sociedade, veio no sentindo de tentar romper com essas relações de adequação, normalização, homogeneização, conforme Loureiro:

> Em Educação Ambiental, a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de idéias e modos de viver são fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade do mundo. Porém, ao se defender o diverso não se

[8]Eficiência: Ação, força, virtude de produzir um efeito; eficácia/ Eficiente: Eficaz; agente da ação. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – FAE. Ministério da Educação: Rio de Janeiro, 1986.

> pode cair num pluralismo indiferenciado, em que as vivências pessoais e as lutas sociais se dêem numa história diluída e desconexa, na qual a negação, a confrontação de teorias e argumentos e a superação transformadora tornam-se impossíveis de se realizarem. Isso seria recair num relativismo absoluto e no atomismo de iniciativas que passam a ser vistas como válidas em si mesmas, posturas que em nada favorecem a consolidação da educação como atividade cidadã, reflexiva e afinada com a superação das relações de dominação vigentes. (2004, p. 22)

É necessário, portanto, pensar uma Educação Ambiental no seu aspecto inclusivo, articulada a ações que contribuam para uma melhor eqüidade social, para o respeito a ser diferente, a pensar diferente, e, assim, de uma relação de não destruição de um lado, e de não homogeneização, de outro. Como defende David Rodrigues, a educação sozinha, sem uma mudança na estrutura do sistema capitalista, não pode realizar grandes transformações, mas pode tentar romper com os paradigmas, com as formas de dominação capitalista, que faz com que haja interação com as diversas formas, com o mundo no sentido mais complexo.

Para tanto, Loureiro, se contrapondo à Educação Bancária, diz que ela serve para adaptar os que estão fora das normas padrão, a aceitarem a sociedade assim como ela está. "O famoso mudar para manter o jeito que está" (LOUREIRO, 2004, p.27), o qual não serve à Educação Ambiental Transformadora. Diz Loureiro que essa educação vê o aluno como algo que recebe, onde o depósito é feito, e não há trocas, esta segundo o autor, deve ser "renegada" como fundamento, como base para a Educação Ambiental. Para isso, se torna de suma importância, que se reivindique o diálogo por uma educação e uma sociedade mais igualitária socialmente.

Ao relacionar a situação de exclusão ou de inclusão subordinada, precária situação decorrente da sociedade capitalista, Loureiro (2004), nos diz que:

> A Educação Ambiental não atua somente no plano das idéias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos "uma minoria consciente", secundarizando o outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades "para" ou "em nome de" alguém que "não tem competência para se posicionar". É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade. (p. 28)

Realidade que é social e ambiental interligadas, e que devemos articular enquanto elemento constitutivo do paradigma emergente superador do sistema capitalista. No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) o preâmbulo diz:

> Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade eqüitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário. (Fórum Internacional de ONG_S e Movimentos Sociais/Fórum Brasileiro de ONG_S e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992, p.1)

Todos os aspectos conectados e em interação, dialogando entre si na busca por um mundo equitativamente mais solidário e justo.

1.6 REPENSANDO

Neste primeiro capítulo, viu-se que mecanismos de in/exclusão são próprios da sociedade capitalista desigual, e que a exclusão, segundo alguns autores, na realidade inexiste, ou seja, todos os indivíduos estão submetidos às normas do sistema capitalista, todos incluídos neste, porém de formas diferentes. Sendo esta mesma sociedade que "exclui", ou seja, que priva a maioria de muitas questões básicas de "bem viver" enquanto outros têm condições econômicas, sociais, bem mais "fartas" que a grande maioria, dentro dessa mesma que apresenta "soluções" de inclusão. Foram trazidos então, neste capítulo, autores que dizem que estes processos de inclusão são/estão subordinados à lógica excludente do sistema, sendo todos re-incluídos a esta mesma lógica, assim de maneira precária, inferior, sem conseguir então as mesmas condições de sobrevivência que os setores que estavam "incluídos", ou seja, não chegam a conseguir os mesmos bens e serviços que alguns possuem. Dessa forma, os ex-excluídos estão marginalmente subordinados às regras e princípios do sistema capitalista desigual e excludente.

Essa mesma exclusão condiciona a efetivação de políticas públicas e legislações que estão subordinadas e também vão ao encontro, ainda, às regras do capital. Assim, temos que repensar o papel dessas políticas e legislações nesse contexto, procurando sua efetiva transformação e superação, bem como a luta por sua aplicabilidade, onde a educação auxilie

na formação de sujeitos cidadãos que se sintam responsáveis pela transformação deste sistema.

Foi visto, ainda, que existem várias formas dos indivíduos serem "excluídos", ou como apresenta Martins (1997), privados das condições básicas de sobrevivência e do acesso a bens e serviços diversos, como se pode constatar pelo desemprego, pois a exigência constante de qualificação e a oferta cada vez maior de mão de obra causam uma grande quantidade de "descartáveis" ao sistema produtivo. Também se viu o corpo, outro espaço de in/exclusão, como visivelmente um meio de percepção de que algo no ser humano é/ou está diferente, podendo se tornar um espaço de exclusão, devido, por exemplo, a sua deficiência ou velhice, ou meio de inclusão nos paradigmas apresentados como ideais pela sociedade, por meio de cirurgias estéticas, entre outras formas de intervenção.

Lembra-se ainda, conforme Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) que os paradigmas que sustentam os "ideais" de beleza, normalidade, são legitimados por padrões ocidentais, então tudo o que não se "encaixa" ou não se adapta a eles é considerado "anormal", diferente, e na sua grande maioria, excluído, sendo re-pensada a sua inclusão sob essa mesma ótica. Sendo que, devido a algumas diferenças culturais, alguns são aceitos, tolerados, mas não há a aceitação do diferente; outras perspectivas se enquadram baseadas nas necessidades e "entendem" as múltiplas diferenças, tentam "bondosamente" enquadrá-las ainda nos padrões ideais. E uma última abordagem, chamada de *relacional*, percebe as diferenças não como uma fonte ou justificadora de desigualdades, repensando as relações da diferença com os "ditos" diferentes e destes com a desigualdade. Foi apresentada, também, a concepção de Educação Inclusiva, de Rodrigues (2001) como um aspecto que englobe todos os espaços, em que a educação ocorre necessária a toda sociedade, com o risco de se tornar ineficaz se reduzir sua abrangência apenas à escola. Apresenta-se ainda, uma pesquisa de Beyer (2006) que adentra sobre as questões do deficiente na escola, mostrando alguns motivos de porque a inclusão no espaço escolar pode ser um processo ineficaz se não atentar para outros aspectos e contextos.

E, por fim, as relações de dominação homem-natureza, sustentadas também em parâmetros ocidentais, que podem causar inúmeras situações de ex/inclusão, onde a Educação Ambiental se coloca como um meio para romper com esses paradigmas. Serão vistas nos próximos capítulos, questões mais aprofundadas em relação à Educação Especial e em relação à Educação Ambiental, e às legislações e políticas educacionais sobre cada uma.

2 SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

> *Pensar o corpo deficiente não apenas como uma máquina que possui defeitos claramente aparentes ou dificuldades na harmonização de sua estrutura interna, isto é, de sua funcionalidade, é um problema que tem desafiado em muito a academia[...].*
>
> *Roberta Gaio e Rosa Meneghetti*

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretende-se descrever as concepções, os pressupostos básicos do contexto social e das políticas, legislações e outras, relacionadas aos "anormais", ao longo da história de nosso país. Na sociedade em que vivemos as leis e as políticas contribuem na configuração da normalidade, ou seja, "amarram-na", estabelecendo verdades que devem ser seguidas. Pode-se dizer, então, através das palavras de Bauman: "Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos companheiros humanos e a nós mesmos" (1999, p.11).

Ao mesmo tempo, visa-se constituir com este capítulo um pano de fundo anterior à institucionalização legal e à política vigente, ambas sistematizadas na próxima seção, para evidenciar a trajetória da inclusão/exclusão do tema *Educação Especial* na configuração do Estado, através de suas leis e políticas das últimas décadas. Serão realizadas algumas exemplificações, ilustrando esse tema através da realidade da história francesa, em virtude de que os autores pesquisados, na sua grande maioria, assim o fazem e ainda a mencionam como exemplo de pioneirismo e avanço.

A trajetória histórica se torna primordial, devido à importância da "inserção da produção atual numa perspectiva histórica, a qual permite a percepção de continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber sobre o objeto de estudo" (PATTO, 2004, p. 1). Além de que, ainda de acordo com as idéias do autor, as pesquisas e estudos anteriores tornam-se necessários ao entendimento dos fatos e acontecimentos atuais. No caso, é necessário verificar o que já vinha sendo feito ou entendido em relação à EE, bem como o que era normatizado nas leis e políticas anteriores à

Constituição de 1988, para, no capítulo seguinte, verificar como se instituiu a temática da inclusão/exclusão do aluno, do cidadão deficiente.[9]

2.2 A ESTIGMATIZAÇÃO DO DIFERENTE

Há mais de cem anos, no Brasil Império, a despreocupação com a escolarização era tão grande, que os deficientes, especificamente os Deficientes Mentais (DM)[10], e os demais que podiam causar um certo "mal estar" eram "silenciados" e abrigados em estabelecimentos específicos, após serem identificados a "olho nu", pelo seu comportamento divergente. Os demais eram "incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural descolarizada" (JANUZZI, 1985, p.28). Segundo Piber, pessoas com deficiência "são vistas como pessoas à margem da sociedade, a partir da idéia/representação de que, aparentemente são despossuídas de beleza física e incapazes de "ter/exercer" *uma* sexualidade [...]" (PIBER, Anped, GT.23, 2005), e são "demarcadas" pela deficiência em si, ou seja, pela doença, deformidade, pela falta de algo determinado pelos padrões de "normalidade" da sociedade.

Com a urbanização crescente na Europa, principalmente na França, começa-se a ter necessidade da educação formal. Os indivíduos passam a sentir que tal ensino facilitaria o acesso a empregos, aumentando, dessa forma, a procura pela rede escolar; conseqüentemente, as diferenças se tornam "mais gritantes" do que quando a escola era procurada/freqüentada pelas camadas sociais mais altas, que "apresentavam" inicialmente condições mínimas de aprendizagem, devido às diversas formas de estímulos a que eram apresentadas. Assim, começa a aparecer a repetência e/de crianças que não acompanham o ritmo "imposto" pela escola, a qual não considerava as diferenças tanto individuais, quanto culturais e sociais de cada educando.

Em 1904, na França JANNUZZI (1985), o Ministério da Instrução Pública cria uma comissão para averiguar o porquê de algumas crianças não terem o mesmo aproveitamento de

---

[9] Essa terminologia será usada, bem como "aluno com necessidades educativas especiais", com a ciência dos estigmas e preconceitos que "carregam", sabendo-se, inclusive, que o termo em questão foi construído ao longo da história, como nos diz Jannuzzi: "O termo deficiente mental surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a referência, e também como substituto ao 'anormal', palavra por demais genérica" (1985, p.15). Usar-se-ão também, ao longo desta dissertação, os termos empregados nas legislações e políticas pesquisadas.

[10] Está-se referindo aqui especificamente à Deficiência Mental, pois segundo os autores estudados que pesquisaram a situação dos deficientes nestas épocas, primeiramente eram percebidos como tais os indivíduos em que a deficiência era mais visível aos olhos. Ou seja, no caso dos DM, eram pessoas que não "conseguiam" alcançar certos padrões estabelecidos, verificando-se, assim, que tinham "algo de errado", pois não se adaptavam às normas de trabalho e da vida social.

outras, enquanto Binet[11], ao perceber algo de errado no funcionamento escolar, identifica tal acontecimento como um defeito na criança. Contudo, ambas as opiniões não pensavam em modificar os conteúdos ministrados nas escolas, ou sua transformação, e sim fazer com que a escola se tornasse mais eficiente, ou seja, adequar os corpos ao espaço escolar. Nesse sentido, Binet estuda "medidas de inteligência" no sistema público francês, para estabelecer uma "graduação de inteligência"; as pessoas eram taxadas de idiotas, como se fossem apenas "complexos sintomáticos", ou seja, problemas médicos.

Então, para Binet, o motivo do fracasso escolar era o aluno, ou seja, ele era o culpado. É preciso lembrar que essa culpabilidade era embasada em padrões estabelecidos de normalidade e anormalidade, dessa forma, em "padrões ideais" daquela época, cultura e sociedade. A deficiência, neste momento, passa a ser nomeada, descrita, classificada, inventada como um problema científico, em contrapartida aos padrões normais, estabelecendo parâmetros com variações quantitativas, embasados na escola; sendo assim; os "fracassados" poderiam ser também os deficientes. Decorre dessa forma, o conceito de "debilidade mental", que é usado também no Brasil, e reza que o "[...] débil pode ser definido como a criança que sabe se comunicar com seus semelhantes por meio de palavras e por escrito, mas mostra um retardo de dois ou três anos no curso de seus estudos". (BINET & SIMON apud JANNUZZI, 1985).

A partir disso, percebe-se que não se questiona o conceito de normalidade, dos padrões estabelecidos na sociedade e da não adaptação da escola aos ritmos individuais e vivências de cada estudante, desconsiderando, portanto, a formação integral dos indivíduos em todos os aspectos, sejam eles físicos, culturais, políticos, sociais, médicos, etc. Ao contrário, são os educandos, com suas diferenças, que devem se adaptar à/na escola e, conseqüentemente, à sociedade "normal" que os exclui, pois a ordem e o sistema social mais amplo, bem como seus paradigmas de verdades, são os parâmetros do que é normal e verdadeiro.

Basílio de Magalhães apud Januzzi (1985) diz que o verdadeiro atraso mental, a anormalidade da inteligência, era proveniente da "enfermidade", inata ou não, dos centros nervosos, provocando transtornos no desenvolvimento mental e impossibilitando os indivíduos por ela acometidos de se adaptarem ao meio em que vivem. Portanto, todos os indivíduos que "sejam vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais

---

[11]Alfred Binet (1857-1912), psicólogo francês. Se interesó por las cuestiones de la oligofrenia, fundamentó los principios de trabajo con los niños retrasados mentales. Fue uno de los primeros que, junto con Simon, elaboró el sistema de las metodologías de test para la medición del nivel del desarrollo mental de niños el estudio de las diferencias individuales (VIGOTSKI, 1989, p.309).

(pederastomaníacos, etc.), os dominados pelo instinto destruidor (homicidas, envenenadores, psicomaníacos), os cleptomaníacos, dipsomaníacos, etc.” (Ibidem), eram englobados na classificação “anormalidade de inteligência”.

Jannuzzi diz que estas deficiências, segundo Basílio, poderiam ter como causas a hereditariedade, sífilis, embriaguez, tuberculose, etc. Os classificados como “anormais completos” ficariam sobre a responsabilidade dos médicos e os “incompletos” seriam responsabilidade dos médicos, dos neurologistas e de um pedagogo preparado, sendo que os primeiros agiriam sobre os defeitos orgânicos e o pedagogo sobre as “taras mentais”.

Essa educação e a anunciada por Binet na França se diferenciam, pois, em relação aos parâmetros colocados para a “anormalidade” [12], uma vez que este fundamentava a educação em concepções puramente quantitativas do desenvolvimento infantil, agravadas por um “defeito”, não se considerava nada além da ‘“suposta enfermidade dos centros nervosos; esse método determinava “el grado de reducción del intelecto, pero no se caracteriza el próprio defecto y la estructura interna de la personalidade originada por el” (VIGOTSKI, 1989, p.2). Sem considerar outros fatores que poderiam enquadrar o individuo em anormal ou normal, como o próprio questionamento dos padrões nos quais estas concepções eram alicerçadas.

Já a escola deveria se articular à ordem social pré-estabelecida vigente. A República brasileira já surgiu com a marca da ordem pública, da repreensão, das prisões indiscriminadas, ou seja, tudo o que ameaçasse a ordem vigente, as camadas dominantes, era fortemente reprimido. Este era o “pano de fundo” da escola pública ao longo do século XX:

> Herdeiros de concepções político-filosóficas de cunho evolucionista que naturalizavam o social, intelectuais e militares que fundaram a República defendiam a tese do progresso ordeiro. O caráter nada revolucionário do movimento republicano brasileiro já era visível no *Manifesto Republicano* de 1870: seus signatários apresentavam-se "como homens livres e essencialmente subordinados aos interesses da pátria", que não pretendiam convulsionar a sociedade, muito menos romper com a estrutura vigente. No Decreto nº1, de 15/11/1889, os membros do recém-criado Governo Provisório afirmam repetidas vezes a "defesa da ordem pública" como objetivo maior [...]. O uso permanente, sem-cerimônia, ilegal e impune do aparato policial para estancar o protesto dos espoliados, tirar de circulação a força-de-trabalho desnecessária e restabelecer a ordem social nos moldes requeridos pelos interesses da classe dominante foi traço profundo da vida social brasileira nesse período, aliado à incipiência das instituições de disciplinamento mais hábil. (PATTO, 1999, pp.4 e 9)

O próprio lema *Ordem e Progresso*, já evidencia a existência de uma norma para os desajustados, os criminosos, aqueles que não seriam bem vistos e por isso perseguidos, e,

[12] Termo utilizado no livro de Jannuzzi, 1985.

portanto, anormais. Segundo Piber (2005), isso se relaciona com a manutenção da estabilidade, da ordem, podendo ser relacionada a uma identidade "produzida" que interpela "os sujeitos que se assumem ou não como deficientes. Tudo isto com o 'propósito' de manter uma 'almejada' ordem social" (Ibidem, p.2). OS anormais deveriam ter um espaço individual/separado dos ditos normais para que pudessem ser mais bem atendidos, mas também, "na necessidade de segurança, no acatamento à ordem estabelecida", (JANNUZZI, 1985, p.49), ou seja, no poder vigente, e na "preservação da normalidade".

Esse lema perpassa, ainda, a questão ambiental, pois o desenvolvimento pode ser considerado um direito de todos, ou seja, a igualdade deveria ser mantida no desenvolvimento, porém sem questionar que este desenvolvimento é baseado, fundamentado, inspirado nos padrões capitalistas das culturas européias norte-ocidental e norte-americana; conforme Gonçalves, (2004, p.23-24), prova disso é que os padrões de desenvolvimento pareciam/parecem absurdos se igualados aos povos ianomâmis, por exemplo, que possuem estilos de vida diferenciados, se utilizando muito menos da indústria, tendo outros padrões de consumo sem se importar com tendências da moda, etc. Ou seja, a idéia de igualdade parece ser fundamentada em "[...] todos temos o direito à igualdade-, sem que nos indaguemos acerca dos *diferentes modos de sermos iguais*, como as diferentes culturas e povos que a humanidade inventou ao longo da história atestam" (Ibidem, p.25). Então, entende-se a diferença baseada em pré-determinações da sociedade capitalista como sendo um desafio a ser colocado, é preciso se pensar em alternativas ao "desenvolvimento e não de desenvolvimento" (GONÇALVES, 2004, p. 27), ou seja, formas de se romper com as lógicas de igualdade baseadas nos princípios capitalistas, contemplando-se o direito de ser diferente independente da classe, ideologia política, cultura, ou qualquer outra característica que "quebre" com o círculo de igualdade, fundamentada em certos padrões pré-estabelecidos.

2.3 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Jannuzzi (1985), com a vertente médica-pedagógica, a partir de 1905, na França, começa-se a ultrapassar do auxílio ao DM apenas no campo médico e se inicia a pensar o papel da educação, com o objetivo que esses indivíduos iniciassem, de alguma forma, a participação na vida social. Cabe aqui frisar, que tal pensamento em relação aos deficientes mentais não tinha o intuito de transformação da ordem e dos padrões estabelecidos, mas a intenção de que eles não se tornassem "problemas", nem agitadores da ordem, assim como se via nessas pessoas a possibilidade da utilização de uma mão de obra

barata. Enquanto isso, na vertente psicopedagógica, os educadores se "acham perdidos" no descobrimento do que seriam os "anormais", passando a classificar como normal ou não aqueles que tinham condutas ligadas às consideradas "boas normas".

Norberto Souza Pinto, ligado à vertente psicopedagógica no Brasil, em 1920, correlacionará os diferentes do "normal" à criminalidade, à falta de moral, ao não rendimento social. Assim, acaba servindo ao *status quo* da época, mantendo a situação desigual, ou seja, separando os ditos "anormais indisciplinados", os que perturbavam ou poderiam ser fonte de perturbação à ordem; assim, apenas se facilitava ou propiciava o aumento de poder das camadas mais favorecidas, que tinham na escola o reforço de seus valores e aptidões. Portanto, ao anunciar os "anormais", dessa forma, Souza Pinto constituiu as justificativas ao encarceramento, à prisão, perseguição e/ou separação destes da "sociedade" dita normal.

Do ponto de vista constitucional, já desde a Constituição de 1824, Título II, Artigo 8, Item 1, era referida a privação do direito político dos chamados "incapacitados" físicos ou morais. No entanto, o atendimento a esses indivíduos começa já em 1600, em São Paulo, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia, no Brasil colônia. Essa já era uma forma da sociedade se proteger juridicamente do adulto deficiente, ainda segundo Jannuzzi (1985).

Em 1854, durante o Império, surgem iniciativas oficiais e particulares no que se refere a deficiências. Em estudo Mazzotta (2005), demonstra que através do Decreto Imperial de nº. 1.428, D. Pedro II funda o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*[13], no Rio de Janeiro; pela lei nº. 839 de setembro de 1857 funda, também no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*[14]. Um século depois, em 1950, conforme o autor teremos:

> [...] 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestaram algum tipo de atendimento aos deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências. (MAZZOTTA, 2005, p.31)

Nessa mesma década, em 1954, no Rio de Janeiro, surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que se desenvolve ocupando, segundo Gaio e Meneghetti, "[...] "o espaço vazio da educação especial como rede nacional" (2004, p.27).

---

[13] Passou a se chamar, em 1890, pelo Decreto nº408, *Instituto Nacional dos Cegos*, tendo novamente em 1891 o nome modificado para *Instituto Benjamim Constant* (IBC), pelo Decreto nº 1.320.

[14] Pela lei nº. 3.198, de 6 de Julho, passa a se chamar *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES).

Apresenta-se como uma escola privada, que busca atender às necessidades da educação especial pública, o que não estava ocorrendo nas escolas de ensino comum.

A partir da década de 1930, conforme Kassar (2004) e Fávero (2001) com o crescimento das cidades e da industrialização se dá o aumento da preocupação com a escolarização, estando refletida na Constituição de 1934[15], que traz como competência da União a responsabilidade de traçar diretrizes da educação nacional, e ainda como responsabilidade dos Estados, ou seja, das Províncias, a propagação do ensino público em todos os graus, e também como dever da família. Apesar da Constituição de 34 assegurar o direito à educação para todos, percebem-se algumas reformas que também vão ao encontro aos parâmetros e normas pré-estabelecidas pela ordem vigente.

O decreto n.º1.044/69[16] de 1969, que diz ser assegurado o direito de todos à educação pela Constituição de 67, vem a complementar esta, a qual garante a obrigatoriedade de "serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" (Art.169, §2º). Porém, quem seriam os alunos considerados necessitados? O decreto-lei em questão dizia que alunos em qualquer nível de ensino,

> portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a freqüência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes e b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicos (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.[9]

Esses alunos eram atendidos sempre quando possível em sala de aula, e quando o estado de saúde deles não era compatível com o acompanhamento das aulas, os exercícios deviam ser realizados em casa. Pode-se perceber que as legislações e as reformas[17] pensadas

---

[15] "O excepcional não é mencionado nesta Constituição de 1934. [...]" (JANNUZZI, 1985, p.98).

[16] O conteúdo desse decreto-lei, que complementa a Constituição de 1967, foi consultado na Internet, no *site*: http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=119506. Acesso em: 28 Maio de 2008.

[17] Podem-se citar algumas reformas do constante no livro de Jannuzzi, pesquisadas pela autora, como: 1) Reforma Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, REVOGADA EM 1925 (Lei nº 1.750, de 8 /12/1920), onde ficam isentos da obrigatoriedade da educação a) aqueles que não têm acesso à escola pública numa área equivalente a 2km; b) os que sofrem de incapacidade física ou mental, moléstia contagiosa e repulsiva; c) os indigentes, que não possuem vestuário e higiene necessários; d) aqueles que receberem instrução em casa ou em

neste período iam ao encontro do não favorecimento de DM, e, portanto, ao crescimento do dito normal, e, veja-se bem, foram articuladas por profissionais considerados "idôneos ou especializados" (JANNUZZI, 1985, p.74). A educação então era "direito de todos", todos tinham igualdade perante a lei (assim como em 1967). Então, mesmo essa lei não falando especificamente sobre os deficientes, mas por rezar que "todos são iguais perante a lei" em questão de direitos, pode-se dizer que os incluía. Porém, é apenas mais tarde que surgirá uma especificação sobre o direito dos deficientes.

Em decorrência disso, ou como conseqüência, surgem as escolas de aperfeiçoamento[18], com o objetivo de formação técnica que especializasse mão-de-obra. Foi nesse período que surgiu a Sociedade Pestalozzi (1932), para cuidar da educação dos "retardados".[19] Em 1954, tiveram início as atividades nas APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais). As reformas colocaram ainda nas escolas profissionais como médicos, enfermeiras, dentistas e, com os estudos de Helena Antipoff[20], houve ainda a aderência de psicólogos e orientadores profissionais no ambiente escolar. Também, houve a qualificação dos profissionais, para melhor adaptação dos educandos à sociedade. Cabe ressaltar novamente, que esses projetos de especialização das escolas tinham (têm) o intuito de identificar os "desajustados", sendo esse conceito trazido do aspecto social, como não poderia deixar de ser. Podemos ver segundo Jannuzzi, a seguinte leitura em relação ao ensino dessa época e suas reformas:

> se de um lado ajudou a firmar a "situação", segregando o **excepcional,** tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a "turbulência", "a anormalidade", "os de difícil aprendizagem", etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos. (JANNUZZI, 1985, p.92, grifo nosso.)

---

estabelecimento privado. 2) No Rio Grande do Sul: a) decreto-lei nº4.258, de 04/10/1927 (regulamento ao ensino primário); b) decreto-lei nº4.258 de 21 /01/1929, porém sem fazer referência ao deficiente mental. 3) Reforma Baiana, que isentou os deficientes mentais e físicos da escola até que se criassem escolas especificas para eles, bem como a Reforma de Pernambuco (ver: JANNUZZI, 1985).

[18] Na pesquisa de Jannuzzi, foram encontradas em relação aos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

[19] "A clientela atendida pelo instituto era toda uma variedade de alunos que não correspondiam aos parâmetros da ordem e da moral existentes na sociedade e institucionalizados na escola [...] Antipoff insistiu na importância do diagnóstico do **excepcional** como ponto de partida para a educação. Fez este diagnóstico incorporando muitos dos padrões sociais assimilados pela escola: moralidade, disciplina, abandono social, etc., ao lado de considerações orgânicas, que não explicitou. (JANNUZZI, 1985, p.90, grifo nosso.)

[20] Ver: JANNUZZI, 1985.

Percebe-se, dessa maneira, que aspectos positivos e negativos norteiam as relações dialéticas do ensino, fazendo com que "anormais" sejam incluídos na lógica da normalidade imposta e reproduzida socialmente. A seguir, serão vistas a primeira e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datadas de 1961 e 1971, respectivamente.

2.3.1 Primeira e Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Em Saviani (1999), encontramos que em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal legislação teve início com um projeto no Congresso em 29 de outubro de 1948, sendo de responsabilidade das comissões de Educação, Cultura e Finanças, tendo como relator Eurico Salles nas duas primeiras, logo depois Gustavo Capanema. Capanema, no seu parecer, de 1949, levanta a importância do sentido constitucional das diretrizes, o caráter nacional da educação, a dispersão da ordem pedagógica e os sistemas educacionais. Porém, houve arquivamento do projeto, reaberto em 17 de julho de 1951, para ficar em trâmite na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio, tendo em vista que em 1956 apresenta o relatório da subcomissão responsável por estudar o projeto. E apenas no mês de maio de 1957, inicia no plenário da Câmara a discussão do projeto e de suas várias ementas.

No Art.88◦ dessa LDB, "a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Não especifica quem são os ditos excepcionais, como a LDB posterior, de 1971, a qual irá expor que alunos com deficiências físicas ou mentais, ou os que se encontrem em considerável atraso na escola, deverão receber tratamento especial, já não mais se utilizando o termo *excepcional*. Ainda na LDB de 1961, tem-se como finalidade da educação desses indivíduos a integração à comunidade, o que não vai aparecer na de 1971 e que volta a ser acrescentada na LDB de 1996[21], através da educação especial para o trabalho, visando, dessa forma, à integração a sociedade. Vê-se, ainda na Lei de 1961, um estímulo à Educação privada, a qual poderá ser beneficiada com bolsas de estudos, empréstimos e subvenções com dinheiro público, no caso de atendimento aos excepcionais. Isso não reaparece na Lei 5.692/71, a qual irá contemplar tais auxílios à educação em sua forma ampla, reaparecendo o possível benefício específico à Educação Especial, na Lei 9.394/96.

---

[21] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, será retomada de maneira mais aprofundada em outra etapa desta pesquisa, mas é dever lembrar que esta já estava em discussão desde 1988, sendo aprovada em 1996, representando um "marco para a compreensão da dinâmica brasileira nos anos 1990." (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, p.13)

Segundo Matos (2007), foi a partir da segunda metade da década de 60, que se começa a proclamar a idéia de

> uma Educação Especial escolar integrada aos sistemas regulares de ensino, no contexto de expansão do acesso ao ensino primário, e seu desenvolvimento deu-se de forma integrada com as diferentes políticas compensatórias dirigidas para as crianças pobres e com o quadro de crescente fracasso escolar da escolarização inicial. (MATOS, 2007, p. 10)

O autor traz a realidade da Educação Especial em Sergipe, onde se deu o predomínio da área privada sobre a pública. Matos ressalva um ponto importante e, vale até mesmo dizer, fundamental a este debate, pois coloca que a inclusão de crianças de forma justa e solidária nas escolas, com baixa repetência e evasão, só seria possível em uma sociedade que também fosse justa e inclusiva.[22] Segundo ele:

> Tal escola só é possível em uma sociedade onde as relações sociais sejam mais de cooperação do que competição; onde os homens não estejam embrutecidos pela miséria e pela indignidade; onde o trabalho seja libertador e não alienante; onde a riqueza produzida esteja ao alcance de todos e não de uma minoria que detém o poder econômico e político. (2007, p.13)

Pode-se, com base no exposto acima, afirmar que o ensino das "crianças excepcionais", reproduziu "as expectativas históricas das camadas dirigentes" (JANNUZZI, 1985, p.100), onde se tentou instrumentalizar os indivíduos com base nos parâmetros ditados e aceitos em determinado momento histórico. Também, afiançar que a ação pedagógica se centrou em ratificar a ordem econômica vigente e a preparação da mão de obra necessária naquele momento. Porém, não se pode negar a persistência dos profissionais que viabilizam certas aprendizagens desses alunos "anormais", diferentes, para uma convivência mínima, como comer, vestir, controlar os esfíncteres, etc., diminuindo, quem sabe, a segregação e a marginalização ainda maior dessas crianças.

[22] Ver sobre Educação Inclusiva em David Rodrigues (2001).

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Considerando o que foi abordado, percebe-se que, historicamente, as legislações e políticas iam de acordo com as perspectivas das concepções de eficiência[23]; os corpos "anormais", "corpos deficientes[24]" que saíssem desse padrão, ou seja, que não atendessem às bases de consumo do mercado, de produtividade do modo de produção capitalista, ou até mesmo os que eram associados à criminalidade, à insubordinação, deveriam ser tirados de circulação, isto é, eram "isolados" para garantir a estabilidade e a permanência da *ordem e do progresso* do sistema. Tudo e todos que perturbavam essa ordem eram incluídos em uma lógica que fizesse com que não se tornassem uma "fonte" de problemas.

Dessa forma, os "normais" eram os que não incomodavam os que se adaptavam às "ordens" impostas; então, para todos os que eram classificados na anormalidade, eram criados estabelecimentos de ensino que os atendiam, como manicômios, clínicas, etc., sendo preciso frisar que a maioria desses estabelecimentos davam atendimento aos deficientes mentais. No entanto, na Constituição de 1967, bem como na LDB de 1961, aparece à possibilidade desses indivíduos, sempre quando possível, serem integrados no mesmo espaço educativo e social dos educandos que não apresentavam nenhuma anormalidade.

No próximo capítulo, será possível identificar no estudo de algumas legislações e políticas de EE, questões que permeiam indagações sobre os aspectos de inclusão e exclusão que foram apresentados no capítulo anterior.

---

[23] [...] eficiente é todo aquele que é capaz de solucionar os desafios do cotidiano, tanto por suas próprias forças quanto se valendo de alternativas externas. [...] resposta dos seres humanos "inteiros" ou "comprometidos com suas partes" dão ás solicitações da vida, aos conflitos, problemas sociais, do que aos padrões corporais estabelecidos externamente pelos interesses subjacentes às instituições sociais (GAIO e MENEGHETTI, 2004, p.10)

[24] Expressão usada no livro: **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**, organizado por Roberta Gaio e Rosa G. Krob Meneghetti.

3 O QUE NOS DIZEM AS LEGISLAÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. É o que a vida me ensinou.

Guimarães Rosa

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, serão apresentadas as legislações e políticas de Educação Especial[25] que contêm a garantia de direitos e a almejada inclusão social, as quais foram escolhidas devido a sua importância histórica e que irão auxiliar na percepção, no entendimento de como esses itens foram incluídos e/ou excluídos dessas leis. As legislações e políticas estudadas são decorrentes da Constituição Federal de 1988, que marca o momento político da sua emergência, sendo que a grande maioria das legislações apresentadas está em vigência, se tornando "ramificações" da Constituição Federal e instituindo, conseqüentemente, um quadro das políticas públicas no país. Naturalmente, acompanharam as mudanças da sociedade e foram "gestadas" em um clima de luta advindo dos movimentos sociais, onde se estabeleceram direitos aos diversos segmentos da sociedade e, conseqüentemente, àquelas parcelas da população identificadas como estando em processos de exclusão (por exemplo, os deficientes, que são incluídos em diversos artigos de legislações como ECA, LDB e LOAS).

Dessa forma, se relacionou as leis e políticas analisadas e sistematizadas (das quais foram detalhados aspectos em que se percebem, nas redações, *incluídos* e *excluídos*), às discussões realizadas no primeiro capítulo. Ou seja, tem-se como pano de fundo que a inclusão e a exclusão estão presentes nas leis e políticas em questão, e que muitas vezes a supressão da inclusão pode significar adaptação ou uma "falsa inclusão". Por outro lado, o fato dessas legislações contemplarem a exclusão nos seus debates, é admitir que pessoas em

[25] Em Setembro de 2007, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007; e o Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Estes dois documentos trazem perspectivas importantes aos debates acerca da Educação Inclusiva e dos espaços e condições de ambientes especializados nas escolas comuns, porém não servirão como objeto de análise desse estudo, e sim de estudo posteriores.

condições subumanas de vida, existem. Dessa forma, os temas ou aspectos correlatos relacionados à inclusão/exclusão serão apresentados conforme aparecem nas respectivas leis e políticas, tendo o referencial teórico (Capítulo 1), como parâmetro de referência aos comentários e conclusões.

3.2 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988

Dentro de um contexto perturbador das legislações e políticas, onde há reivindicação de direitos da população, surge a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), como marco pós-ditadura[26], denominada por Ulysses Guimarães de "Constituição Cidadã". Entende-se, conforme Bobbio, que "O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas" (2004, p.21).

A Constituição vem resumir os processos de redemocratização, trazendo grandes avanços à democracia, aos direitos e deveres dos cidadãos, inclusive à educação, se comparada às legislações anteriores. Contou, na época, com maior participação e envolvimento popular para a sua elaboração, havendo consultas a entidades coletivas representantes de interesses diversificados. Porém, ainda foi limitada pelo "caráter congressual", "pela vigência da emenda Constitucional de 1969; pela manutenção de duas casas legislativas e do mandato dos senadores eleitos em 1982; e finalmente pela ausência de proporcionalidade nas eleições para a câmara dos deputados, diminuindo a representação dos Estados mais populosos" (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, p.12). Vale ressaltar ainda, que a aprovação da Constituição de 1988, vem encerrar um conflito entre a mobilização popular, em grande crescimento, e a ditadura militar que imperava desde 1964.

Oliveira e Adrião trazem ainda que, apesar desse texto fazer vir à tona vários direitos sociais nunca antes reconhecidos, era "ambíguo ou insuficiente em muitas questões, permitindo a Florestan Fernandes caracterizá-lo como a 'Constituição inacabada'" (2007, p.12). Isso se refletiu, segundo os autores, na dúvida instalada em setores de esquerda se deveriam ou não assinar a Constituição. Apesar dos ganhos, esse documento estava aquém das reivindicações que o originaram. Por exemplo, podemos citar a aplicação exclusiva das verbas públicas na educação pública, uma das aclamações derrotadas no texto Constitucional.

Dessa forma, será visto a partir da Constituição de 1988, como se estabeleceu a formação das demais legislações e políticas pesquisadas, ou seja, se resignificaram ou

---

[26] A **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** é a "nossa sétima Constituição, é o grande marco na tímida tentativa de construção de um Estado de bem-estar social no Brasil, capaz de generalizar para toda a população um leque mínimo de direitos sociais (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, p.12).

permaneceram com os mesmos conflitos e ideais. Além disso, irá se verificar nesses ordenamentos legais qual foi o papel que a Educação Especial assumiu, se os conceitos de eficiência subordinados ao sistema podem ser percebidos e identificados e, ainda, se buscam questionar o sistema vigente e sua "lei" de *ordem e progresso*.

O estudo desse Marco Histórico começa pelo seu Art. 3◦, onde se trata dos objetivos fundamentais da República, tal como a promoção do bem de todos, sem preconceitos e discriminação de qualquer ordem. Já no Artigo 5◦ da CF, há um complemento que reza: "Todos são iguais perante a lei de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade, [...]" (1988, p.15). Esses artigos dão a garantia efetiva ao cidadão, nos termos da lei, a ter plenos direitos, a não ser discriminado e/ou excluído, além de afirmar que todos os brasileiros são livres para fazerem suas escolhas. Reconhece, pois, todos como "iguais perante a lei", ou seja, independente de classe social, raça, gênero, deficiência, entre outros. Ao mesmo tempo, ao estabelecer que todos sejam iguais perante a lei ou que todos devam ser tratados igualmente diante dela, de certa forma, a Constituição está excluindo o fato de que o "ponto de partida" de todos não é igual e, portanto, já acaba beneficiando uns em detrimento de outros, ou seja, parece ignorar que, para que esse tratamento igual seja realmente efetivado, as condições sociais das pessoas devem ser no mínimo "parelhas" e não estarem num "fosso" desigual como vemos hoje.

No Artigo 7◦, Inciso XXXI, ao proibir qualquer discriminação em relação ao salário dos deficientes, ou ao estabelecer uma reserva de cotas[27] dos cargos e empregos oferecidos nas empresas para estes cidadãos, é reconhecido que: a) há discriminação apesar da lei dizer que todos são iguais; b) o ponto de partida dos deficientes é diferente do dos ditos "normais", pois para a CF, é necessário uma "discriminação positiva" nesse caso. No tocante à saúde e à assistência pública, à proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência, segundo o Artigo 23º, os órgãos públicos enquanto representantes e/ou gestores dos assuntos da sociedade têm responsabilidades, em nome desta, por todos esses cidadãos e cidadãs.

Já "a proteção e a integração social das pessoas portadoras de deficiência" são estabelecidos no Art.24◦, Inciso XIV. Nesse particular, estabelece-se a garantia de beneficio mensal à pessoa portadora de deficiência, e ao idoso que não possui outra renda, no artigo 203◦, Inciso V. Sendo também prevista a "habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de

[27] Sobre a Política de cotas, ver Lei n◦ 8213/91, Art.93◦.

deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária.", direito reafirmado em 1993, na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993, Art. 2◦, Inciso, IV e V).

Na educação, é garantido o atendimento especializado *preferencialmente* na rede regular de ensino. Chamamos atenção ao termo "preferencialmente", o qual não quer dizer que se deve incluí-los na rede regular de "qualquer forma", ou seja, sem condições básicas para isso, mas de preferência buscando-se a integração. No entanto, se atentarmos para a pesquisa de Beyer (2006) discutida nas partes anteriores, não foi ou não estão sendo garantidas as condições de infra-estrutura e outras condições mínimas à inclusão do deficiente na rede regular. A alta rotatividade dos professores nas séries finais dos ensinos fundamental e médio, condições físicas precárias, entre outros fatores, demonstra que falta estrutura para que, de fato, tal integração ocorra de forma eficaz e efetiva. Da mesma forma, falta o que seria primordial para tanto, no que ser refere aos próprios docentes, como por exemplo, a existência de uma equipe interdisciplinar disponível na escola, além da formação continuada.

Mas há casos e circunstâncias de cidadãos que não podem ou não têm condições de estar em escolas regulares, e abrem precedentes para que tenham atendimento especializado e com condições, em espaços construídos para tanto, pelos diferentes poderes públicos.

A Constituição prevê ainda, a criação de programas de prevenção e atendimento especializado aos portadores de deficiência física, sensorial ou mental, e a integração social dos adolescentes com deficiência, dando treinamento para o trabalho e facilitação do acesso com a eliminação de "preconceitos e obstáculos arquitetônicos". A lei também roga pela construção de edifícios de uso público com as adaptações necessárias, bem como a adequação dos transportes para uso dos deficientes, no Art. 227◦, sendo reafirmando o compromisso no Art. 244◦[28]. Vemos, dessa forma, que o atendimento especial ao deficiente passa a ser um compromisso da Constituição, tendo um espaço significativo e caracterizado pela preocupação da inserção dessas pessoas no campo educacional, no profissional, bem como no social. Podemos dizer que a Carta Magna reconhece que os deficientes são uma parcela da população que é excluída e que deve ser assistida pela previsão legal, em seus direitos à proteção e à assistência.

---

[28] Sobre a *Acessibilidade* ver: Decreto n◦5.296, de 2 de Dezembro de 2004, que regulamenta as leis n◦10.048 de 08/11/2000, a qual estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Consulta realizada na Internet, no *site* <http://www.planalto.gov.br/civil/leis/10098.htm>. Acesso em 14 Out. 2008.

3.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – 1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela lei n◦ 8.069, de 13 de julho de 1990, instituiu os direitos das crianças e dos adolescentes com o objetivo de proteção integral, normatizando os princípios previstos na Constituição Federal de 1988. No ECA, as crianças e os adolescentes são vistos como "iguais" perante a lei, não podendo ser discriminados por raça, credo ou classe social, sendo do Estado a responsabilidade para com esta parcela da população, vulnerável a maus tratos e abusos diversos. Além do que, vem como defensor dos direitos à convivência familiar e comunitária; do fim da moradia em abrigos de forma indiscriminada, sem atentar para a convivência familiar e social; da integração e articulação, tanto governamental como política, de setores não governamentais; da proteção e defesa do adolescente quando atribuído a este ato infracional; da municipalização do atendimento. Mudanças essas, significativas e que marcam o surgimento e elaboração do Estatuto.

O ECA tem, dessa forma, o Capítulo V, "Da Educação Especial", destinado aos direitos das crianças e adolescentes com deficiência. Assim, será visto mais detalhadamente, da mesma forma que os demais artigos que legislam sobre a Educação Especial no ECA. No Art. 11◦, capítulo I, é estabelecido o direito à saúde e à vida a todas as crianças e adolescentes, e, portanto, aos portadores de deficiência[29], o "acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde" (ECA, 2006, p.25). Cabe, nesse sentido, ao poder público, fornecer aos que precisam medicamentos, próteses entre outros recursos. No entanto, questiona-se por que se precisa de um artigo específico sobre os direitos dos deficientes ao atendimento do SUS (Art.11, §1◦ e 2◦) , se já no Art. 5º da Constituição Federal ficara estabelecido que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]". Como decorrência, se "todos são iguais", então todos (e aí, está se tratando dos deficientes também), devem ter direito ao atendimento do Sistema Único de Saúde; logo, não haveria a necessidade de se ter uma lei específica para determinar esse direito aos deficientes. Destaca-se esse fato porque, se de um lado a Lei Maior garante a "dita" igualdade, de outro, na realidade nem este princípio liberal é cumprido, havendo a necessidade de novas leis para garantir a sua efetivação; além do que, como já comentado e verificado na pesquisa, os próprios direitos não têm garantido as condições de sua aplicabilidade por parte do Estado. Conforme Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), se pode relacionar a isso aspectos do Modelo

[29] O termo *portadores de deficiência é* utilizado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

de Direitos, ou seja, o Estado não determina direitos às pessoas por boa vontade, e sim porque tem obrigação para, nesse caso, com os deficientes.

Nesse sentido, alguns setores e classes sociais que são, por algum motivo, privados e/ou excluídos de determinados bens e serviços, ou que estão em condições econômicas e/ou sociais piores, precisam de leis para que tenham suas necessidades básicas garantidas, como alimentação, moradia e, no caso em questão, o acesso à saúde. Em parte, portanto, a própria lei reconhece que há exclusão ou o *não* acesso igual aos bens sociais e aos serviços públicos por parte de todos os cidadãos, conforme reza a Constituição. Pode-se dizer, então, que os deficientes podem ser discriminados a tal ponto, que se torna necessário criar uma lei na qual se garanta o apoio à saúde, à educação e ao acesso; políticas de cotas; etc., já que seus direitos não estão sendo garantidos.

No Art. 112◦ do ECA, são indicadas medidas que podem ser tomadas em relação ao adolescente infrator, como "advertência", "reparação do dano", "prestação de serviços à comunidade", "liberdade assistida", "regime de semi-liberdade", "internação em estabelecimento educacional", entre outras. Diz-se que os "adolescentes infratores portadores de doença ou deficiência mental", receberão atendimento especializado e individual, em local adequado às suas condições. Portanto, corrobora-se o que foi constatado no parágrafo anterior.

No Art. 208◦, é estabelecida a responsabilidade pelo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e pelo direito a espaços tanto educacionais, como punitivos aos seus atos infracionais, adequados às deficiências e às especificidades. Assim sendo, tanto os adolescentes "normais" como os "anormais" excluídos do convívio social, em decorrência de suas ações, têm o direito de ter condições adequadas ao cumprimento de suas "penas".

Foram vistos acima, no ECA, os artigos que se referem especificamente às crianças e aos adolescentes portadores de deficiência. Porém, entende-se que o direito ao acesso, à saúde, à liberdade de expressão, bem como o dever de respeito ao outro, não deve ser restrito apenas a um "grupo social", mas sim a todos que vivem em sociedade. Mas, por outro lado, conforme já comentado, tais direitos não são garantidos, e urge lutar para que isso se efetive, visando à construção de espaços sociais mais justos e igualitários sem, no entanto, cair no "abismo" da inclusão subordinada, precária que Martins (1997), nos alertava.

3.4 LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei n◦ 8.742, de 7 de dezembro de 1993), surge como um "marco" das conquistas no referente aos direitos dos cidadãos à Assistência Social, pois foi aprovada em decorrência do apoio dos movimentos sociais, gestores municipais, estaduais e organizações não-governamentais, governo federal e congressistas. A LOAS, então, se constitui em uma política que vem garantir a todos os cidadãos os seus direitos básicos, inclusive aos portadores de deficiência. No *site* do Governo Federal, tal lei é apontada como constituída de "novas bases para a gestão da Assistência e para a política de proteção social: instituiu benefícios, estabeleceu competências e, acima de tudo, definiu a Assistência Social como direito do cidadão e dever do Estado" [30].

Nessa lei, a Educação Especial faz parte dos direitos à assistência social quando, entre os objetivos da legislação em questão, consta: "habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária"; e no Art. 20◦, destaca o benefício mensal àqueles que nem a família, nem eles próprios, possuem "condições" de prover seu sustento. No mesmo artigo, § 2º, no entanto, existe a expressão *incapacitado*: "Para efeito de concessão deste benefício, a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho'' (LOAS, 1993). Tal palavra possui um conteúdo carregado de ambigüidades e preconceitos historicamente construídos, pois a incapacidade é relacionada a um que é capaz, ou seja, que contempla os padrões ocidentais, socialmente vistos como ideais, estabelecendo o que é ser normal ou capaz; sendo assim, tudo o que "sai" disso é o anormal, incapaz, conforme vimos nos capítulos anteriores. Mas, por outro lado, se já a Constituição tinha garantido a igualdade de todos e que se deveria garantir condições aos "deficientes", a incapacidade poderia – e deveria – ser equacionada pelas condições efetivadas pelos gestores e pelas políticas públicas. Ou seja, trata-se de uma lei pós Constituição de 1988 (a qual já prevê, no Capítulo I, Art.5◦ que são "todos iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza") e que novamente, a exemplo de outras já mencionadas, existe para fazer cumprir determinações legais, que não o foram. Mas, agora, com a agravante do termo "incapacitado".

Novamente conforme Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), diríamos que o padrão etnocêntrico do normal e do eficiente, portanto, do padrão pré-estabelecido (no Ocidente) seria o referencial. Os diferentes ou com alguma deficiência, e mais os "pobres, necessitados, etc." seriam os "anormais", para os quais há a necessidade de uma lei que os proteja, e que

---

[30] (s.d. Disponível em: <http://www.fomezero.gov.br/noticias/lei-que-transformou-assistencia-social-em-direito-de-todos-completa-14-anos>. Acesso em: 28 nov. 2008).

lhes garanta direitos e acesso aos bens sociais e às políticas, as quais nem sempre são efetivadas, seja em sua integralidade, seja parcialmente. Talvez aqui, a tolerância, mais do que o etnocentrismo, seria o mote principal da respectiva lei. Sendo assim, "incapacitada" demonstraria quem a lei considera apto ou não para o trabalho, e as pessoas "portadoras de deficiência" seriam aptas ou não conforme os padrões já estabelecidos pelos processos produtivos e/ou interesses das empresas e/ou governos.

Nos princípios definidos pela LOAS, no Art. 4◦, diz-se que todos têm o direito à dignidade, à autonomia e "a benefícios e serviços de qualidade" (Inciso III), sem especificar o que é considerado qualidade, porém deve se referir às condições mínimas de sobrevivência, como moradia e alimentação, bem como convivência com a família e com a comunidade, tendo como vetado qualquer "comprovação vexatória da necessidade" (Inciso III). No Inciso IV, do mesmo artigo, tem-se a igualdade de direitos no que diz respeito ao acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, sendo a convivência um direito de todos independente de ser deficiente, ou não.

3.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Para falar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.294/96, 1996) é preciso trazer à tona o seu processo de elaboração, pois além de ser a lei maior de educação no país, nomeada como *"*carta magna da educação*"* (SAVIANI, 1999, p.2), situa-se logo abaixo da Constituição definindo as "linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira" (Ibidem). A LDB é uma "política social" de um sistema capitalista, e como tal está circunscrita ao ordenamento global instituído e legitimador do sistema econômico, político e social mais amplo. As chamadas *políticas sociais*, que podem estar presentes nas esferas da saúde, da previdência, assistência social, cultura, comunicações e na educação, visam a amenizar as condições de classes, segmentos, grupos sociais "subalternos" e aos que o sistema capitalista não garantiu as condições mínimas de vida e de direitos. Para MARSHAL, 1991, apud Stoer e Magalhães, (2004), sua inspiração maior são sistemas de bem estar social constituídos nos países desenvolvidos no pós segunda guerra mundial (1945), em alternativa ao sistema socialista em ascensão.[31] De modo parecido, o Brasil estava saindo do regime ditatorial para a construção da democracia, e não menos justo que, apesar das contradições

[31] As lutas dos soviéticos e dos grupos de resistência comunista e socialista em diversos países contra os nazistas e fascistas evidenciaram que os mesmos não eram "o bicho papão" que a propaganda capitalista dizia deles; além do que, a miséria, a exclusão, a pobreza e a destruição generalizada na Europa obrigavam aos governos ações e políticas no sentido da reconstrução e do acesso a direitos e políticas antes não existentes.

sociais existentes na efetivação das políticas sociais aos pobres, deficientes, idosos e crianças, fossem as políticas sociais públicas daqueles países, a inspiração para as nossas.

Saviani (1999) dirá que teremos, neste momento, um deslocamento da discussão das esferas político-partidárias para o âmbito da sociedade política, "para o âmbito de uma luta ideológica que envolveu amplamente a 'sociedade civil'" (página 38). Dir-se-ia que, a partir desse momento, "entram em cena importantes 'partidos ideológicos', tais como a igreja, a imprensa, além de associações dos mais diferentes matizes" (Ibidem, p.38). Assim, o "jogo de forças" se desloca um pouco da esfera dos partidos políticos para a dos partidos ideológicos.

Sendo assim, a terceira LDB é aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, a LDB traz a "marca" de diferentes e muitas vozes, como as das elites dominantes e a dos indivíduos que muitas vezes não são ouvidos e que são considerados ausentes. Ela é uma "rede" que precisa ser lida e reconstruída sempre, trazendo os indicadores dos interesses e ideologias, é um

> [...] intertexto cujo jogo de vozes não chega a compor uma melodia harmônica. Nele há como que uma contenda que se expressa nas vozes circundantes e contraditórias do intertexto. Afinal, essas vozes cantam valores diferentes e os sons por ela emitidos não são uníssonos. (2004, p.15)

Apesar disso, Cury a caracteriza como "mudancista" ao representar "o início de um novo espaço sob um novo tempo" (Ibidem). Porém, por outro lado, apresenta pontos a serem avaliados, reavaliados, que merecem serem discutidos. E é na conjuntura deste intertexto que, nesta parte, serão destacados alguns aspectos da LDB, tendo como foco da análise o Capítulo V, que estipula diretrizes para a Educação Especial, abrangendo desde o Art. 58◦ ao Art. 60◦[32].

Inicialmente cabe ressaltar o fato de ter a Educação Especial um capítulo específico, o que poderia levar ao entendimento de que tal segmento é importante, dada a necessidade de estar integrado às políticas estabelecidas nas diretrizes à educação. A EE, nessa legislação, é caracterizada como uma modalidade de ensino da educação escolar, sendo que o atendimento dos alunos "portadores de necessidades educacionais especiais", segundo consta, deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Lei explicita quem estaria

[32] Outros artigos poderiam fazer parte de um estudo mais amplo, e esperamos que isso ocorra, no entanto, para os objetivos desta dissertação tais artigos e/ou parte da LDB já nos propiciam elementos para a discussão desta dissertação.

“enquadrado” nessa modalidade, ou seja, quem seriam esses alunos caracterizados “em função da suas condições específicas [...]. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, se [...] não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (LDB, 1996, p.47).

No Art. 59◦, Inciso I, se diz que é primordial que os currículos, técnicas e recursos utilizados sejam adequados, adaptados às necessidades de cada educando. Nesse caso, na medida em que os currículos devem se adaptar às necessidades do educando, pode-se dizer que devem contribuir para “sanar” as reais necessidades desses alunos, ou seja, tudo o que auxilie na tarefa de “amenizar” as deficiências de cada um. Percebe-se aqui, implicitamente, uma tentativa de romper com a lógica dos currículos “engessados”, uniformes ou homogeneizadoras. Porém, não se constituindo em um espaço que “rompa” com práticas discriminatórias e exclusivas, algo semelhante ao que ocorre hoje no sistema regular de ensino, que atende alunos não classificados na modalidade da Educação Especial.

Nesse caso, concordando com Tomaz Tadeu da Silva, tal perspectiva poderia sugerir “um currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” (2004, p.88). O autor ainda procura harmonizar as culturas entre si, defendendo, portanto, que as diferenças, mais do que serem respeitadas e\ou toleradas, devem ser toleradas e harmonizadas. Para ele (e concorda-se com tal perspectiva), a diferença deve ser “colocada permanentemente em questão” (Ibidem, p.89). E, também, os currículos devem sempre ser discutidos, reelaborados e repensados com base nos sujeitos do processo, e com o apoio destes.

No Inciso II, do Art.59◦, tem-se a determinação e a liberdade dos sistemas de ensino, dando terminalidades específicas ao nível atingido àqueles que não conseguirem concluir o ensino fundamental devido às deficiências, indo ao encontro do questionado acima, sobre os currículos. Nesse caso, a escola cede espaço ao diferente e normatiza a possibilidade das pessoas alcançarem níveis de desenvolvimento diferentes, admitindo que nem todos têm as mesmas aptidões. Esse “avanço” é apenas em relação ao deficiente, mas pode abrir procedência a outros setores.

Ainda no Art. 59◦, Inciso III, trata-se da necessária formação docente específica, tanto em nível médio, como superior, bem como da efetiva preparação do professor para trabalhar para a integração dos alunos (as) com necessidades especiais ou da educação especial. Viu-se no primeiro capítulo, que a pesquisa de Beyer (2006) constatou que a qualificação docente está sendo insuficiente para o atendimento desses educandos. Chama-se atenção ainda, para a

nomenclatura utilizada; na LDB, em nenhum momento é empregada a palavra *inclusão*, e sim "Integração", que tem um sentido mais ameno e reduz o processo apenas ao agrupamento dos indivíduos no mesmo espaço. Já no Inciso IV, tem-se a idéia da preparação para a inserção no mercado de "trabalho competitivo". Aqui a idéia é de integrar os educandos no mercado de trabalho capitalista e, portanto, no mesmo sistema e mercado que do ponto de vista mais amplo exclui parcelas significativas de cidadãos. Ou seja, a própria lei legitima o trabalho competitivo e a adequação dos portadores de necessidades especiais a tal mercado e sistema. No Inciso V, ainda do Art. 59◦, há novamente a questão do acesso igualitário, mas agora em relação aos benefícios, aos programas sociais suplementares disponíveis e também aos educandos do ensino fundamental.

O Art.60◦ prevê que os órgãos normativos dos sistemas de ensino são responsáveis pelo estabelecimento de critérios a serem adotados em instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atendimento específico à Educação Especial. Para finalizar a LDB, no Parágrafo único, ainda do Art. 60◦, o Poder Público adotará como prioritária a ampliação do atendimento dos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino, independente do proposto no artigo anterior, tentando assim, garantir o direito básico à educação a todos.

3.6 POLÍTICA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

Esta política, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regula a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989[33] e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Através dela, se consolidam as normas de proteção e se dão outras providências. Analisar-se-á, neste primeiro momento, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e após, a Lei nº 7.853.

O Artigo 1◦ da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência afirma que tal lei compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

No Art. 3◦, considera-se: "I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, *dentro do padrão considerado normal para o ser humano*" (Grifo nosso). Destaca-se essa última parte do artigo, pois corrobora com a história da

[33] Será vista a seguir, sendo que foi alterada pela medida provisória n◦ 437, de 29 de julho de 2008-DOU DE 30/07/2008, a qual, no entanto, não "refuta" o conteúdo primeiro, portanto não será analisada.

"normalidade", descrita no capítulo 2 deste trabalho. Ou seja, tal artigo legitima, conforme já mencionado, que há padrões de normalidade naturalizados e que, em decorrência, as legislações e políticas os têm como orientações de fundo das perspectivas dos próprios elaboradores, e aos padrões considerados "corretos". Relembram-se, pois, os alicerces apresentados por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), que nos colocam que as pessoas deficientes são vistas como "improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade", porque não se adaptam aos padrões e exigências sociais.

No Artigo 4º, são considerados deficientes os que se "enquadram" em alguma característica a seguir:

> I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade;[34] e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999).

Pode-se dizer então, que ao normatizar o que ou quais seriam as deficiências, se estaria dizendo o que seriam, de um lado, os "normais" e de outro lado, os "anormais". Portanto, a pessoa com essas deficiências não atende ao padrão de normalidade estabelecido, ou seja, "não atende o padrão normal para o ser humano". Mais uma vez, é necessário frisar que o padrão normal é constituído socialmente, nas relações sociais, econômicas, culturais, etc. Por isso, não se torna parâmetro para definir o que é ou não normal, qual o padrão que todos devem seguir, e ao normatizar se estaria normalizando, padronizando.

[34] Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004.

No Art. 5º, aparece o uso do termo *integração*: integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural, para prever "mecanismos legais e operacionais" que permitam o exercício dos seus direitos; fala ainda do direito de igualdade e de oportunidades. Aqui, volta-se a questionar o que essa integração almeja, ou seja, se não vai deixar a pessoa portadora de deficiência à margem de muitos processos sociais, se não será uma forma de inclusão precária, marginal.

No decorrer da lei, os termos *inclusão*, *integração* e *inserção* são utilizadas. No Art. 6◦, das Diretrizes, o uso do termo *inclusão social*, e das palavras *incluir* e *inserção* são usadas com o mesmo fim que a palavra *integração* do Art. 5◦, que fala dos Princípios. Ou seja, essas terminologias são utilizadas como meio/forma de garantir que a pessoas portadoras de deficiência tenham seus direitos de estar inseridas na sociedade, garantidos, em suas múltiplas esferas, tanto pessoal, social, econômica, etc. No entanto, no Art. 7◦, dos Objetivos, Inciso II, a palavra *integração* vem com um sentido diferente do até então exposto pela lei, significando agora aliança, parceria de vários órgãos na luta pela inclusão (integração) social dos portadores de deficiência:

> integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social. (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999)

No Art.7◦, Inciso V temos o termo *inclusão social*, bem como no Art.9◦, no sentindo de incluir os deficientes nas regras e determinações do sistema, ou seja, inclusão social que se dá na estrutura do sistema capitalista. E no Art. 14◦, Inciso V, do § 1º, tem-se: "manter com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à *integração* das pessoas portadoras de deficiência" (Grifo nosso), isto é, o uso do termo *integração* no mesmo sentindo de *inclusão social* dos artigos 7◦ e 9◦, bem como no Art.14◦, § 2◦, Inciso II, "considerar a necessidade de ser oferecido efetivo apoio às entidades privadas voltadas à *integração* social da pessoa portadora de deficiência" (Grifo nosso).

No Art. 15◦, aparece o direito à prestação de serviços por órgãos e entidades da administração pública federal, de maneira indireta ou direta, às pessoas portadoras de deficiência, como a reabilitação integral, que lhes proporcione condições de desenvolver atividades laborais, educativas e sociais. Inclui-se, dessa forma, tanto a formação profissional

e a qualificação para o trabalho, quanto à educação em espaço regular, com apoio especializado ou atendimento em escola especial. E por fim, esse artigo garante ainda orientações para a vida de forma individual, familiar e em sociedade.

Do Art. 16◦ ao Art. 23◦, na Seção I, que fala sobre a Saúde, há previsão da formação de campanhas de prevenção das diversas deficiências; redes de apoio à reabilitação dos deficientes; garantia de acesso dos deficientes em espaços de saúde, sejam públicos e/ou privados; garantia de tratamento domiciliar a deficientes considerados graves e não internados; desenvolvimento de programas de saúde voltados para os deficientes, com o auxilio da população, e que os levem à *inclusão social*. Tem-se aqui, um "apelo" ao apoio da comunidade à inclusão social, o que se torna importante para que esta se dê realmente em todos os seus âmbitos, além do que, alerta que todos os cidadãos são sujeitos desses processos de inclusão.

Há, também, a previsão de apoio quanto à aquisição de "instrumentos" que auxiliem na maior integração dos deficientes na sociedade, meios que potencializem sua interação no meio social, ou seja, de "ajudas técnicas" (Art. 19◦) que facilitem seu trânsito no meio social; como exemplo, a aquisição de órteses e próteses que auxiliem na locomoção em virtude de "limitações funcionais" (Art.19◦) e ainda daqueles com deficiências como a da comunicação e da visualização, com o provimento de órteses visuais e auditivas, enfim, tudo que favoreça a autonomia dos deficientes, de acordo com cada necessidade. Bem como, na área pedagógica, através de equipamentos que vão ao encontro das deficiências e possibilitem sempre a adaptação ao sistema, e adequações ambientais que também proporcionem uma maior autonomia pessoal e melhoria funcional. É ainda previsto nessa seção, o apoio em relação a medicamentos, assistência psicológica e incentivo a pesquisas que informem e ajudem a entender melhor as "deficiências e incapacidades" (Art.23◦).

Na seção II, Do Acesso à Educação, dos artigos 24◦ ao 29◦ da política nacional, tem-se o que esta política entende por Educação Especial: "§ 1º [...] para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência" (Art. 24◦); no próximo parágrafo do mesmo artigo, como complementação, consta a caracterização da EE: "§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios" (Art.24◦). Tem-se, então, a EE como uma modalidade de ensino flexível, que atenda as diferenças dos alunos, dando atenção individual ao processo de aprendizagem, a ser oferecida

na escola regular, pois ensino obrigatório é garantia do ensino fundamental, ou seja, tanto aos alunos sem dificuldades, quanto aos com problemas de aprendizagem. No mesmo artigo, no inciso I, contempla-se "a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino;" a matrícula em escolas privadas ou públicas no ensino considerado obrigatório, deve se dar apenas com alunos "capazes de se integrar na rede regular de ensino", considerando que muitos alunos precisarão de atendimento especializado sempre, e possivelmente não poderão ser incluídos nas "escolas regulares". O termo aqui não é mais *preferencialmente*, e sim, "*capazes de se integrar".*

Como já dito anteriormente na observância de outras leis, essa também fala da EE como modalidade da educação escolar que deve permear todos os níveis e formas de ensino. Trata-se da inserção, no sentido de fazer parte do sistema educacional, tanto privado como público, de escolas e instituições especializadas, bem como a oferta de EE em estabelecimentos públicos e atendimento ao portador de deficiência em hospitais, quando a internação for igual ou superior a um ano. Quanto à concessão de bolsas de estudo, transporte, merenda escolar, material escolar, o aluno portador de deficiência tem o mesmo direito quanto o não deficiente, mas tendo, também, o direito de ter sua escolarização iniciada na Educação Infantil e com equipe multiprofissional, que adotará práticas educativas individualizadas com este aluno; aqui, atente-se para que estas práticas não se tornem excludentes e discriminatórias (Art. 24◦).

No Art.25◦, há a previsão do serviço de EE, a ser ofertado em instituições de ensino público e privado no sistema de educação geral:

> Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas *exclusivamente* quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (Art.25◦, grifo nosso)

A lei frisa que *exclusivamente,*quando a educação das escolas comuns não satisfaz as necessidades do educando, estes devem estar em serviços especializados, que não estão inseridos no sistema da educação geral. Ainda na Seção III, é previsto que os currículos de

ensino superior tenham em suas ementas disciplinas sobre EE, ou seja, que elucidem dúvidas e procedimentos em relação ao trabalho e convívio com o deficiente (Art.27, § 2◦).

Na Seção III, Da Habilitação e Reabilitação Profissional, que vai do Art.30◦ ao Art.33◦, a pessoa portadora de deficiência deve ser assistida, tanto durante sua qualificação profissional, quanto na sua inserção e permanência no trabalho. Segundo o Art. 33◦, o deficiente deve ser acompanhado por equipe multidisciplinar, que deverá ser responsável por emitir relatórios que descrevam como está o seu desenvolvimento, considerando a educação que este está recebendo e que ainda receberá. Ou seja, se o trabalho está sendo uma fonte de desenvolvimento de suas potencialidades, um meio de "promoção" na sociedade, considerando sempre outras possibilidades de emprego, que estejam de acordo com as preferências, habilidades e motivações do deficiente. Mas o que mais chama a atenção é o ultimo inciso, sobre o que a orientação profissional deve atender: "necessidades do mercado de trabalho" (Art.33◦, Inciso V). Em outras palavras, o educando deve se adaptar às exigências do mercado de trabalho, adaptando-se as normas do sistema capitalista, sendo que a educação profissional está a serviço da adaptação ao sistema desigual e excludente e, conseqüentemente, com as relações de inclusão subordinadas ou submetidas às regras já consideradas normais e inquestionáveis.

Ainda em relação a isso, coloca-se a Seção IV, Do Acesso ao Trabalho, Art. 34◦: "É finalidade primordial da política de emprego a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido". Ou seja, a adaptação ao sistema produtivo é priorizada nessa lei; é claro, que com diferenciações que variam conforme as necessidades da pessoa deficiente. No §3◦ do Art.35◦, aparece o seguinte:

> Consideram-se apoios especiais à orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas *capacidades em condições de normalidade.* (Grifo nosso)

Grifa-se "capacidades em condições de normalidade", para mais uma vez frisar o percurso histórico das legislações em que questões como a normalidade são tão pouco questionadas e naturalizadas, que acabam sendo sempre re-utilizadas, como ocorre nas legislações e nas políticas públicas, que deveriam servir como forma de rompimento e base a

novas perspectivas, a novos paradigmas; assim como o Paradigma Emergente, definido por Santos (1999) deveriam se alicerçar na superação das desigualdades sociais e econômicas.

No parágrafo único, ainda da Seção IV, há mais uma confirmação da finalidade que esta política tem como prioridade, quando coloca, no Inciso III, como escopo da formação e qualificação profissional sob a base da educação geral

> ampliar a formação e qualificação profissional sob a base de educação geral para fomentar o *desenvolvimento harmônico* da pessoa portadora de deficiência, assim como para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica. (Parágrafo Único, Inciso III. Grifo nosso)

A expressão "desenvolvimento harmônico da pessoa portadora de deficiência", utilizada nesse inciso, ressalta mais uma vez as perspectivas que as políticas assumem, de adequação ao sistema.

A palavra *inclusão* aparece novamente na Seção V, Da Cultura, do Desporto e do Lazer, Art. 46◦, Inciso VI: "promover a *inclusão* de atividades desportivas para pessoa portadora de deficiência na prática da educação física, ministrada nas instituições de ensino públicas e privadas." (Grifo nosso). Nesse caso, o termo é empregado para referir-se às práticas desportivas para pessoas portadoras de deficiência, ministradas em instituições públicas e privadas, no sentindo de integrar aos currículos a prática de esportes para deficientes, entendendo-a como importante.

3.6.1 Lei n◦ 7.853, de 24 de Outubro de 1989

Esta lei do DOU de 25/10/89, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). No Art.1◦ dessa lei, são assegurados os direitos a toda pessoa humana, inclusive ao deficiente.

> Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito e dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros. indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito. (Art.1, § 1º, 1989)

Sendo, também, garantido o cumprimento tanto do artigo anterior como dos demais, através de "ações governamentais" necessárias para sua efetivação (Art.1◦, §2◦). No Art. 2◦, diz que cabe ao

> Poder Público e seus órgãos [...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (Art. 2◦)

Aqui se tem, então, que a garantia dos direitos dos deficientes caberia ao Estado, o qual deveria assumir suas obrigações constitucionais e legais. Garante, pois, logo após a Constituição, o direito dos deficientes de "igualdade de tratamento e oportunidade" e, ainda, a efetividade dos seus direitos básicos como cidadãos. No entanto, há ampliação dos aspectos já discutidos, além de apresentar outros:

> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Art. 2◦, inciso I)

É possível visualizar, então, a reafirmação da EE como uma modalidade educativa, que deve estar em todos os tipos de ensino, prevendo, ainda, a especialização de profissionais, chamando a atenção para que a EE seja oferecida tanto em estabelecimentos específicos, especializados, quanto em estabelecimentos privados e públicos. Também, atenta-se para o atendimento a educandos portadores de deficiência hospitalizados, direitos de benefícios assegurados aos outros educandos e, por fim, a inclusão de crianças portadoras de deficiência no sistema regular de ensino, público ou privado. É dever frisar "pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem", sendo que a lei não específica o que considera educandos "capazes" ou "incapazes" de se integrar no sistema regular de ensino. Vê-se a

utilização do termo *inclusão*, na "alínea a", *inserção*, na "alínea b", e *integrarem* na "alínea f", sendo os dois primeiros utilizados no sentido de que haja a garantia da inclusão propriamente dita da EE nos sistemas educacionais e, no último item, referindo-se à capacidade de integração dos educandos com deficiência nesses sistemas.

No Inciso II, da área da saúde, destacam-se os itens (d) e (f):

> d) a garantia de acesso das pessoas portadoras de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados, e de seu adequado tratamento neles, sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados; f) o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas portadoras de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejem a integração social. (Art.2◦, Inciso, II, itens d e f, 1989)

Tem-se na "alínea d" a garantia de acesso aos deficientes, afirmando novamente a necessidade de condições mínimas de sobrevivência, legitimadas no Art. 2◦, incluindo o direito básico à saúde. Sendo a "alínea f" constante da utilização do desenvolvimento de programas de saúde voltados à "integração social", ou seja, o direito do deficiente de estar incluído em atividades que garantam a efetivação da sua cidadania.

No Inciso III, do Art. 2◦, "alínea c" tem-se "a promoção de ações eficazes que propiciem a *inserção*, nos setores público e privado, de pessoas portadoras de deficiência" (Grifo nosso). Aqui, o emprego do termo *inserção*, é uma forma de garantir que os deficientes estejam incluídos nos diversos setores sociais, sejam privados ou públicos.

No Art. 9◦, "encerrando" a leitura sobre essa lei, há a seguinte redação:

> A Administração Pública Federal conferirá aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiência tratamento prioritário e apropriado, para que lhes seja efetivamente ensejado o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, bem como sua completa integração social.

Esse artigo é fundamental, pois diz com "todas as palavras" o que vem sendo argumentando no decorrer deste trabalho. Quer dizer, destaca-se uma prioridade ao atendimento das pessoas portadoras de deficiência, mas visando com que as mesmas sejam "integradas socialmente", ou seja, na sociedade capitalista, onde há os diferentes, os socialmente inferiores, reproduzindo os padrões de desigualdade social.

3.7 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL - 2001

Essa política educacional trata especificamente da Educação Especial, na modalidade da *Educação Básica*, que segundo seu Art. 1◦, institui Diretrizes Nacionais para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Tem-se no Art. 19◦, disposto que as "diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como esta Diretriz estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica." Não se trata, dessa forma, de uma política isolada, sendo que todo o aluno que evidencie, mediante avaliação da família e da comunidade, atendimento educacional especializado, o receberá desde a educação infantil, ou seja, a partir de zero ano de idade. No Art. 2◦, tem-se que as modalidades de ensino que atendam esse educando, devem oferecer-lhe um ensino de qualidade; a lei, no entanto, não especifica o que entende por qualidade na educação e quais os meios, formas de sua efetivação.

É de extrema relevância entender o que essa política educacional entende por EE:

> [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Art. 3º)

Temos a EE como uma modalidade da educação, que considera as diferenças individuais e as "necessidades educacionais especiais" de cada educando. No Art. 4◦ das Diretrizes, se consideram os perfis e singularidades destes, integrando os aspectos políticos, éticos e estéticos, que assegurem a dignidade humana, de inserção na vida social, de desenvolvimento do exercício da cidadania e da capacidade de participação social, política e econômica, procurando seus direitos e deveres como cidadãos.

E ainda, no Art. 15◦, há referencia à *Educação Inclusiva,* mas no sentindo de inclusão no sistema educacional e não aquela que englobe uma Educação em todos os espaços.

Essa lei entende por educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que no processo educacional apresentarem:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Art.5◦)

O atendimento desses alunos deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa da educação básica, sendo estas responsáveis pelo provimento de professores capacitados e especializados para atender as necessidades educativas especiais dos educandos. Mas também cita flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos e, ainda, tudo o que propicie a comunicação, a aprendizagem e a movimentação. Tem-se no Inciso VII, a expressão "sustentabilidade do processo inclusivo", a qual, da forma como foi colocada, aparece com a idéia de *educação inclusiva* apontada por Rodrigues, relembrada acima.

Se o aluno necessitar de apoio em escola especializada e específica para suas necessidades, cabe, a partir do desenvolvimento dele, a avaliação por parte da equipe pedagógica da escola especial, e da família a inserção ou (re) inserção desse aluno em escolas regulares, que tenham condições de continuar sua educação. Porém, não se faz alusão da possibilidade de não inserção desse discente nas escolas regulares, se subentendendo que todos os alunos se desenvolverão de certa forma, e deverão ser inseridos no sistema educacional "normal".

No Art. 13◦, ocorre o uso da expressão "ação integrada", que diz respeito à "união" entre o atendimento educacional e o da saúde para os alunos que precisam de atendimento hospitalar ou domiciliar, dessa forma, *integração* novamente aparece no sentido de agrupamento e não no sentindo de incluir.

Nos demais aspectos as Diretrizes discorrem sobre a capacitação e qualificação profissional, bem como a educação profissional e normas de funcionamento das escolas especiais.

3.8 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2001

O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela lei 10.172/2001, pensado e articulado já a partir da Constituição de 1988 (Art. 214◦) e após, na LDB (Art. 87◦, §1), os quais o previram como um rumo a seguir em relação ao ensino. Foi sancionado em 9 de janeiro de 2001, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com nove vetos, e propõe, como nos diz Ivan Valente,

> aos setores interessados pelos destinos da educação no Brasil e, especificamente, aos que batalham por uma escola pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, a tarefa de realizar um balanço deste diploma, recém aprovado. Esta é uma tarefa necessária à definição dos próximos passos da caminhada que empreendem na perspectiva da conquista daquele objetivo. Este texto pretende contribuir para a elaboração de tal balanço, que precisa ser coletivo e comportar um enfoque plural. (VALENTE, 2001, p. 9)

Assim, o Plano, para Saviani (2002) é uma forma privilegiada de acompanhamento da política educacional, questionando o que está sendo priorizado pelos governantes, o que está indo além ou aquém dos discursos dos que já estão no poder e das muitas propostas dos candidatos em épocas de eleições, os quais privilegiam o discurso educacional, muitas vezes como meio/forma para exercer os seus poderes políticos. Conforme visto anteriormente na LDB, o Plano se caracteriza como uma política social, sendo fortemente influenciado pelas determinações do sistema, podendo, muitas vezes, se tornar um instrumento paliativo das influências sistêmicas do capitalismo. Assim, tudo o que é pensado, é programado com base nas influências do mercado, dessa forma as medidas são temporárias e só reproduzem as relações desiguais existentes. Para "acabar" com esta sistemática excludente, é preciso priorizar os sistemas educacionais, entendendo a educação como instrumento fundamental de mudanças efetivas em outras tantas áreas, como na saúde, por exemplo.

O Plano Nacional de Educação, nomeado como o PNE - Sociedade Civil, segundo Valente (2001), ficou conhecido como uma das mais importantes produções político-educacionais da história. Isso, tendo em vista que "obrigou" o governo FHC a retirar do Plano, até então simbólico, o projeto, e juntamente com a proposta da sociedade levá-lo aos trâmites do Congresso. Isso representava duas propostas que se contrapunham, pois iam a direções e interesses contrários e antagônicos. Um, de iniciativa popular e de caráter democrático, que reivindicava o fortalecimento da

> escola pública estatal e a radical democratização da gestão educacional como eixo do esforço para universalizar a educação básica e ampliar expressivamente o atendimento no ensino superior – o que implicava em propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a proposta da ampliação do gasto público total com a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. (VALENTE, 2001, p.12)

Em paralelo, o outro, neoliberal, que evidenciava a política financeira internacional e a ideologia das classes dominantes, os quais queriam manter a permanência da política

educacional, que se caracterizava por um centralismo exarcebado no âmbito federal da formulação e gestão da educação, e sustentava um progressivo abandono do Estado na assistência do bom andamento do ensino. Diante desse quadro, temos a EE, uma modalidade da educação escolar constante tanto na Constituição de 1988, como na LDB, e que representa a legalização do atendimento preferencial do educando com necessidades educacionais especiais na rede curricular não especializada, também oferecendo alternativas, como escola e sala especiais, recursos, bem como a *integração* na sociedade como um todo.

No diagnóstico do PNE, está prevista a preparação do corpo docente, dos técnicos e administradores, para atender a demanda e as necessidades acarretadas pela educação especial, para atendimento a esses educandos. Foi visto, porém, na pesquisa de Beyer (2006), no capítulo 1, que isso ainda não teria sido efetivado. No Plano, tem-se como uma das quatro tendências do ensino a "*integração*/*inclusão* do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino [...]" (VALENTE, 2001, p.122, grifo nosso), colocando os termos destacados como sinônimos. O diagnóstico do autor aponta, ao final, que o objetivo da educação deveria ser "a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana" (Ibidem, p.124), o que é o "ideal" enquanto cidadãos, isto é, que todos sejam respeitados em suas diferenças, não desrespeitados e sem condições desiguais e discriminatórias de vida.

Nas diretrizes do PNE, tem-se que a EE "se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos" (Ibidem). Definição esta que não se encontra na LDB e que está ainda mais simplificada no ECA, não dando tanta atenção aos demais problemas de aprendizagem que podem ter como causa fatores como os sociais, ambientais, culturais, familiares, etc. Porém, quando fala das especificidades de cada educando, considera as realidades diferenciadas de todo o país, pois segundo as diretrizes, a diferenciação das múltiplas realidades atesta as diferentes possibilidades do acesso desses alunos na escola. Cabe ressaltar que as escolas especiais devem ser utilizadas sempre "quando as necessidades dos alunos assim indicarem" (VALENTE, 2001, p.126), sem, no entanto, especificar quem são os alunos que poderão vir a fazer parte das escolas especiais, ou seja, quais são as deficiências que a "escola regular" não consegue trabalhar satisfatoriamente com esses alunos, tendo que remetê-los à escola especial.

Mais além, porém, o Plano fala que cabem às autoridades se esforçarem para manter nas escolas "regulares" alunos "que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem,

problemas de dispersão, de atenção ou de disciplina" (Ibidem, p.126). Perante a isso, mais uma vez, não há o questionamento dos currículos e sim, sempre a adaptação do educando as normas, às regras estabelecidas, e quando não há possibilidade de adaptação a estas, são "ironicamente taxados" de inadaptáveis, marginais, anti-socais, etc.

Quanto às condições, em relação à "escola regular", os recursos para essa categoria, devem estar previstos no ensino não especial, sendo reservados a ela de "5 a 6% dos recursos vinculados à manutenção do desenvolvimento do ensino" (Ibidem, p.127). Percebe-se, então, a importância da valorização da EE, sendo esta fundamental à educação, e que os recursos a ela destinados, procuram a valorização e demonstram a preocupação dos governantes em buscar/valorizarem as políticas e serviços que efetivem a melhoria do ensino. Novamente resgata-se a pesquisa de Beyer (2006), a qual atenta ao fato de que muitos desses recursos ainda não estão sendo aplicados, pois não estão havendo "reflexos" nas condições de ensino aos educandos com necessidades educacionais especiais.

No diagnóstico do PNE, verificam-se dados que podem fortalecer esses questionamentos, os quais servem de base para se repensar outras políticas na área, devido às demandas e necessidades percebidas; tais políticas demonstram que as preocupações acima foram e estão sendo (re) pensadas. Em 1998, dos 5.507 municípios brasileiros, segundo dados da Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/Inep, 59,1% deles não ofereciam educação especial, sendo que, quando oferecida, na sua grande maioria ocorria na esfera estadual, com 48,2%, e apenas 0,2% nas federais; tais dados podem ter estimulado um investimento nas escolas regulares, pois em relação às instalações, apenas 14% das escolas, compreendidas entre os 31% que atendiam esses educandos, possuíam acomodações sanitárias adaptadas. Em relação à qualificação dos profissionais, em média 73% fizeram curso de especialização na área, com predominância das classes especiais, nas quais, até o presente ano, havia 38% nas turmas atendidas.

Após o diagnóstico e as diretrizes, o Plano Nacional de Educação traz os objetivos e metas aos quais se propõe, perfazendo um total de 28. Falar-se-á um pouco sobre tais objetivos, ora de maneira específica, ora mais englobada/articulada a outros.

A primeira meta/objetivo coloca como responsabilidade da União, em conjunto com as áreas da saúde e assistência, a formação de programas destinados ao aumento da oferta de cursos na área de estimulação precoce, em instituições especializadas ou regulares de Educação Infantil. Entende-se, pois, como primordial essa fase da vida, e a importância do estímulo já quando "detectada" alguma deficiência que possa vir a comprometer o efetivo

aprendizado de todas as crianças. Claro, não de forma homogênea, pois em relação ao desenvolvimento, consideram-se todas diferentes e sofrendo influências constantes do meio, mantendo-se, também, positivamente o questionamento sobre as diferentes maneiras e tempos de aprendizagem.

A segunda meta apresenta a generalização da oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, usando até mesmo canais de comunicação para isso, sendo citada, por exemplo, a TV Escola, entre outros programas à distância, sendo que essas formas de difusão são vistas como meio de informação para a especialização de professores em exercício na educação infantil. Para ocorrer tal generalização, foi colocado um prazo de cinco anos. Passados dez anos do traçado dessas metas e objetivos, vê-se um grande aumento dessas redes de informação e formação à distância, que buscam a formação inicial ou/e continuada dos educadores, porém podendo não estar sendo priorizada a forma que estes estão aprendendo, como está se dando essa formação, que pode ocorrer também em outros níveis de ensino. Considerando isso, vê-se atualmente o debate sobre a qualidade de ensino através do Ministério da Educação (MEC) na elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado há um ano, o qual, embora acompanhe a educação em geral e não de forma centralizada na EE, serve como exemplificação de ações que estão servindo de parâmetros rumo à melhoria da qualidade de ensino. Nisso, estão envolvidos vários fatores, como a melhoria de indicadores educacionais, de forma que a educação passa a ser vista como um problema público, em que a gestão exige soluções coletivas que envolvam toda a comunidade escolar e que dêem condições para uma melhor qualificação profissional dos docentes.

A terceira meta garante, também no prazo de cinco anos, a aplicação em todas as instituições de educação infantil e ensino fundamental, com apoio dos técnicos da saúde, de testes que identifiquem possíveis problemas visuais e auditivos. É dever ressaltar que, embora essa meta tenha o prazo mencionado estipulado, já se passaram 10 anos e não se vê a generalização desse serviço. O quarto objetivo vem ao encontro com o investimento do governo na abertura de salas de recursos em escolas públicas, agora re-nomeados de "atendimento educacional especializado", pois prevê o redimensionamento, em cinco anos, de alternativas que favoreçam a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, dando o apoio adicional que necessitam.

Tem-se, então, generalização de oferta de atendimento na educação infantil e de ensino fundamental, para a Educação Especial, de convênios entre municípios, com

provimento de transporte escolar, em dez anos. Como sexto objetivo, tem-se a implantação, até 2005, em cada unidade da federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social e com um trabalho em conjunto com a sociedade civil, "pelo menos um centro especializado destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento", sendo que, até final da década, está previsto que cada Estado contenha esses serviços. Além disso, fala-se da disponibilização de livros didáticos escritos em braile e com caracteres ampliados para todos os alunos do ensino fundamental, bem como instrumentalizar as escolas e universidades com equipamentos que facilitem o aprendizado desses alunos, onde, também, o ensino de Libras seja generalizado, em dez anos, entre alunos surdos e, se possível, aos seus familiares.

A questão da qualidade na educação aparece na décima terceira meta, onde está prevista ainda nos dois primeiros anos de vigência do PNE, a definição de indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de Educação Especial, sejam públicas ou privadas. Dessa maneira, indicadores mínimos de qualidade devem ser definidos para se assegurar um "bom" atendimento a esses educandos, e onde suas exigências básicas sejam contempladas. Entende-se, dessa forma, que a referida qualidade pode advir de todas as medidas anunciadas nesse plano, como a ampliação de equipamentos de informática que apóiam o educando com necessidades especiais, bem como transporte escolar adaptado; formação inicial e continuada aos professores; políticas de educação para o trabalho; convênios, que possibilitem uma maior disponibilização de órteses e próteses para todos os educandos com deficiências; inclusão da matéria em questão nos currículos de formação de professores; inserção de profissionais de áreas relevantes ao atendimento dos deficientes, como médicos, enfermeiros, arquitetos, entre outras providências.

Também se contempla o fomento à pesquisa, aumento de verbas, acompanhamento da demanda de EE, apoio técnico e financeiro às instituições privadas e programas de atendimento a alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; objetivos estes, que abranjam a busca constante pela qualidade, sendo os pontos que devem ser melhorados atendidos, para que a qualidade ao que o PNE se propõe seja eficazmente alcançada.

Pode-se dizer que a qualidade é o que a sociedade quer alcançar como "ideal", é o que se busca na efetivação de algo, nesse caso, da educação; sendo, para tanto, um processo constante, em trânsito sempre, se tornando por essa forma, utópico, pois sempre que se realiza algo, já se tem outras propostas para serem pensadas. Dessa maneira, alguns pontos propostos

pelo PNE, auxiliam a traçar esses caminhos e a se efetivar uma educação de qualidade, como direito de todos.

3.9 REFLETINDO SOBRE O CAPÍTULO

As legislações e políticas específicas ou que destinam partes à EE, analisadas nesse capítulo, consideram a importância de tal modalidade nos debates e diálogos travados, em especial aos aqui manifestos sobre a inclusão e exclusão. Percebe-se que todas fazem esforços para que essa educação se constitua como parte integrante do currículo formal, porém sempre atendendo as reais necessidades dos educandos, ou seja, a inserção do aluno com deficiência ou com problemas de aprendizagens em escola regular, com alunos sem deficiência, e que deve ser sempre acompanhada por auxilio técnico especializado e sofrer intervenções sempre que necessário, tanto relacionadas à saúde, como à falta ou dificuldade de adaptação aos currículos escolares, ou também a dificuldade de relacionamento com os diferentes. Verificou-se, ainda, a inclusão dessa temática nas legislações e políticas em uma perspectiva condicionada ao sistema e suas prerrogativas, ou seja, há a exclusão do questionamento sobre o modo de produção capitalista nesses ordenamentos legais analisados.

No próximo capítulo, se conhecerá um pouco sobre a trajetória da Educação Ambiental, entendendo tal abordagem como primordial para que, posteriormente, se possa dialogar com as políticas e legislações que falam sobre a EA e, igualmente, haja a possibilidade de verificar como foi incluída e/ou excluída nestas/destas.

4 SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E NOSSAS DEFESAS

A Sociedade humana não viola impunemente os ciclos naturais de renovação e morte.

H.D.Thoreau

4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, irá se falar sobre a trajetória da Educação Ambiental, com o relato histórico de alguns movimentos ambientalistas, dos quais se pode destacar a luta pelo rompimento de Paradigmas Tradicionais e suas proposições de se pensar, repensar as relações individuais, coletivas e, portanto, uma luta de profundas críticas ao sistema capitalista em sua relação de exploração à natureza e/ou ao ambiente, conforme Porto Gonçalves (2004): "É notório que se afirme a partir do *mundo-que-aí-está*, terá que incorporar a dimensão ambiental, até pelos riscos que o ambientalismo – sobretudo no período neoliberal dos últimos trinta anos – colocou para a humanidade e para o planeta" (p.19, grifo do autor).

Na segunda parte, mais especificadamente, irá se dialogar sobre as diferenças entre a chamada Educação Ambiental Tradicional, que tem uma visão reduzida e fragmentada da relação homem-natureza, e a Educação Ambiental Transformadora, em que todos os aspectos são relevados no debate ambiental, a qual assume uma relação não dicotomizada de homem-natureza, as duas discutidas, segundo Loureiro (2004).

Carlos Frederico Loureiro diz que, na temática ambiental, são dedicados muitos e acalorados debates, além de reflexões diversificadas; segundo ele, "Por diferentes motivações e necessidades, praticamente todo sujeito individual e coletivo menciona e reconhece o ambiente como dimensão indissociável da vida humana e base para a manutenção e perpetuação da vida na terra" (LOUREIRO, 2006, p.11). No entanto, neste debate aqui apresentado, percebe-se uma dissociação do humano com o ambiente, pois como afirma Loureiro,

> [...] é também comum se associar, de modo simplista e equivocado, a prática ambientalista à conservação de áreas naturais, como se a natureza fosse algo do qual não fizéssemos parte e com o qual não interagíssemos e\ou algo imutável que possibilita uma representação única que conduz a ação, a intencionalidade e a necessidades humanas. (2006, p.12)

Dessa maneira, a natureza é algo pronto, que os seres humanos não fazem parte, se tornando despolitizada e suas soluções "tecnocráticas e gerenciais dos problemas, desvinculadas do padrão societário" (Ibidem, p. 12). Sendo assim, para resolver questões de poluição, saneamento, alimentação e misérias, as alternativas se reduzem à tecnologia, sendo esta a forma mais sofisticada de intervenção/controle da natureza pelo homem, como se a questão fosse de falta de conhecimento ou de uma forma tecnológica mais adequada de exploração da natureza, e não a própria relação e as concepções subjacentes decorrentes do sistema capitalista e do paradigma tradicional. Porto-Gonçalves atenta sobre isso também:

> Dizer que a problemática ambiental é, sobretudo, uma questão de ordem ética, filosófica e política é desviar de um caminho fácil que nos tem sido oferecido: o de que devemos nos debruçar sobre soluções práticas, técnicas, para resolver os graves problemas de poluição, desmatamento, erosão. Esse caminho nos torna prisioneiros de um pensamentos herdado que é, ele mesmo, parte do problema a ser analisado. Existe sempre uma crença acrítica de que sempre a uma solução técnica para tudo. Com isso ignoramos que o sistema técnico inventado por qualquer sociedade traz embutido em si a sociedade que o criou, com suas contradições próprias traduzidas nesse campo especifico. Essa crença ingênua no papel redentor da técnica é uma invenção muito recente na história da humanidade- da Revolução Industrial para cá - e faz parte do ideário filosófico iluminista. Esses últimos anos vemos a necessidade de se repensar a relação da humanidade com o planeta. Vivemos uma sociedade de risco (Giddens e Beck). (2004, p.18)

Por isso, tal debate é necessário para que se tenha definida, ou explicitada, a compreensão da relação dos humanos com a natureza física na sociedade capitalista e da própria natureza humana com essa natureza física. Ou seja, as relações da natureza humana são travadas em um meio chamado de natureza física, e tudo o que é modificado nessa relação denomina-se de natureza transformada. Sendo assim, todos somos "naturezas" de diferentes "tipos", portanto nós, humanos, não podemos nos considerar melhores e dominadores da já mencionada natureza física. Em relação a essa temática, Dendena, Gautério e Machado (2008), contribuem com estas reflexões:

> A natureza humana emerge na e da <u>natureza física</u>, pois ao transformá-la pelo trabalho produz obras, cidades, novas relações sociais e a própria história dos humanos. Portanto então, emergiria uma <u>natureza produzida</u> pelos humanos por seu

> trabalho em relação à natureza primeira. Esta teria uma dupla particularidade: de um lado, seriam as obras e/ou produtos exteriores aos humanos, e de outro, são aspectos internos a seu ser, enquanto subjetividade, "psique", emoções, valores mais arraigados e profundos dos mesmos. (*In* CONGRESSO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL, II, 2008, Rio Grande. As três naturezas e a natureza das três. Rio Grande, 2008, p.1, grifo dos autores.)

O entendimento de que somos natureza, assim como os animais e as árvores (mesmo que, obviamente, de naturezas diferentes), se torna necessário para que no capítulo seguinte, quando for apresentada a sistematização e discutidas as políticas e legislações ambientais, se possa perceber o implícito no historicamente constituído. Por esses motivos, é impossível começar o diálogo sem refletir, pensar aspectos da "vida das sociedades, das culturas, dos singulares indivíduos em sua estrita correlação com o meio natural [...]" (CASCINO, 2007, p.12) e suas mais variadas influências na "formação" da Educação Ambiental, sendo que se trata sempre de um processo dialético de consenso e dissenso com a dinâmica social, em que o primeiro é sempre tensionado no segundo, e vice e versa.

Portanto, este capítulo é importante para o entendimento das legislações e políticas a serem estudadas a seguir, pois se sabe que estas trazem sempre uma história e são, muitas vezes, caracterizadas até mesmo como uma conquista social.

4.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA AMBIENTAL

Estudiosos, já há algumas décadas, se preocupavam com a preservação ambiental em países da Europa, EUA e Brasil, porém sem maiores posicionamentos em termos sociais. São historicamente reconhecidos nomes como o de Vicente Salvador, religioso Franciscano brasileiro, primeiro autor que escreveu sobre a história da Colônia Portuguesa; através de sua obra "História do Brasil", que critica a primeira nomeação do nosso país, que era *Pau Brasil*, pois sendo o nome de uma árvore que havia em abundância em nosso território, poderia ser explorada em grande escala, alertando, então, sobre a intencionalidade de nomear um país nessa perspectiva.

Datado do século XIX, surgem nomes como o de José Bonifácio de Andrada e Silva, cognominado "Patriarca da Independência", foi estadista brasileiro, professor de geognosia e metalurgia da Universidade de Coimbra, graduado em Filosofia Natural e Direito Civil e membro da Academia de Ciências de Lisboa[35]. Também, André Rebouças, membro da

[35] (s.d. Disponível em: <htpp: //www.senado.gov.br/comunica/historia/bonifacio.htm >. Acesso em: 17 out. 2008.)

Associação Brasileira de Aclimação, defendeu a adaptação de produtos agrícolas não produzidos no Brasil, alegando que os produzidos aqui fossem mais bem preparados para concorrerem no mercado internacional; foi, ainda, responsável pela seção de Máquinas e Aparelhos na Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional[36]. Estes são exemplos de defesa do uso da natureza através do discurso positivista.

Já no início do século XX, surgem outros como Alberto Torres, jornalista, bacharel em direito, o qual defendia o conhecimento da realidade social para que se pudessem propor mudanças e soluções para os problemas encontrados; Caio Prado Júnior, historiador, geógrafo, escritor, político e editor, que assumia uma postura da história diferenciada da assumida no período colonial; Gilberto Freyre, sociólogo, antropólogo, escritor e pintor brasileiro, que adotava modelos alternativos em relação às questões ambientais. Essas perspectivas são de certa forma, para Loureiro (2006, p.25) ignoradas e deixadas em "segundo plano" devido à industrialização, mercantilização e aos pensamentos da época, que viam a natureza como inesgotável, inacabável.

É interessante lembrar ainda, que se teve, primeiramente, uma época de conquistas e descobertas, em que a natureza era vista como "algo a ser desbravado". Como exemplo há as grandes navegações e a Revolução Francesa; também, a viagem de Darwin (naturalista britânico, criador da Teoria da Seleção Natural – 1831), ao redor do planeta, registrando diversas espécies de animais, plantas e pequenos fósseis por todos os continentes por onde passou, nos quais o meio ambiente estava sendo descoberto; depois, a visão transcendental da natureza, em que esta devia estar em harmonia com a essência humana, através de Henry David Thoreau, ensaísta, poeta, naturalista, e filósofo americano, o qual dedicou muito tempo de sua vida à contemplação e estudo da natureza física; na mesma linha, Ralph Waldo Emerson, americano, escritor, também filósofo e poeta, desenvolveu a sua própria filosofia transcendentalista. Todos esses foram nomes que defenderam esta concepção onde o amor à natureza e uma vida em harmonia eram fundamentais, segundo Cascino (2007). Tal debate foi retomado, reiniciado, repensado no final da década de 70, início da década de 80, já com o apoio do movimento ambientalista.

Tem-se com a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais a industrialização, conforme Loureiro (2006) o surgimento e a ampliação de metrópoles e megacidades, avanços na medicina, comunicação, microeletrônica. O conhecimento está em um nível acelerado de evolução, tendo após a Revolução Industrial capitalista, um aumento na intensidade e velocidade-

[36] (s.d. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u684.jhtm. Acesso em: 17 out. 2008)

econômica da ação antropocêntrica. Cascino (2007) diz que o sistema político-econômico mundial revela-se individualista, pautado nas relações de acumulação e lucro causando, conseqüentemente, mudanças no comportamento das pessoas, assim como na noção de tempo e espaço devido à invenção do telefone, rádio, TV, aviões e automóveis. Mas também, esse mesmo capitalismo era questionado, até mesmo no centro do sistema-mundo moderno colonial, nos EUA e na Europa Ocidental, visto que havia a *contracultura*, a qual acusava o "[...] 'mal estar da civilização' não pelo que o capitalismo em seu pólo mais desenvolvido não oferecia – criticava-se abertamente o consumismo como estilo de vida (*hippies e beatniks*), assim como o militarismo; por outro lado os socialistas questionavam a desigualdade e a exploração; [...]" (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.23). Tem início nesses conflitos o movimento ambientalista, que começou como movimento histórico na década de sessenta e, como nos diz Carlos Frederico Loureiro, resultante

> [...] dos primeiros movimentos pacifistas, antinucleares, hippie e de contracultura, como resposta ao establiscment político norte-americano, autoritário e belicista, e a um estilo de vida pautado no consumo de supérfluos. Constituía-se no ambientalismo de recusa, rechaçando a participação política, a felicidade consumista, o trabalho alienante, o desenvolvimento produtivista e o progresso armado. Isso historicamente justifica a sua diversidade de perspectivas. (2006, p.25)

Nesses movimentos de "contracultura", de questionamentos, pode-se perceber um ideal, que é a necessidade de resgatar o ser humano na sua individualidade, porém como um ser coletivo, social, sendo preciso, conforme Cascino, se pensar/repensar questões como "participação política", "partido", "indivíduo" e apoiar perspectivas que não a da hegemonicamente dominante. "[...] Naqueles movimentos podemos identificar uma aspiração: é preciso resgatar o indivíduo e tirar o indivíduo da massa, da totalidade, do conjunto descaracterizado. É preciso repensar partido, indivíduo, participação política, Estado, etc." (CASCINO, 2007, p. 31). O fundamental é que se começa a questionar pontos importantes para se pensar em participação social, coletividade, enfim, em Educação Ambiental.

Ainda nessa década, em 1962, é publicado o livro "Primavera Silenciosa" (Silent Spring), de Rachel Carson, o qual alertava sobre os efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente, como exemplo a "incapacitação de várias pessoas por contato com mercúrio, no acidente de Minamata (Japão)" (LOUREIRO, 2006, p. 26). Em 1968 nasce segundo Cascino (2007) e Loureiro (2006) o Conselho para a Educação Ambiental, no Reino Unido, surgindo ainda nesse ano o Clube de Roma, que vai, em 1972, criar o relatório "Os

Limites do Crescimento Econômico", em que se fez um estudo sobre o consumo e ações para se obter um equilíbrio global, considerando então a capacidade do planeta suportar o crescimento populacional, com base nos recursos minerais e naturais. Em 1972, temos ainda a Conferência de Estocolmo, que assume a responsabilidade de inserir a temática da Educação Ambiental na agenda internacional.

Em 1973, deu-se a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, através da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), por meio do Poder Executivo, vinculada ao Ministério do Interior. A SEMA tem como papel fundamental a divulgação e sensibilização das questões referentes à preservação e conservação do meio ambiente ao povo brasileiro. Voltou-se, segundo nos traz o ProNEA (2005) na região Norte, para a inserção da EA em currículos de 1◦ e 2◦ graus, realização de cursos de especialização em EA e sobre Universidade e Meio Ambiente, bem como produção e distribuição de materiais educativos com publicações de EA.

Voltando a Estocolmo, no ano de 1975, se instituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), com a proteção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em atendimento à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo. Dois anos depois, em 1977, quando aconteceu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, conhecida como "Conferência de Tbilisi, no município da Geórgia (ex-União Soviética), momento que se consolidou o PIEA e se estabeleceram as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para a promoção da educação ambiental" (ProNEA, 2005, p. 21). Sua organização foi possível, a partir de uma parceria entre a UNESCO e a PNUMA.

Segundo Loureiro (2006), nos anos setenta, se destaca James Lovelock e Lynn Margulis, criadores da Hipótese Gaia, onde o planeta é visto como um organismo vivo, auto-regulado pela junção de fatores vivos e não-vivos, sendo os seres humanos vistos apenas como uma das espécies existentes nesta regulação, ou seja, o ser humano não tem nada de superior em relação a nenhuma outra espécie.

Em 1981, tem-se a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que no âmbito legislativo, estabeleceu a inserção da EA em todos os níveis de ensino, "[...] incluindo a educação da comunidade, objetivando a capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente, evidenciando a capilaridade que se desejava imprimir a essa prática pedagógica" (ProNEA, 2005, p. 22). Em 1988, tem-se a Constituição da República Federativa

do Brasil, dedicando a essa temática o Capítulo VI, Do Meio Ambiente, Art. 225◦ que prevê 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.

A Carta Magna prevê, ainda, no Inciso VI como competência do poder público, "[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente", reforçando a idéia trazida pelo PNMA.

No ProNEA (2005), traz a década de 90 marcada por ações no campo da EA, desenvolvidas tanto pela sociedade civil, como pelas instituições públicas, que receberam apoio financeiro do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), representando quase 20% dos projetos financiados por esse órgão de fomento, criado em 1989 pela Lei n° 7.797. Segundo o ProNEA, no ano de 1991,

> a Comissão Interministerial para a preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) considerou a educação ambiental como um dos instrumentos da política ambiental brasileira. Ainda em 1991, foram criadas duas instâncias no Poder Executivo, destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), cujas competências institucionais foram definidas no sentido de representar um marco para a institucionalização da política de educação ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). No ano seguinte, em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), e em julho desse mesmo ano, o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas as suas superintendências estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual. Ainda no contexto da institucionalização da educação ambiental no país, pode-se citar estímulo à implantação de sistemas de gestão ambiental por setores produtivos, em consonância com leis e normas, como as da série ISO 14000. (2005, p. 23)

Em 1992, no II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (Ibidem), surge a Rede Brasileira de Educação Ambiental, onde se adota o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como carta de princípios, adotando-se, dessa maneira, em várias unidades federativas do país, Redes de EA, o que é considerado um marco, pois traz em seu âmago a luta da sociedade civil organizada, reconhecendo a EA sempre em um processo dialético, permanente, almejando a transformação social.

Em dezembro de 1994, tem-se a proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA; cabe ressaltar que a sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994, ao passo que a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999, segundo o próprio ProNEA (2005, p.25). O PRONEA foi elaborado pelo MEC/MMA/MINC/MCT, com o "objetivo de capacitar o sistema de educação formal e não-formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades" [37]. Contou com a terceira versão em 2004, submetida à consulta pública como uma "estratégia de planejamento incremental e articulado" (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2007, p. 2).

E 1995, houve a criação da Câmera Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), Resolução n◦ 11 do CONAMA, de 11/12/1995, com uma reunião em 1996, a qual discutiu "[...] o documento 'Subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental', elaborado pelo MMA/IBAMA e pelo MEC" (ProNEA, 2005, p. 25). Tal documento teve como princípios a participação, reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural, descentralização e interdisciplinaridade.

Em 1997, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs[38], que vêm como suporte às escolas na elaboração dos seus processos educativos, estabelecendo temas chamados de *transversais*, os quais permeiam todas as disciplinas. Incluído nesses temas, aparece o meio ambiente, bem como a ética, a pluralidade cultural, a orientação sexual, o trabalho e o consumo, e outros que as escolas acharem pertinentes a sua localidade e que queiram adotar.

Em 1999 foi criada a Diretoria do ProNEA, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente e, ainda em 1999, é promulgada a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Em junho de 2002, essa lei foi regulamentada pelo Decreto n° 4.281, que define, entre outras providências, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA. Em 2003, é instaurada no Ministério do Meio Ambiente a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (CISEA),

> [...] com representação de todas as secretarias e órgãos vinculados ao MMA, criando uma instância para um processo coordenado de consultas e deliberações internamente a esse Ministério, e contribuindo para a transversalidade interna e a sinergia das ações em educação ambiental desenvolvidas pelas suas secretarias e seus órgãos vinculados. (ProNEA, 2005, p. 28)

---

[37] (s.d. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2008)
[38] Não serão analisados nesta pesquisa.

Em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, possibilitando maior interlocução do MEC junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuarem de forma integrada as áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, conferindo assim maior visibilidade à Educação Ambiental e oportunizando sua vocação de transversalidade; é conveniente lembrar que essa Secretaria foi uma das integrantes na formação/elaboração da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Pode-se, na questão da diversidade abrangida por essa secretaria, interagir ainda com a Educação Especial, a qual defende a diversidade, as diferenças, pensando em justiça social igualitária.

Dessa forma, foram apresentados nesta parte da pesquisa, alguns pontos primordiais das conquistas históricas da Educação Ambiental, os quais auxiliam na compreensão das visões de EA. Tais visões foram se constituindo com o passar das conquistas e vitórias da preocupação com as questões ambientais, isto é, que englobassem além do meio ambiente, a educação, sendo esta um espaço de comunicação, interação e fomento de novas idéias, além de proporcionar a proliferação desses ideários ali surgidos.

Como já dito no início deste capítulo, todas essas proposições auxiliaram na busca por novas concepções que repensam questões como indivíduo e coletividade, bem como críticas ao modo de produção capitalista de dominação. Assim, na seqüência, pretende-se apresentar a Visão Tradicional da Educação Ambiental e, posteriormente, a Visão Transformadora, a qual foi "adotada" neste trabalho, servindo como base e fundamentação teórica.

4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRADICIONAL

A educação ambiental tradicional, conforme Loureiro (2004) é aquela que descontextualiza a problemática ambiental, reduzindo-a aos sistemas ecológicos e sem considerá-la na dinâmica social, descaracterizando os contextos históricos. Pode se tornar moralista, pois acaba deixando vazio o terreno das ações políticas, colocando, então, as mudanças estruturais apenas na ação do indivíduo, ou seja, na mudança ética e comportamental, o que já vem sendo questionado ao longo de toda esta dissertação. Então, a dialética da dinâmica social é ignorada nessa concepção.

Várias vertentes podem se "enquadrar" na perspectiva tradicional, na qual estão todas as correntes que entendem a EA sem relação com a sociedade, em que a educação é vista como ato comportamental, ou seja, se cada um fizer sua parte, tudo se resolve, não

considerando o sistema, nem as determinações a que estamos submetidos. A ênfase é dada ao aspecto biológico, há uma biologização ao que é social (Ibidem), podendo ser ainda descontextualizada, pragmática, ingênua e simplista conforme ZAKRZEVSKI (2003). Porém, o problema reside no fato de que muitas concepções sobre EA conduzem a uma prática reduzida de Educação Ambiental e desconsideram que a relação individual é sempre "[...] mediatizada pela sociedade, que por nós é constituída (e pela qual somos constituídos), e pelas relações com o "outro" [...] (LOUREIRO, 2004, p. 21). Segundo Sauvé apud Zarzevski (2003) , quando os fundamentos da prática não estão claros, ocorre uma ruptura entre o discurso e a prática, que conduz a uma perda da efetividade tornando as relações e práticas fragmentadas e dicotomizadas.

Alguns autores, como Mauro Guimarães (2004), denominam a *Educação Ambiental Tradicional ou Convencional* ainda como *Educação Ambiental Conservadora,* aquelas que se alicerçam nos paradigmas tradicionais e que contribuem para a reprodução do sistema. Suas práticas educativas são alienatórias e reprodutoras das relações sociais desiguais, excludentes, e de acordo com a lógica do capital, a qual sustenta e fortalece uma relação desintegradora entre homem e natureza, mantendo as relações de dominação. Isso, como se pode ver na fala desse autor, em relação à Educação Ambiental Conservadora:

> A educação ambiental que denomino conservadora se alicerça nessa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. Centrada na parte vê a totalidade em suas complexas relações, como na máquina fotográfica que ao focarmos em uma parte desfocamos a paisagem. Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido ("educação bancária" de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, 2004, p. 26-27).

Essa visão da Educação Ambiental Tradicional, que se apóia na transmissão de idéias, em que o indivíduo tem que assumir de forma solitária a responsabilidade pelas mudanças sociais efetivas, e a EA é reduzida à sensibilização e à "mera transmissão de ensinamentos ecologicamente corretos" (GUIMARÃES, 2004, p.31), a teoria é separada da prática e o ser

humano é superior à natureza, assumindo o papel de "senhores" desta. Aqui, para Loureiro (2006) a visão religioso-judaica cristã assume grande influência, pois nessa concepção o homem se sobressai às demais espécies. No Antigo Testamento (do Gênesis), tem-se a justificação deste "poder": "Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a; dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que rastejam sobre a terra [...]". Nós, humanos, então somos os "donos" e possuidores de todo poder sobre todos os outros seres, incluindo aqui, a natureza física.

Da mesma forma, o sistema capitalista no qual estamos inseridos, propicia para que ajamos como se fôssemos dominadores e possuidores da natureza, em vez de uma relação em que somos pertencentes e indissociados desta; então passamos, muitas vezes, a dominá-la e retirar dela os recursos além do necessário a nossa sobrevivência.

Entende-se, no entanto, o meio ambiente em relação com os aspectos sociais, culturais, econômicos, físicos, ou seja, interligados e em constante transformação. Como diz Mário Schenberg, "[...] finalmente depois da década de 60 descobriram que tudo no mundo é interligado, não há coisas separadas umas das outras [...]" (SCHENBERG apud CASCINO, 2007, p.30).

Dessa forma, na educação formal, ou seja, na escola, a EA deve perpassar todas as disciplinas, sendo um tema transversal, como já previsto nos PCNs (1997), e não apenas a que com maior freqüência está vinculada à Ciência (Ciências Naturais) e à Geografia. Algumas, até, já foram extintas dos currículos, como a Educação Moral e Cívica, conforme Penteado.

> Refletindo no seu interior o tratamento que tem sido dado pela sociedade a estes problemas, a escola privilegia a abordagem das Ciências Naturais e quando se ocupa dos aspectos sociais da questão, o faz mais freqüentemente pela via das disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, voltanto-se para a formação de atitudes preservadoras, que visam um código de conduta e se despreocupam da formação da consciência ambiental, suporte indispensável à incorporação de condutas, em oposição a adesões momentâneas ou a modismos. (PENTEADO, 1997, p.17)

Reflexo disso se dá na moda de "preservar o meio ambiente", veiculada pela mídia (telejornais, revistas, propagandas de empresas, bancos; etc), onde há "respostas *à la carte* que nos são oferecidas por um ecologismo ingênuo, embora muitas vezes bem intencionado, que a mídia manipula sabiamente, convidando-nos a cuidar do lixo nosso de cada dia ou daquela espécie que ta ameaçada[...]" (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.17). Pode-se comprovar isso nas propagandas que vinculam *slogans* sobre o meio ambiente e a natureza física,

> [...] propagandas que vinculam a seus slogans a temática ambiental estão neste caso tentando convencer que seus produtos são melhores, pois além de terem melhor qualidade, se preocupam com a preservação do meio ambiente, podendo de certa maneira, estarem justificando o incentivo ao consumismo, a pensamentos como, "estou fazendo a minha parte". Acredito que é necessário a reflexão e discussão acerca da idéia de "meio ambiente" que estas empresas apresentam em suas propagandas. Com raras exceções, na grande maioria das vezes, estas idéias sustentam o modelo econômico vigente e, portanto, estão aquém dos fundamentos ideológicos da Educação Ambiental Transformadora (LOUREIRO, 2004), o que fundamenta a idéia de se realizar, cada vez mais, análises críticas sobre a utilização dos meios de comunicação, para o discurso sobre questões ambientais. (DENDENA, 2008, p. 436)

Pode-se dizer, então, que se busca preservar o sistema capitalista ou a natureza, sem, no entanto, fazer a relação da destruição desta por parte daquele, ou seja, os problemas ambientais, bem como a dicotomização homem-natureza vêm com este sistema que traz em seu núcleo a exclusão, a falsa inclusão e as desigualdades. Nesse ínterim, a inclusão da Educação Ambiental no sistema educacional, apesar de importante e útil, não buscaria ou possibilitaria questionamentos profundos ao sistema "produtor de mercadorias", ou ainda, seria uma inclusão subordinada e adaptada ao próprio sistema destruidor da natureza. De outro modo, "os paradigmas dominantes da sociedade moderna em sua racionalidade reforçam a visão fragmentada, dualista e dicotômica de mundo, naturalizando a separação entre refletir e agir [...]" (GUIMARÃES, 2004, p.126).

Dessa maneira, urge a necessidade, conforme Guimarães (2004) de agir na construção de um "novo paradigma", pautado na idéia de uma sociedade sustentável. E novamente segundo Loureiro (2004), a EA tradicional é comparada com a prática educacional baseada e alicerçada na figura do professor como centro do processo, em que o conteúdo "ensinado" é tido como neutro, onde a marginalização do educando provém de suas próprias escolhas e ignorância. Assim, a EA também provém dessa visão despolitizada, comportamentalista, individualista, em que o cidadão está em um contexto onde as bases sócio-históricas não interessam e não influenciam (são desconsideradas nessa visão, mas mesmo assim, não deixam de estar em ação) e nem são influenciadas pelo indivíduo, que é igualmente social.

No entanto, não se está querendo dizer, com isso, que debater sobre preservação/conservação não seja importante e que não é uma temática urgente perante a problemática global aí colocada. O "problema" é que estas ações, em sua grande maioria, são/estão desvinculadas do debate sobre o sistema que nos cerca e da sua influência em nossas

vidas e na destruição/exploração da natureza, seja de forma individual ou coletiva. Como nos diz Loureiro:

> [...] educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos vistos como *ecologicamente corretos,* sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente. [...] (2004, p.23)

Logo, a luta por uma Educação Ambiental que rompa com os paradigmas dominantes, onde a educação, a natureza e a sociedade não são pensadas de forma separada, e a criação de ações que rompam com essa lógica e que possam instituir relações de interação dialética, onde todos os fatores estão em comunicação constante, tornam-se fundamentais. No campo da EA, há diversas correntes que abordam essa temática; todas têm por preocupação central o meio ambiente e o reconhecimento do papel da educação para uma melhor relação com este. No entanto, os diferentes autores que atuam e se interessam por esse tema adotam diferentes discursos, propondo diversas maneiras de dialogar e praticar a ação educativa nesse campo.

Sendo assim, se pensa em uma Educação Ambiental que considere as influências sócio-históricas, não colocando no cidadão, enquanto indivíduo, o único meio efetivo de mudanças, e sim no coletivo, através da percepção da importância da existência do outro, bem como de outros seres que nos cercam. Nesse contexto, que a prática social seja refletida e tensionada a ponto de fazer emergir políticas públicas que se concretizem como formas de mudanças, que os aspectos ambientais não sejam reduzidos à questão biológica, enquanto ciência, e sim a todos os fatores que envolvem a vida em sociedade e que regem as questões sociais. Segundo Frederico Loureiro:

> Somos seres com cultura, linguagem, racionalidade, ética e capacidade de transformar conscientemente o mundo e construir nossos meios de vida, e não é possível pensarmos em um novo patamar societário e de relações ecossistêmicas ignorando tais aspectos (2004, p. 35).

Portanto, somos responsáveis pela luta por mudanças efetivas, bem como pelo "clamor" de políticas e legislações que incluam todos em relações não homogêneas, as quais garantam que as pessoas tenham direito a condições mínimas de vida, independente de serem deficientes ou não, que sejam consideradas cidadãs, com suas diferenças. Também, que tenham o direito à livre manifestação, de usar o que caracteriza o ser humano, como nos disse

Loureiro acima, em prol de relações mais justas, igualitárias e que preservem o direito às diferenças dos indivíduos, sem falsas inclusões e subordinações ao sistema capitalista.

Na parte seguinte, serão apresentados aspectos da Educação Ambiental Transformadora, a qual apresenta intrinsecamente um caráter inclusivo, questionador e tensionador das igualdades e do paradigma tradicional.

4.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: RUMO À NOSSAS AÇÕES AMBIENTAIS

A Educação Ambiental Transformadora, idealizada e praticada por Loureiro (2004), que está se delineando no Brasil desde a década de 80, surgiu de questionamentos de educadores, militantes de movimentos sociais e ambientalistas, os quais discutem acerca dos padrões vigentes, tendo nas novas políticas e nos avanços científicos meios para alicerçar essa nova educação que entra em choque com o modelo desenvolvimentista. Portanto, trata-se de uma EA questionadora das relações que regem e são movidas em nosso sistema, as quais são fontes de discriminações e preconceitos, tanto sociais, morais e culturais, quanto das diferenças físicas, ou das "anormalidades" encontradas e justificadas nesse sistema.

Dessa forma, a Educação Ambiental Transformadora se encontra inserida no campo da teoria crítica, com diferentes abordagens, desde a emancipatória até a crítica, a popular, a ecopedagógica, etc., a partir de duas vertentes educacionais: *pedagogia histórico-crítica* e a *libertária*; a primeira tem em Marx (intelectual alemão e economista) a luta e o questionamento às relações travadas e reproduzidas no sistema capitalista, em favor de uma transformação do e no sistema. Como representantes dessa perspectiva, pode-se citar Gramsci, italiano, político, filósofo contra o fascismo; Makarenko, russo, pedagogo, estudou sobre menores abandonados, principalmente os vinculados ao crime; Georges Snyders, francês, um dos grandes estudiosos das pedagogias da contemporaneidade; Marilena Chauí, filósofa brasileira, professora de Filosofia Política e História da Filosofia Moderna da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; José Carlos Libâneo, filósofo brasileiro, atualmente é professor da Universidade Católica de Goiás, no Programa de Pós-Graduação em Educação; finalmente, Carlos Roberto Jamil Cury, filósofo brasileiro, atualmente professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, tendo sido professor titular da UFMG, da qual está hoje aposentado, mas ainda é professor emérito.

Já os principais representantes e idealizadores da *pedagogia libertária* são (Ibidem, 2004): Paulo Freire, brasileiro, dedicado à educação popular voltada para a alfabetização, escolarização crítica; Moacir Gadotti, brasileiro, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desde 1991 e atual diretor do Instituto Paulo Freire em São Paulo; Carlos Rodrigues Brandão, psicólogo brasileiro, professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas, atualmente professor do corpo docente do Doutorado em Ambiente e Sociedade da Universidade de Campinas; Vanilda Paiva, pedagoga brasileira, atualmente professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e diretora do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada; Miguel Arroyo, cientista social, professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre outros.

Pode-se dizer que, tanto os representantes da *pedagogia histórica- crítica* como os da *pedagogia libertária* concebem a educação de formas diferentes das anteriores, pautada em relações, com permanente diálogo crítico à realidade colocada por um sistema movido pelo capital e, conseqüentemente, pelas relações econômicas. Então, são concepções que questionam o modo de produção capitalista e, em decorrência, lutam pela transformação dos "problemas" por ele causados, como desigualdades, discriminações, exclusão/inclusão, etc.

Então, a Educação Ambiental Transformadora concebe o meio ambiente, os humanos e suas relações em contexto,

> entendo a adjetivação "transformadora", [...] estritamente na condição de uma nuance inserida no campo libertário da educação ambiental, no qual se inscrevem abordagens similares (emancipatória, crítica, popular, ecopedagógica, entre outras), que se aproximam na compreensão da educação e da inserção de nossa espécie em sociedade. Esse grande bloco tem o mérito de estimular o diálogo democrático, qualificado e respeitoso entre todos os educadores ambientais ao promover o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas ou dualistas no entendimento da relação cultura-natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 65)

Consideram-se, a partir da perspectiva acima, os marxistas ortodoxos e heterodoxos, estruturalistas e historicistas, neomarxistas, frankfurtianos, gramscianos, etc., pois podem levar/possibilitar um alicerce ao "[...] repensar as relações sociais na natureza a partir do método dialético e histórico [...]" (Ibidem, p. 45).

A Educação Ambiental, ainda segundo Loureiro, é "uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no "ambiente" e na "natureza"

categorias centrais e identitárias" (2004, p. 66). Sendo que a adjetivação "ambiental", para Carvalho (2004) vem para reforçar e relembrar processos esquecidos historicamente no campo educacional, bem como, a inserção desse termo proporciona a inclusão da perspectiva sócio-histórica na formação dos sujeitos contemporâneos.

Para tanto, deve-se, ainda, pensar a Educação Ambiental em seu papel político, segundo Zarzevski (2003) envolvendo a reconstrução das relações entre as pessoas e destas com o meio. Nesse caso, não se deve pensá-la só como a resolução imediata dos problemas ou na sua inclusão de forma subordinada, ou ainda como mero tema de estudo ou área do conhecimento escolar, onde "fazer minha parte" se resume e reduz à problemática, não considerando todos os outros aspectos englobados na vida social que levamos.

A Educação Ambiental Transformadora de Loureiro (2007), em sua abordagem crítica, assumindo o método dialético[39], permite articular uma relação não dicotomizada, relacionando igualdade e diversidade. Eagleton diz que tratar duas pessoas de maneira igual não é tratá-las da mesma forma, pois cada uma tem necessidades e capacidades diferentes; se homogeneizássemos a relação, certamente estaríamos sendo injustos; deveríamos, sim, cuidar suas diferentes necessidades de formas iguais, ou seja, "elas não são indivíduos iguais, e sim igualmente indivíduos" (EAGLETON apud LOUREIRO, 2007, p. 19). Então, todos deveriam ter condições de sobrevivência e bem-estar, porém, o cenário que se percebe é o de pobreza, miséria de algumas pessoas, as quais vivem em condições subumanas; outras, devido às suas "diferenças visíveis", não se encaixam nos padrões de consumo, beleza e produção, impostos historicamente pelo sistema, sendo tratadas de formas discriminatórias e incluídas em um jogo dialético de exclusão e inclusão precário ao sistema reprodutor de desigualdades e subordinações, onde a normalização e normatização são a regra.

Dessa maneira a reivindicação e a luta por cidadania servem de guia para uma ação em que os direitos sejam realmente concebidos e exercitados, não procurando uma harmonia, pois não se quer a homogeneização, e sim um movimento constante de bem-estar social e dignidade humana. E que, através de tal movimento, se consiga exigir e lutar por políticas

---

[39] Entende-se a lógica dialética, segundo Minayo (2006) em constante conflito e contradição, explicando dessa forma o inacabado, o imperfeito, a transformação. O método dialético se contrapõe ao positivismo, que busca leis invariáveis da estrutura social para mantê-la. A dialética é o exercício totalizador que nos permite apreender a síntese das determinações múltiplas que conformam a unidade. "O modo de pensar dialógico, genericamente, consiste em que quaisquer pares podem estar em contradição e/ou serem complementares. Permite entender a unidade na diversidade, a superação do contraditório pela síntese que estabelece outras contradições, num contínuo movimento de transformação – esta foi a inovação de G.W. Hegel em relação à dialética antiga, posteriormente adotada criticamente por Karl Marx". (LOUREIRO, 2004, p.71)

públicas que não sejam mais uma "arma" utilizada para a exclusão, inclusão subordinada ou, ainda, para o aumento das desigualdades e injustiças sociais, e sim políticas e leis que vão ao encontro de todos os segmentos sociais, de todos que por algum motivo são marginalizados e vivem em situações precárias de risco humano. Por isso, se justifica esta pesquisa com base nessas premissas.

Reforçando, então, a conscientização à Educação Ambiental Crítica, segundo Carvalho (2004), é aquela que tenta formar o cidadão nos aspectos históricos, individuais e sociais, ou seja, tanto o individual como o coletivo são essenciais, onde tudo é pensado nas relações subjetivas e objetivas, considerando todos os aspectos que as influenciam. Portanto, somos responsáveis tanto pelo mundo, pelo meio ambiente e pelas outras espécies, como pelos outros seres humanos, sem, no entanto "hierarquizar" essas relações.

4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Dessa maneira, se pensa que tanto as "lutas" travadas com a natureza para conhecê-la, desbravá-la, como a dos movimentos ambientalistas, marcaram, delinearam o rumo que a Educação Ambiental percorre hoje nas suas diferentes perspectivas. Por isso a necessidade, e até obrigatoriedade, de conhecer um pouco da história da EA e de suas mudanças ao longo desse percurso, lembrando, no entanto, que o surgimento da teoria crítica, bem como da EA Transformadora, não anula, não apaga a existência das teorias que vão ao encontro das perspectivas tradicionais e mantenedoras dos aspectos da sociedade capitalista. No entanto, temos que lembrar o movimento de contrariedade e insatisfação com esse sistema e com as relações desiguais, homogeneizadoras, através dos processos de in/exclusão que estamos submetidos, os quais são travados e reproduzidos nesse mesmo sistema, onde muitas das perspectivas não levam em consideração e/ou se fixam apenas em aspectos de preservação e conservação da natureza (flora e fauna).

A Educação Ambiental Transformadora vem ao encontro das crenças firmadas nesse trabalho, nas utopias na luta em busca de "um outro mundo possível" (SANTOS apud MACHADO, 2005), onde se possa imaginar uma "democracia sem fim" (MACHADO, 2005), pautada pela solidariedade nas relações humanas, entre todos os seres e das relações do homem com a natureza física. Pensa-se, dessa maneira, em uma Educação Ambiental que inclua em sua luta as diferenças e o respeito a elas, que busque a defesa constante das singularidades e especificidades humanas, sempre com soluções coletivas, traçadas em prol da procura por mudanças globais, onde se entendem todos os aspectos essenciais para a

efetivação dessas mudanças, como o ético, o cultural, o religioso, o social, o ambiental, o moral, enfim, todos os outros que influenciam nossas vidas cotidianamente.

5 O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

Karl Marx

5.1 INTRODUÇÃO

Nesta parte serão analisadas as legislações e as políticas relacionadas à Educação Ambiental, da mesma forma como se fez no Capítulo 3, referente à Educação Especial. No capítulo anterior, constituiu-se o pano de fundo histórico (contexto) e, agora, serão descritas as respectivas leis e políticas, dialogando-se criticamente com a redação (o texto), evidenciando dessa forma, possíveis conflitos e contradições em seu conteúdo e na relação com a realidade histórica referida nas partes anteriores. O material empírico a ser analisado, para que possa ser visualizado, é apresentado em ordem de formulação e promulgação, como segue:

- Constituição da República Federativa do Brasil – 1988;
- Estatuto da Criança e Adolescente -1990;
- Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global – ECO\92;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996;
- Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – 1999 e Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 que regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências;
- Plano Nacional de Educação – 2001;
- Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA – 2004;
- Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – 2007.

5.2 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988

A Constituição Federal é a lei Maior do país, significando um marco histórico de luta por cidadania e luta por igualdade de acesso à educação, à alimentação, à moradia, à saúde, etc.; ocupa, ainda, um lugar na estrutura global do país enquanto regramento institucional da ordem e do sistema social no qual estamos imersos. Serão vistos a seguir, então, nos artigos da Constituição, o lugar e o significado que os termos já referidos aparecem, como são pensados e que concepções e ideais podem ser identificados, bem como seus limites à luz do referencial aqui exposto, de uma educação transformadora.

Encontram-se na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) vários artigos relacionados ao meio ambiente, porém não todos específicos da EA. O capítulo V, Artigo 225◦, Inciso VI, faz referência especificamente à *Educação Ambiental*, mas também, nos artigos 23◦, 24◦, 129◦, 170◦, 174◦, 200◦. Nos artigos 20◦, 23◦ e 231º é tratado da *Preservação Ambiental* e nos 5º e 21º aparece o termo *Natureza.*

No Artigo 5◦, Capítulo I, quando se fala Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, é dito:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer *natureza*, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, á liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2007/2008, p.15, grifo nosso)

O termo *natureza* está se referindo à igualdade de direitos e deveres dos seres humanos perante a lei, independente de raça, credo, classe social ou quaisquer outras características que diferenciem as pessoas. Ou seja, o termo *natureza,* para Dendena, Gautério, Machado (2008), se refere às diferenças possíveis entre os humanos e, portanto, reconhecendo a existência de diferenças, sendo necessário destacar tal aspecto. Por outro lado, poderia se dizer que o conceito de natureza aí referido é diferente de outros sentidos de natureza, os quais foram trabalhados no capítulo anterior como *natureza humana*, *natureza física* e ainda em relação à natureza produzida pelo homem.

Sendo assim, se de um lado há o direito reconhecido, através da Lei Maior de nosso país, de que todos têm direitos (e deveres) às mesmas condições de vida e de escolhas, em suas diferenças; de outro, pode-se identificar um sentido homogenizador da lei, na medida em que esta não leva em conta as diferenças no ponto de partida dos sujeitos, quando os trata de forma igual. Também, há de se pensar no processo pregresso, que possui algumas dessas

características e diferenças, as quais serviram de justificativa à exploração e à produção de desigualdades, como por exemplo, o preconceito contra o povo negro ou contra as mulheres, em termos de diferenças salariais, condições de trabalho e acesso aos bens e recursos que todos os cidadãos deveriam ter.

O Artigo 20◦, Capítulo II, Da União, Inciso II, reza que "as terras devolutas indispensáveis à defesa das fronteiras, das fortificações e construções militares, das vias federais de comunicação e à preservação ambiental definidas em lei" são bens da União e é de sua responsabilidade a *preservação ambiental.* Como exemplo, podemos citar a reserva ecológica do Taim, localizada no estado do Rio Grande do Sul, compreendendo partes de Santa Vitória do Palmar e Rio Grande, entre a lagoa Mirin e o Oceano Atlântico, próximo ao Arroio Chuí, fronteira do Uruguai. Constitui-se, portanto, em uma "zona de fronteira" e como "via federal de comunicação", é de responsabilidade da União e deve ser ambientalmente protegida e cuidada, mesmo porque, a área é um lugar de descanso e de crescimento, por onde passam várias espécies de animais migratórios vindos da Patagônia e de outros lugares.

O Artigo 23◦, Inciso VII, trata da preservação ambiental, atribuindo à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade de "preservar as florestas, a fauna e a flora", de maneira conjunta. O Art. 231◦, §1◦, trata sobre "as terras ocupadas por índios, em caráter permanente, utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e, segundo seus usos, costumes e tradições". Traz fortemente a questão da preservação para a manutenção dos recursos a fim de que possam ser utilizados pelas gerações futuras, porém sendo aquém da complexidade ambiental, apresentada no capítulo anterior, quando se falou da EA Transformadora.

No artigo 5º, ao se referir ao *Meio Ambiente*, Inciso LXXIII, diz ser possível que qualquer cidadão possa mover ação popular com intenção à defesa do meio ambiente, ou seja, qualquer cidadão que comprove má fé em relação àquele, ou ao patrimônio histórico cultural, pode entrar com um pedido de ação popular para a verificação em relação a tal ato. Além de nós, cidadãos, termos o direito e dever de comunicar qualquer "atentado" ao meio ambiente às devidas autoridades, tem-se, no Art. 23◦, Inciso VI, como competência comum da União: "proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas". Esses artigos responsabilizam a todos os cidadãos e a todas as esferas do governo à proteção do meio ambiente, sejam como "cuidadores", ou como "fiscais", denunciando quaisquer abusos.

No Art. 24◦, consta como competência da União, mas também dos Estados e do Distrito Federal, a elaboração de leis em relação às florestas, à caça, à pesca, à fauna, à conservação da natureza, à defesa do solo e dos recursos naturais, à proteção do meio ambiente e ao controle da poluição; também fica estabelecida a responsabilidade a esses entes anteriormente citados pelos danos ao meio ambiente. Já através do artigo 129◦, Inciso III, a Constituição fala sobre as funções institucionais do Ministério Público, ao qual cabe a função de promoção de inquérito e ação civil pública, no que tange "a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos" (CF).

O Art. 170◦, Capítulo I, *Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica*, Inciso VI, responsabiliza a ordem econômica a valorizar o trabalho humano e sua livre iniciativa, assegurando a todos uma existência digna; reza, também, que a atividade econômica deve defender o meio ambiente, dando "tratamento diferenciado" àqueles impactos ambientais de produtos e serviços e aos seus processos de elaboração e prestação. No Art. 200◦, Seção III, *Da Saúde*, se coloca que os setores relacionados à saúde devem colaborar na proteção do meio ambiente, no qual está inserido o ambiente de trabalho, ou seja, em áreas relacionadas ou específicas da saúde, o meio ambiente deve ser considerado e reparado, assim como o ambiente onde os funcionários atuam.

Observa-se que esses artigos, os quais falam sobre o *Meio Ambiente*, estabelecem como responsabilidade ora da União, ora dos Estados, ora do Distrito Federal, ora dos Municípios, algumas responsabilidades no que diz respeito ao meio ambiente, tanto no que tange ao legislar sobre, quanto à proteção e\ou preservação ou, ainda, ao controle da poluição em relação a esse ambiente[40].

A seguir, tem-se o Art. 225◦, Capítulo VI, específico sobre o Meio Ambiente, no qual é dito que: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". Então, além do Estado ser responsável pelo Meio Ambiente, a Constituição também incute essa responsabilidade aos cidadãos, enquanto coletividade e, portanto, a sociedade é responsável por cuidar e preservar o meio ambiente. Mas, ao se afirmar que o cidadão tem o direito a uma "sadia qualidade de vida" e a um "meio ambiente ecologicamente equilibrado", é dito mais: o meio ambiente é visto como "meio" de uma boa vida, o qual deve ser cuidado pelos seres humanos para que vivam melhor e atinjam

[40] Uma atividade interessante, mas que não é foco deste trabalho, seria fazer uma sistematização verificando as atribuições específicas e comuns de todos esses entes federados e, depois, as ações e políticas de cada um deles no que concerne às incumbências de cada tema referido na respectiva lei.

uma maior qualidade de vida na terra, proporcionando, assim, as mesmas condições para as futuras gerações.

Como meio de assegurar esse direito ao ser humano, cabe ao poder público garantir essa efetividade enquanto representante da sociedade, em primeiro lugar. Nota-se, ainda, que o termo *preservação* aparece nos incisos I, II, III e VI do § 4◦, do Artigo 225◦; ainda nesse Artigo, no Inciso VII e no §5◦, o termo *proteção* é utilizado no mesmo sentindo do Art. 231, §1◦,. Nos outros incisos e parágrafos do artigo 225◦ esses termos (*proteção* e *preservação*) não estão explícitos, mas certamente os permeiam; como exemplo disso, pode-se citar o Inciso V, que diz: "controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente"; ou, ainda, o Inciso IV, que reza: "exigir na forma de lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental [...]". Como se pode notar, mesmo que os termos em questão não estejam presentes nesses dois incisos, há uma preocupação com a preservação e proteção do meio ambiente, a fim de manter a boa qualidade de vida dos cidadãos.

Ainda no Art. 225◦, no que se refere à Educação Ambiental, tem-se no Inciso VI, Capítulo VI, *Do Meio Ambiente*, a seguinte redação: "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". Não está explícito nesse artigo o que a Constituição entende por EA, porém, considerando o contexto em que o Inciso está inserido, ou seja, em um capítulo sobre o meio ambiente, subentende-se que, ao falar de EA, a Constituição está incorporando ao seu conceito a Educação Ambiental Tradicional, a qual, conforme já exposto, percebe o meio ambiente como exterior ao ser humano, o qual tem a responsabilidade de zelar por esse ambiente, pois precisa conservá-lo, preservá-lo e protegê-lo para sua própria sobrevivência. Tal visão é uma grande contradição, já apontada no capítulo anterior, pois o homem precisa desse ambiente, da natureza física para a sobrevivência de sua espécie, mas, ao mesmo tempo, não se sente pertencente a esse meio, mantendo relações de dominação.

Portanto, podemos dizer que a Constituição, apesar de representar um grande avanço em termos de lei e em relação à EA, tem uma predominância de aspectos voltados para o *meio ambiente*, e a perspectiva é claramente dicotomizada entre homem-natureza. Ou seja, a perspectiva adotada pela Constituição é de uma educação em que se tenta responsabilizar diversas esferas do poder público pelo meio ambiente, justamente porque entende o homem como um ser separado do meio ambiente. E, embora procure diversas alternativas para

solucionar os problemas ambientais, a referida concepção de EA não permite uma superação do quadro atual da crise, pois a

> crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo ou alternativas moralistas que descolam o comportamental do histórico-cultural e do modo como à sociedade esta estruturada. O cenário do qual nos movemos de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de 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 à indissociabilidade entre humanidade-natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 94)

Visões comportamentalistas, que separam os múltipos saberes, as vivências, concepções, fazem com que as ações se tornem isoladas e estanques, sem interlocução com as demais esferas, ou seja, as culturais, sociais, familiares, e com as mais diversas relações travadas no meio social, bem como entre a natureza humana e natureza física.

5.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – 1990

Ao analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Disposições Constitucionais Pertinentes Lei n◦8.069, de 13 de Julho de 1990), verifica-se que a Educação Ambiental não é referida especificamente. Porém, como foi proposto estudar essa política, buscaram-se "pistas" que pudessem nos remeter à Educação Ambiental. Foram encontrados termos como *Natureza, Preservação* e *Ambiente*, à semelhança dos encontrados na Constituição Federal. Tais termos aparecem, respectivamente, nos artigos 74◦; 92◦, Inciso I e 94◦, Incisos V e VI.

Pode-se citar, ainda, o Art. 74◦, Parágrafo Único, onde o termo *Natureza* faz referência ao tipo de espetáculos culturais. No Art. 92◦, tem-se o uso do termo *Preservação* em atribuição à preservação de vínculos familiares, que devem ser mantidos em entidades que desenvolvam programas de abrigo. Já o art. 94◦ trata de entidades que desenvolvam programas de internação, os quais devem "preservar a identidade e oferecer um ambiente de respeito e dignidade ao adolescente" (Inciso IV). O termo *meio* aparece no Inciso V, do mesmo artigo, onde é novamente destacada a importância de preservação dos vínculos familiares.

Portanto, o ECA não faz referência nem de forma direta, nem de maneira indireta a questões que referenciem a Educação Ambiental, podendo-se dizer, então, que *exclui* de sua temática a EA, não vendo como importante a *inclusão* desta em seu debate.

5.4 O TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL – 1992

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global nasceu no Fórum Global, um dos dois principais eventos da Rio-92; o outro evento foi a Cúpula da Terra, durante a realização da Conferência, realizada entre 3 e 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro. Esse evento, que reuniu, além da sociedade civil organizada, aproximadamente 22 mil pessoas pertencentes a diversas organizações não-governamentais, foi pensado como sendo um processo dinâmico em permanente construção. Isso, tendo em vista que não se pode ter um documento estático, imutável em uma sociedade em que as relações de troca são permanentes, sendo fundadas e fundamentadas na dialética. Além da comunidade civil e das organizações governamentais, a Cúpula da Terra reuniu, também, cerca de 120 governantes de variados países em busca de soluções para o desenvolvimento. O documento final compromete todos os participantes do evento com o "processo educativo transformador", sendo dividido em: Introdução; Princípios; Plano de Ação; Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação; Grupos a serem envolvidos e Recursos. Foi um marco significativo

> para a Educação Ambiental, por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil, e por reconhecer a educação ambiental como um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social. (ProNEA, 2005, p. 13)

Voltando ao documento chamado "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global", faz uma leitura ampla da questão ambiental e anuncia a abordagem de vários aspectos, não reduzindo a temática ambiental somente à ecologia, à preservação e à conservação do meio ambiente. Inclui a responsabilidade coletiva para tratar, pensar aspectos e alternativas às questões da Educação Ambiental e tornar a sociedade sustentável, englobando fatores como "respeito a todas as formas de vida", e o questionamento do consumo colocado como ideal no modo de produção atual; tal idéia de consumo está além do limite que o ambiente pode agüentar e, por isso, se coloca como tarefa urgente da EA mudanças no modo de produção e, conseqüentemente, na forma de viver.

Na introdução, considera a EA como um meio para a Sustentabilidade Eqüitativa, a qual respeite todas as formas de vida, não havendo, então, a superioridade entre humanos e não humanos. Segundo esse documento, todos devem ser respeitados e viver em "harmonia", tendo a EA a tarefa urgente de gerar alternativas de mudanças à qualidade de vida, e à maior consciência individual. A educação, segundo o Tratado, busca afirmar

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

É afirmado, como se pode ver, que a Educação deve considerar a transformação humana e a de toda sociedade para a preservação ecológica. Tais posturas fomentam a formação da sociedade justa e ecologicamente equilibrada com a qual sonhamos, onde a diversidade seja considerada e respeitada. O parágrafo seguinte, no entanto, diz que as mudanças que hoje se fazem necessárias dependem da "compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta", citando problemas sociais que se agravam cotidianamente, como a degradação humana e ambiental, a violência e o aumento das desigualdades sociais. No Tratado, a alienação e não-participação dos indivíduos na construção do futuro, figuram como sendo intrínsecas à crise.

No segundo item do documento, têm-se os *Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global,* onde a EA é fundamentada e adere à perspectiva do pensamento crítico e inovador, que vai de encontro às características da EA Transformadora, apresentada no capítulo anterior, tendo como base a transformação social e a individualidade sem ignorar a coletividade, estimulando a "solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas", em que a participação social é primordial.

O *Plano de Ação* do documento estabelece que os princípios do Tratado devam fazer ligação com a realidade planetária, com o objetivo de transformação. Porém, se percebe essa transformação subordinada ao sistema devido ao contexto neoliberal da época, onde o neoliberalismo questionava o poder e a interferência do Estado, conclamando mercados livres. A EA, ainda nesse item, deve ser levada em todos os espaços educativos, sejam estes formais, não-formais ou informais, sendo direito de todos, bem como o apoio e capacitação de pessoal

para preservar, conservar e gerenciar o ambiente. Note-se que o termo utilizado foi *ambiente* e não *meio ambiente*, sendo assim, todos os espaços, independente de serem naturais ou não, devem ser protegidos e cuidados. Nas ações, tanto as posturas individuais quanto as coletivas são importantes, bem como as políticas institucionais que fiscalizem o que se está fazendo, e sempre atente para as necessidades que surgem. Também se coloca a importância da circulação de informações sobre os saberes populares e sobre as novas tecnologias que priorizem o uso dos recursos naturais.

Nessa parte do documento, chama atenção a colocação sobre a responsabilidade de "todos" para a proteção de "todas" as formas de vida, e também da criação de "condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir que os governos destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente". Nesse ponto, percebe-se um chamado para se criar condições a fim de que os cidadãos consigam exigir tudo o que o Tratado impõe, além de que, coloca-se que os governantes destinem o necessário para que tais condições se concretizem, o que envolve democracia participativa constante.

> Promover a co-responsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida. Estimular e apoiar a criação e fortalecimento de associações de produtores e consumidores e de comercialização ecologicamente responsáveis. Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de Ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais. Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir que os governos destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente [...]. (1992, p. 3)

O documento reforça ainda nas ações, a importância dos questionamentos sobre o modo de consumo e as mudanças necessárias de hábitos, bem como a erradicação do racismo, do sexismo e de quaisquer outros preconceitos que ferem os direitos de todos, contribuindo ainda para um processo de reconhecimento da "diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos" (1992, p.4). Finalizando, há o chamamento ao estabelecimento de critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, intercalando com as prioridades sociais, junto às agências de financiamento.

Na parte chamada *Sistemas de Coordenação Monitoramento e Avaliação* têm-se o que foi acordado e colocado e, após, aparecem os *Grupos a serem envolvidos*, sobre os quais, a partir do momento em que são inseridos, pode-se dizer que concordam com o fato de que deve haver mudanças circunstanciais significativas, e que estão dispostos a buscar estas

mudanças e a criar situações que rompam com os paradigmas colocados. Na parte dos *Recursos* trata-se do comprometimento assumido pelas organizações, dos quais destacam-se dois: "Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de Programas de educação ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONGs e movimentos sociais" e "Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem e aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental para o treinamento de pessoal e para a comunidade em geral" (1992, p.5).

Na parte final do documento, dois importantes itens chamam a atenção: um, sobre a participação social em reivindicar dos governos uma melhor atenção, através de investimentos, a programas educativos que se comprometam com a melhora do ambiente, colocando-se como cidadãos coadjuvantes no processo decisório democrático; o outro, a respeito da iniciativa de se propor políticas que estimulem as empresas a desenvolverem e aplicarem tecnologias que atentem para a questão ambiental, e a necessidade de programas que "treinem" pessoas e comunidade em geral para trabalhar com a educação ambiental.

Portanto, são pontos que clamam a participação e a necessidade de engajamento através de reivindicações e propostas que questionem e auxiliem na melhor forma de tratar as questões socioambientais, para mudanças efetivas do sistema excludente em que estamos inseridos.

5.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A Lei N◦ 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, não fala especificamente da questão ambiental, então se buscou perceber o que aparece implicitamente e/ou explicitamente sobe o tema. Verificaram-se alguns artigos que trouxeram termos como *ambiente* **(**Art. 26◦,§ 1◦, por exemplo), onde se faz referência à obrigatoriedade da inserção do "conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política" nos currículos de ensino fundamental e médio. É possível perceber aqui, uma concepção que claramente separa os aspectos naturais dos sociais, ou seja, percebe-se a visão fragmentada, dualista do paradigma tradicional da educação tradicional. Bem como, no Art. 32◦, Inciso II, que reza sobre a formação básica do educando, a qual deve fazer com que este tenha "compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se

fundamenta a sociedade", trazendo o aspecto da compreensão aliada ao conhecimento sobre determinado assunto.

O Art. 28◦, Inciso III, ao se referir à oferta de educação básica no meio rural, diz que deve ser adequada "à natureza do trabalho na zona rural", ao tipo de trabalho dessas localidades, ou seja, deve contemplar adaptações necessárias à adequação da oferta escolar com as peculiaridades da vida rural. No capítulo IV, da Educação Superior, Inciso III, Art. 43◦, apresenta-se como uma das finalidades o incentivo à pesquisa e aos trabalhos de investigação que auxiliem no desenvolvimento do "entendimento do homem e do meio em que vive"; em tal concepção o meio parece estar desvinculado do homem, daí a necessidade que este entenda esse meio, o qual, nessa interpretação, não é constituinte do homem, mas constituído por ele.

Percebe-se, dessa maneira, que essa legislação não dedicou muita atenção à Educação Ambiental e/ou aos aspectos que a circundam, e se percebe novamente a fragmentação entre natureza física e meio social, verificada no Art. 26◦, §1◦; 32◦, Inciso II e no Art. 43◦, Inciso III, em que o homem tem que buscar o entendimento do meio em que vive. Porém, o último artigo não fala de meio ambiente, então se pode dizer que ele se referiu ao meio, ao espaço, ao contexto em que os alunos estão inseridos.

5.6 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – 1999

A Política Nacional de Educação Ambiental foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 27 de abril de 1999, e instituída pela lei n◦ 9.795, que dispõe sobre a educação ambiental. Foi proposta como projeto de lei pelo deputado federal Fábio Feldmann, reconhecendo "[...] enfim, a educação ambiental como um componente urgente essencial e permanente em todo processo educativo, formal e/ou não-formal, como orientam os Artigos 205 e 225 da Constituição Federal" [41].

No Artigo 1◦, Capítulo I, intitulado Da Educação Ambiental, defini-se o que é entendido pelo tema.

> 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.

[41] (FELDMANN, Fábio. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2008)

Esse artigo inicialmente oferece a percepção de que a EA se reduz à preservação, podendo ser inserida na EA Tradicional, devido à utilização do termo *conservação do meio ambiente*. Porém no mesmo artigo, tem-se a importância do papel dado tanto ao indivíduo como à coletividade e a necessidade de englobar nas competências necessárias para a conservação do meio ambiente, aspectos como valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências; tudo isso, nos remete à Educação Ambiental Transformadora, comprometida com novas formas de pensar e agir, ainda que, nesse caso, esteja subordinada à conservação e preservação, conseqüentemente à EA Tradicional.

No Art. 2◦, tem-se que: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". Se de um lado, ressalta a importância da EA como fundamental nos currículos, e de forma "articulada", o que é reafirmado no Art.10◦ da lei, o qual reza que ela deve ser "desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal", de outro, no §1◦ enfatiza que a "educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino". Porém, no §2◦ desse artigo tem-se a previsão dessa ser uma disciplina "nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental [...]". Observa-se, então, que se trata de uma parte específica, isto é, em cursos que tratem de metodologia, caso contrário a EA deve perpassar todos os currículos.

Além da importância da EA na educação formal, outros artigos do PNEA trazem a importância dessa modalidade estar inserida nos mais diversos espaços, inclusive o da educação não-formal. No Art. 8◦ e na Seção III, Da Educação Ambiental Não-Formal, Art.13◦, diz que: "[...] as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente". Assim, coloca como primeiro passo à EA, a sensibilização para depois se dar a ação, ou seja, sensibilizar a todos para que consigam entender a importância do rompimento com os paradigmas dominantes colocados e, considerando que a EA não-formal pode ocorrer nos mais diversos espaços, pode servir de "arma" rumo às mudanças.

Retornando aos primeiros artigos da Lei n◦ 9.795, no Art. 3◦, tem-se ainda que como "parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental", então, nos seis incisos do artigo, ocorre a incorporação da dimensão ambiental nos níveis de ensino, nas

instituições educativas, nos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), nos meios de comunicação em massa, nas empresas, nas entidades de classes, nas instituições públicas e privadas, além da sociedade como um todo, sendo que a cada um compete um dever em relação ao desenvolvimento dessa educação.

O Art. 4◦ explicita os *princípios básicos* da Educação Ambiental, os quais podem ser relacionados aos fundamentos na EA Transformadora, defendida pela pesquisadora, que 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; II - o pluralismo de idéias 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; VII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (PNEA, 1999, p.66)

No texto acima, percebem-se características que englobam a complexidade do meio ambiente, ou seja, da natureza física com a natureza humana, bem como todos os aspectos que a influenciam. O Art.5◦ dita sobre os objetivos fundamentais da EA, os quais, se pensa, são coerentes com a EA Transformadora, porém adaptados à lógica do sistema capitalista; são eles:

> 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; II- 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. (PNEA, 1999, p.66)

Tanto nos *princípios básicos* como nos *objetivos fundamentais* da Educação Ambiental colocados pelo PNEA, há ênfase aos múltiplos aspectos que permeiam e influenciam as vidas em sociedade, não reduzindo a EA a aspectos naturais, e sim a dimensionando através do reconhecimento das diferenças e do respeito a esses aspectos; são

enfocados fatores como a qualidade ambiental, ligada diretamente ao exercício da cidadania e da solidariedade. Dessa forma, é firmado o nosso compromisso democrático, enfim, o reconhecimento de que o "[...] ser humano é social por natureza, logo isso implica compreender que a realização de sua natureza se dá em sociedade" (LOUREIRO, 2004, p.112). Então somos seres sociais, sendo assim o entendimento e reconhecimento da interligação homem – natureza é primordial na busca de soluções e alternativas para o rompimento deste sistema em que vivemos.

No Decreto n◦ 4.281, que institui a Política de Educação Ambiental, tem-se, no Art.1◦, a reafirmação do Art. 7◦ do PNEA, onde se prevê quem são os responsáveis pela execução efetiva do PNEA:

> A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental. (PNEA, 2005, Art.7◦, p.67)
>
> A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. (Decreto n◦4.281, 2005, Art. 1◦, p.71)

A atuação em EA deve-se dar como responsabilidade de várias esferas do poder público, da União, dos estados e municípios, bem como das entidades não-governamentais, em instituições educacionais públicas e privadas, além dos meios de comunicação e demais espaços da sociedade, resultando, pois, na EA vinculada a todos os espaços.

No Art. 5◦ do Decreto, reafirma-se a "inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais", ratificando o Art.2◦, da Lei n◦9.795. Já no Art.6◦, nota-se uma preocupação maior de que a EA esteja integrada em todas as esferas: "Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação ambiental, integrados" (Decreto n◦ 4.281, 2002, p.2) seguindo de incisos que ditam por quais meios estas ações e programas devem ser inseridos.

Tem-se, então, na lei e no decreto, a reafirmação de uma visão englobada e complexa de EA, e a responsabilidade de todos em fazer com que a EA vá em busca do rompimento com as relações atuais do sistema.

> Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades [...]. (LOUREIRO, 2004, p.131)

Sendo assim, como diz Loureiro (2004), os atores são seres sociais constituídos de formas diferentes, em ambientes diversificados, que se apropriam do meio natural de diferentes maneiras. Então, a educação possui o verdadeiro papel de educar, mas de forma que as especificidades sejam sempre consideradas e que aqueles lutem de diferentes formas para uma mudança social, sendo a EA, um meio para isso. Assim, deve a EA permear todas as disciplinas do currículo, bem como todos os espaços sociais em que ocorre, nas suas diversas dimensões, seja através do ensino formal ou não-formal. Percebem-se nessa política questionamentos sobre o sistema, mas evidencia-se, em contrapartida, que estes vão ao encontro às perspectivas dominantes e reprodutoras de exclusão e de inclusão subordinada, ao capitalismo.

5.7 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2001

O Plano Nacional de Educação (PNE), como nas leis anteriores, não traz uma parte especificamente tratando de EA, porém, se fez igualmente como em outros documentos, uma leitura buscando pontos que levassem a essa modalidade.

Nas Diretrizes da parte dois, que trata do *Ensino Fundamental*, tem-se:

> A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa no Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, *meio ambiente*, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (*Grifo Nosso*. PNE, 2001, p.72)

O tema do meio ambiente deve ser tratado como um tema transversal que deve perpassar todas as disciplinas, reconhecendo, como na lei n◦ 9.795, em relação à EA, a importância de não ser separada de outros aspectos e estar presente nas mais variadas redes de debates e nos mais diversos círculos onde se travam relações sociais, já que tais relações se dão no meio ambiente, primordial para a existência dessas questões em sociedade. Tanto que, no *Ensino Médio*, no item 3.3, dos objetivos e metas, o número 19 reza que: "A educação ambiental tratada como tema transversal será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei 9.795\99" (PNE, 2001, p. 86), reforçando-se a idéia de que EA e Meio Ambiente devem estar presentes nos currículos, não de maneira estanque e sim em interação com todos os conhecimentos. Tem-se, ainda em relação ao meio ambiente, no item 4.3, dos objetivos e metas da *Educação Superior***,** na meta número 12:

> Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, dialogo, respeito mútuo, solidariedade, e tolerância), pluralidade cultural, *meio ambiente*, saúde e temas locais.(PNE, 2001, p.99.Grifo nosso.)

Chama-se a atenção para o fato de que, em diferentes modalidades da educação, estão a transversalidade e o diálogo entre saberes, além de que, perspectivas são estipuladas, previstas em diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio e, agora, no Superior). Dessa forma, contempla-se a não separação entre homem – natureza – meio ambiente, bem como a não separação e não distinção de importância entre os diferentes níveis de ensino, entendendo todos como essenciais para a conscientização do quanto o homem é integrado aos demais aspectos que o circundam.

Na parte que fala sobre *Educação Indígena*, nos objetivos e metas, no item 19, consta: "Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada" (PNE, 2001, p.136). Aqui, se trata especificamente do uso da terra, o qual deve ocorrer de forma "equilibrada"; entende-se que, visando a sua sustentabilidade, ou seja, que a terra seja usada de tal forma que possa ser reutilizada pelas gerações futuras.

O Plano Nacional de Educação termina orientando que sua eficácia será real se for adotado como um Plano de Estado, assumido como responsabilidade social, sendo acompanhado e fiscalizado por instituições governamentais e da sociedade civil. Também, que tal eficácia, da mesma forma que o cumprimento de suas metas e objetivos, só serão efetivados se realmente ocorrer acompanhamento e fiscalização, possibilitando uma educação que "produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo" (PNEA, 2001, p.168).

Portanto, a participação social se torna fundamental para chegarmos a um amplo desenvolvimento, o qual não desconsidere as desigualdades sociais e as diferenças.

5.8 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – 2005

O Programa Nacional de Educação Ambiental, publicado em 2005, foi formulado conjuntamente pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (COE/MEC), e de acordo com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em decorrência de uma audiência pública, onde foram ouvidos variados setores da sociedade. O programa é entendido como,

> uma estratégia de planejamento incremental e articulada, que permita revisitar com freqüência os seus objetivos e estratégias, para seu constante aprimoramento, por meio dos aprendizados sistematizados e dos redirecionamentos democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos [...]. (ProNEA, 2005, p.15)

Ou seja, em permanente construção e ao encontro da EA Transformadora, que considera a dinamicidade dos processos, o ProNEA se divide da seguinte maneira: *Apresentação*, *Justificativa*, *Antecedentes*, *Diretrizes*, *Princípio*, *Missão*, *Objetivos*, *Público*, *Linhas de Ação* e *Estrutura Organizacional*.

Na *Justificativa*, onde apresenta o porquê da necessidade do documento para o "enfretamento da problemática", colocam-se estratégias que almejem e busquem a construção de uma sociedade sustentável, para a qual a educação tem o papel de fornecer uma Educação Ambiental compatível. Nesses processos de mudança ou "transição societária", como o documento denomina o processo de transformação da sociedade capitalista em uma sociedade sustentável, é preciso

> propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade. (ProNEA, 2005, p.18)

Isso então é colocado como tarefa educacional, em que mudanças culturais rumo a uma ética ecológica e de efetivas mudanças sociais é primordial e fará com que a democracia participativa chegue aos setores marginalizados, discriminados, menos favorecidos da sociedade. Para essa mudança (que se pode dizer radical) de forma de vida, se tornam importantes, segundo o documento, "mudanças nos desejos e formas de olhar a realidade, nas utopias e nas necessidades materiais e simbólicas, nos padrões de produção e consumo, lazer e religiosidade" (ProNEA, 2005, p.18), isto é, todas as relações, maneiras culturais e sociais de agir devem ser questionadas e (re)pensadas de uma maneira sustentável.

> Assim, o ProNEA almeja contribuir para o enraizamento de uma cultura de respeito e de valorização da diversidade e da identidade (de ser humano, de ser brasileiro, de ser do município X, da raça Z, do gênero Y, da classe social W etc.), ou seja, de ser diferente e gostar disto, sem deixar de lutar para superar aquelas diferenças que incomodam e oprimem, mas valorizando o outro em suas especificidades e com ele dialogando no sentido de trabalhar os conflitos, visando não a sua supressão, mas ao seu equacionamento democrático. (ProNEA, 2005, p.18)

Para se chegar a essa utopia almejada, o documento pensa ser necessário, e se concorda plenamente, que a formulação e implementação de políticas públicas de Educação Ambiental que defendam esta idéia são essenciais e de extrema urgência. A parte final da *Justificativa* reforça essa idéia:

> [...] é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a educação ambiental no planejamento estratégico do governo federal do país. (ProNEA, 2005, p. 19)

Depois da justificativa, o ProNEA traz os *Antecedentes*, ou seja, o que veio antes dessa política, preparando o terreno para que fosse fecundada. Acredita-se que a necessidade dessa implementação surgiu, exatamente, em virtude da história pregressa da EA.

Na parte das *Diretrizes*, o Programa apresenta as ações que se destinam a:

> assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental– ecológica, social, ética, cultural,

> econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção,recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida. (ProNEA, 2005, p. 33)

As *Diretrizes* apresentadas são reafirmações das posições defendidas no documento através da *Justificativa*, e por meio delas são colocados os pontos considerados relevantes, além da dimensão ambiental, sem deixar de lado o desenvolvimento do país, o papel da sociedade na mudança de perspectivas e a luta por uma melhor qualidade de vida que, segundo o documento, se torna fundamental. As *Diretrizes* se fundamentam em seis itens:

> 1-Transversalidade; 2-Fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA); 3-Fortalecimento dos Sistemas de Ensino; 4-Sustentabilidade; 5-Descentralização espacial e institucional e 6-Participação e controle social. (ProNEA, 2005, p. 33)

A *transversalidade* foi pensada, inicialmente, para tornar amplo o diálogo entre as esferas do governo que debatem sobre as questões que têm e sofrem influência sobre àquelas relativas à EA, dessa forma, buscando uma

> agenda transversal, que busca o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infra-estrutura, de modo a participar das decisões desses setores e a monitorar e avaliar, sob a ótica educacional e da sustentabilidade, o impacto de tais políticas. (ProNEA,2005, p.33)

O fortalecimento do SISNAMA e dos Sistemas de Ensino tem por fundamento a interlocução com a Política Nacional de Educação Ambiental e com as demais políticas de âmbitos federal, estadual e municipal do governo. Se quer, dessa forma, descentralizar as diretrizes, em consonância com a transversalidade (a qual reza a primeira diretriz), para a eficaz implementação da PNEA, bem como para sua consolidação de forma efetiva, tanto no SISNAMA quanto nos sistemas de ensino, ou seja, que realmente seja colocado em prática.

No item 4, *Sustentabilidade*, o programa adentra para questões de gestão ambiental, as quais devem priorizar a preservação do sistema de uma forma equilibrada, eqüitativa e sustentável e que, segundo o próprio programa coloca, tem na EA um dos elementos fundamentais; sendo dessa forma, não se poderia deixar de lado a sustentabilidade do sistema. Os itens 5 e 6, *Descentralização espacial* e *institucional*, traçam propostas de se pensar alternativas conjuntas, tanto com as esferas do poder administrativo quanto entre ministérios e

secretarias governamentais. Sendo assim, a última diretriz, *Participação e Controle Social*, surge como um complemento a essa descentralização, em que a sociedade está interagindo, modificando e construindo novas propostas, tendo então a "participação e o controle social [que] destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso" (ProNEA, 2005, p. 34).

Em seguida, aparecem os *Princípios* nos quais o programa se embasa:

> - Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade;
> - Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais;
> - Respeito à liberdade e à equidade de gênero;
> - Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas;
> - Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório;
> - Compromisso com a cidadania ambiental;
> - Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais;
> - Democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação;
> - Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
> - Garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
> - Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo;
> - Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer;
> - Transparência. (ProNEA, 2005, p. 37)

Os princípios norteadores da EA, segundo o ProNEA, "seguem" o que se acredita ser de extrema relevância para que esta se efetive realmente, abrangendo vários aspectos e espaços, onde se considerem as diferenças e as individualidades; onde se pense na coletividade unida na busca por melhorias necessária e urgentes, as quais tenham uma visão integrada de natureza, em que o processo educativo é uma das formas de se buscar esta mudança comportamental; onde sejamos coerentes com nosso pensar e agir; onde o diálogo assuma relevância; onde a liberdade e o respeito, tanto aos gêneros como a qualquer ser humano e espécie são fundamentais para uma convivência que vá de acordo e que consiga ser eficaz aos fundamentos dessa Proposta, bem como do PNEA e do Tratado nascido da ECO/92; e, finalmente, que seja condizente com a Educação Ambiental Transformadora, a qual rompe com a lógica capitalista.

A *Missão* assumida pelo Programa é: "A educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil" (ProNEA, 2005, p. 39), tendo aqui, indiscutivelmente, a preocupação com o atual modo de vida degradante e consumista ao qual nos submetemos e que diretamente atinge o meio ambiente do qual fazemos parte.

Para tornar os *Princípios* citados acima realmente eficazes, é preciso seguir alguns *Objetivos* que "resumem" o dito anteriormente**:**

> - Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas,conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis;
> - Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade;
> - Fomentar a transversalidade por meio da internalização e difusão da dimensão ambiental nos projetos, governamentais e não-governamentais, de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida;
> - Promover a educação ambiental integrada aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, bem como àqueles voltados à prevenção de riscos e danos ambientais e tecnológicos;
> - Promover campanhas de educação ambiental nos meios de comunicação de massa, de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente;
> - Garantir junto às unidades federativas a implantação de espaços de articulação da educação ambiental. (2005, p. 39-41)

Há, nos objetivos do Programa, uma tentativa bem clara de englobar todas as questões que fazem da EA um processo globalizado e complexo, onde muitos fatores interagem e se intercomunicam, fazendo com que esta esteja presente nos espaços, sejam eles de educação formal, não-formal e informal, bem como em todos os setores da população, sendo que a participação social se torna um fator preponderante para que as *Diretrizes*, *Princípios* e *Objetivos* sejam efetivos, podendo, assim, se concretizar a *Missão* apresentada (sociedades sustentáveis e pessoas felizes).

O ProNEA prevê, ainda, quem quer alcançar diretamente, isto é, o público que pretende atingir. A saber, são todos que fazem parte e constroem a sociedade e que possuem tanto o direito como o dever de lutar por esta, exigindo condições mais dignas de vida; para tanto, todos os setores sociais são atingidos, bem como todos os níveis e modalidades do ensino formal, os espaços perpassados pela educação, setores religiosos, políticos, partidários e apartidários, enfim, todos que constituem nossa sociedade.

Finalmente, têm-se nas *Linhas de Ação e Estratégias*, pontos essenciais que devem ser "atacados" para que a EA Transformadora assuma seu caráter coletivo e social, ou ainda, cultural, ético, político, enfim, para que abranja todas as esferas que influenciam e são influenciadas nas relações entre a natureza humana e a natureza física, e produzida pela coletividade. Nas linhas apresentadas, verifica-se o mesmo que nas outras partes do ProNEA, ou seja, uma inclusão de diversos setores e de pontos importantes e participativos da sociedade como a gestão e o planejamento, a formação de professores, a comunicação, a EA presente nas instituições de ensino e, por fim, o monitoramento dos projetos, políticas, programas de EA, com a construção de indicadores que alcancem a qualidade e a efetividade dessa modalidade educacional.

5.9 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL - 2007

A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, como o próprio nome já diz, se trata de uma "proposta", então está sendo modificada e repensada. Na primeira parte, são abordadas as atuais diretrizes curriculares nacionais do CNE, das quais se destaca o item *1.1. Importância da Educação Ambiental e necessidade de incorporação pelas diretrizes do CNE dos princípios e objetivos fixados pela Política Nacional de Educação Ambiental*, onde a Educação Ambiental é entendida da seguinte forma:

> a Educação Ambiental envolve a percepção de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras *a partir* do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro *sustentável,* sadio e socialmente justo. (2007, p.2)

Afirma-se na Proposta que a EA surgiu da necessidade dos sistemas de ensino, educadores, alunos e cidadãos de incorporarem-na em seu diálogo e, dessa forma, no âmbito educacional, devido aos complexos desafios ambientais a nós colocados. Mas, também, é advinda da necessidade de se questionar e repensar as políticas e leis já existentes em relação a si própria devido ao contexto ambiental.

> [...] este contexto fortalece o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, exigindo a revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade contida na sua normatização para o ensino formal, que se apresenta desconexa, reducionista, desarticulada e insuficiente. (2007, p.2)

A Proposta surge no sentindo de esclarecimento, de complementação às leis e às políticas que legislam sobre EA no ensino formal, a partir da percepção da necessidade de diretrizes que proponham a trabalhá-la interdisciplinar e transversalmente, o que se completa com os aspectos fundantes da EA, os quais vão de acordo com o que ela se propõe, não reduzindo, fragmentando ou dicotomizando seu papel.

Após isso, tem-se o item *I. 1.1. Breve Histórico e inserção da Educação Ambiental,* já abordado no capítulo anterior e que, inclusive, foi utilizado no referencial teórico. Porém, aqui ainda há dados sobre a inserção da EA no ambiente escolar, verificando-se um grande crescimento nesse sentido em estabelecimentos de ensino o que, segundo o documento, aponta para:

> [...] a universalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, com um expressivo número de escolas do ensino fundamental que declaram trabalhar com a dimensão da Educação Ambiental, de alguma forma, seja através da inserção temática no currículo ou em projetos ou, até mesmo, como disciplina especifica. (2007, p.4)

No próximo item, *1.2. Obrigatoriedade da abordagem da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino* tem-se uma síntese da Lei n◦ 9.795/99 e da LDB, Art. 26◦, onde a EA aparece como um processo constante, perpassando todos os níveis, abrangendo a Educação Infantil e os demais níveis, sem futuras interrupções. Dessa forma, a Proposta formula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, possibilitando que em todos os níveis e modalidades educacionais a EA esteja presente, havendo "[...] orientações pedagógicas que permitam a diferentes grupos o reconhecimento e valorização das diferenças étnicas e culturais e a constituição da cidadania ambiental, promovendo valores que culminam em relações mais solidárias" (2007, p.6). Tem-se, então, como objetivo, que as orientações pedagógicas se guiem na busca de valores que culminem em relações alicerçadas em outros paradigmas, onde a solidariedade seja prioridade.

O documento crítica ainda as Diretrizes Curriculares veiculadas ao Conselho Nacional de Educação que, segundo este, menciona a temática ambiental sempre ligada às palavras

como “paisagem”, “conhecimento ambiental-ecológico”, “meio ambiente” e “fenômenos naturais” (2007, p.6). O que se constitui em uma crítica aos paradigmas que sustentam a Educação Ambiental Tradicional, possuidora de uma visão reduzida da temática ambiental. Segundo a Proposta,

> Da maneira em que se encontram, aquelas Diretrizes Curriculares que fazem alguma referência à Educação Ambiental ou à temática ambiental causam limitações ao avanço das urgentes e necessárias transformações relacionadas à busca pela sustentabilidade e à sobrevivência sadia da humanidade. Isto porque o trato transversal da Educação Ambiental não se limita ao “meio ambiente”, mas engloba questões como a erradicação da miséria, justiça social e ambiental, qualidade de vida e outros que justificam uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social. (2007, p.7)

No ponto *II- Necessidade de diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental*, como o título denuncia, é o porquê da necessidade dessa Proposta, ou seja, que traga o caráter pedagógico, universal e conceitual que não é abordado nas Diretrizes Curriculares vigentes. Além disso, de que a EA sempre perpasse todas as disciplinas e não fique fragmentada como uma disciplina curricular, dado sua característica interdisciplinar, a qual aponta para uma “[...] abordagem crítica e contextualizada, histórica, política, científica, geográfica, econômica e cultural da questão ambiental” (2007, p.9), relacionando uma proposta ética a uma visão de mundo e ao “reposicionamento do seres humanos”, visando a uma educação permanente e continuada.

O item *III. Proposta de diretrizes nacionais - Educação Ambiental* sugere quais os espaços que, efetivamente, a EA deve estar presente, ou seja, nas propostas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino, conforme suas especificidades; nos sistemas de avaliação; nos processos que credenciam as instituições formadoras; na certificação das instituições de ensino; na produção e avaliação de materiais pedagógicos; nas avaliações escolares em todos os níveis; nos concursos para admissão de cargos públicos, independente da função almejada; e, finalmente, na gestão e administração educacionais.

Após, no item, *III. 1. Diretrizes Gerais - para todos os níveis e modalidades de ensino-aprendizagem,* se apresenta uma visão complexa da questão ambiental, partindo de relações dinâmicas entre ambiente, cultura e sociedade, considerando a diversidade biológica e humana com suas diferenças, abordagem essa baseada em dimensões sistêmicas e interdisciplinares em todas as áreas do conhecimento, incentivando a pesquisa que leva ao aprimoramento da “cidadania ambiental”. Valoriza-se a diversidade, percebendo e atribuindo

o valor que as várias culturas e saberes podem trazer para a sociedade como um todo, inserindo, assim, a EA no Projeto Político Pedagógico de maneira multidisciplinar, bem como os conteúdos trabalhados de forma transversal. Também se contempla a criação de espaços no ambiente da escola, que incentivem a participação de toda comunidade escolar na gestão de projetos voltados à conservação e recuperação ambientais, os quais primem pela qualidade de vida de todos. Além disso, se coloca a questão do levantamento da realidade ambiental para a construção do conhecimento da escola, trabalhando de forma multidisciplinar entre os conteúdos, disciplinas e saberes que alicerçam essas noções. E as duas últimas diretrizes:

> 9-Incentivo a uma visão de mundo humanista e interpretativa, contextualizada historicamente e baseada no reconhecimento das diferenças, cooperação, democracia, justiça social, liberdade e sustentabilidade; 10- Abordagem da Educação Ambiental que propicie uma postura crítica, ética e transformadora de valores que reorientem atitudes para a construção de sociedades sustentáveis. (2007, p. 10-11)

Nas Diretrizes Gerais, percebem-se, como já visualizado em outras partes da Proposta, opiniões mais aproximadas da EA Transformadora, vista como um processo contínuo que perpassa todas as esferas da comunidade escolar, bem como todos os conteúdos e áreas de saber, sem fragmentação, homogeneização e privatização desse conhecimento, porém, sem proposta de rompimento com a lógica capitalista.

No Item *III. 2. Educação Básica,* dividida em *Educação Infantil* e *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, *Anos Finais do Ensino Fundamental* e do *Ensino Médio*, também subdividido em *Ensino Técnico*, onde o Programa apresenta Diretrizes Gerais para algumas áreas, como Agrotécnica ou Agropecuária, Indústria, Construção Civil, Comunicação, Artes e Design, Gestão e Comércio, Turismo, Lazer, Desenvolvimento Social e Hospitalidade, Meio Ambiente e Saúde, Mineração.

Nessas diretrizes se dá ênfase às atividades no Ensino Básico que levem à percepção e reconhecimento do meio ambiente através de projetos multidisciplinares, fazendo com que as disciplinas interajam com os múltiplos aspectos que envolvem a EA. No Ensino Médio e Técnico, o incentivo a estudos que levem e considerem os fatores ambientais, sociais, históricos, científicos, éticos, etc. e à elaboração de projetos que efetivem planos de ordem multidisciplinar, sustentabilidade dos produtos fabricados, construções com baixo impacto ambiental, entre outros. Adentrando no conhecimento de gestão e legislações ambientais e no conhecimento da trajetória histórica da EA, se torna importante a "atividade

curricular/disciplina voltada à educação ambiental, à gestão e legislações ambientais, bem como à responsabilidade socioambiental" (2007, p.13).

No que se refere à saúde, apresentam-se itens como saneamento, sistemas de tratamentos, destino e tratamento de resíduos, saúde alimentar, biossegurança, etc.; já na parte do meio ambiente, mencionam-se gestão e análise de impactos ambientais, saúde pública, espaços territoriais protegidos, zoneamento ambiental e muitos outros aspectos.

No item *III. 3. Diretrizes - Educação Superior* se dá enfoque à sustentabilidade em seus múltiplos aspectos, estudo das leis e políticas ambientais, fomento à pesquisa e extensão, incentivo à produção de materiais que auxiliem os outros níveis de ensino no conhecimento, estudos e pesquisas em EA. No item *Formação Inicial e Continuada de professores e gestores (aplicáveis a todos os níveis e modalidades de ensino)*, por sua vez, consta:

> 1.Inclusão obrigatória de atividade curricular/disciplina ou projetos interdisciplinares obrigatórios na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas), incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da educação ambiental e sobre legislação e gestão ambientais; 2.Incentivo à atuação pedagógica interdisciplinar, cooperativa, investigativa e transformadora da Educação Ambiental com a interação de equipes com diferentes formações, incluindo estágios e extensão; (2007, p.15)

No início do documento, já foi antecipada a proposta de que a EA se constituísse em uma disciplina nos cursos de Pedagogia e nas diferentes licenciaturas da Educação Superior, para que os professores sejam preparados não apenas para apresentar aos alunos a temática ambiental, mas também para que tenham "uma formação crítica que fortaleça a postura ética, política e o papel social dos docentes para a construção do projeto de cidadania" (2007, p.1).

Questiona-se o porquê de tornar a EA uma disciplina, já que tanto neste documento como em outros, é colocado como importante que ela seja considerada como um saber que deve permear todas as áreas e disciplinas. Porém, também se percebe nessa proposta a visão da EA como um instrumento de formação crítica, que pode colaborar no fortalecimento de posturas que levem à ética e à formação política, fazendo com que se olhe de outra forma a proposta analisada. Sim, pois se a Proposta coloca a constituição da EA como uma disciplina obrigatória aos cursos de licenciaturas, tem-se um meio de fazer com que seja debatida e re-significada, além de que os futuros docentes consigam, em suas práticas educativas, fazer com que a EA permeie os diferentes conteúdos, sem a fragmentação do ser humano com a natureza física e com a natureza transformada. Contudo, vale alertar para que esta proposta seja bastante discutida, a fim de que não se caia num relativismo e numa imposição educacional.

O documento segue propondo Diretrizes, agora no item *III. 4. As modalidade de ensino previstas pelo PNE*, que são Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. A primeira tem como objetivo a democratização, socialização e intercâmbio de experiências através do uso de tecnologias como a Internet. Na Educação Indígena, há preocupação com a articulação dos saberes culturais dos índios com outros saberes, para o uso sustentável da terra; também, através do ensino médio, a inserção de gestão e legislações ambientais tanto em âmbito nacional como internacional, aos professores e alunos indígenas; da mesma forma, a busca constante pela revitalização e valorização da história e cultura de cada comunidade, trazendo à tona o debate sobre as sociedades atuais e seus modos de vida e produção. Já no item c, das modalidades, temos a *Educação Especial*, com o seguinte ponto:

> 1. Utilização de recursos pedagógicos que estimulem os sentidos em contato com a natureza, sugerindo a percepção das múltiplas relações entre seres humanos e o meio ambiente natural ou construído, sobre recursos naturais e culturais, relacionando esta percepção a um pertencimento às dimensões socioambiental e cultural. (2007, p.15)

Nota-se a importância de nos sentirmos pertencentes a algum lugar, percebendo as variadas relações que o humano pode ter com o meio ambiente natural ou construído, conforme apresentado no capítulo anterior sobre as significações que a EA pode trazer, as quais estão descridas acima como importantes. Espera-se, segundo esse tópico, que o homem possa manter com a natureza física e transformada relações variadas, que o façam cuidar e se sentir parte desse meio, e perceber as relações que o levam a destruir e travar relações onde a natureza se torna um meio de sobrevivência apenas, sem ter a consciência que, realmente, não podemos viver sem o meio ambiente e que, ao destruirmos, estaremos acabando conseqüentemente com a espécie humana. O item ainda toma o cuidado de não desvincular a dimensão socioambiental e cultural.

No item que estabelece Diretrizes à Educação de Jovens e Adultos, a preocupação central é o desenvolvimento de projetos que fortaleçam e de certa forma resgatem a cidadania ambiental, a atuação política, a responsabilidade dessa população com a "melhoria da qualidade de vida e busca por justiça socioambiental" (2007, p.16).

Indo para o final da Proposta, esta fala sobre a *Educação Quilombola,* em que a preocupação basicamente é a mesma que se tem com as populações de origem indígena. Seguindo, se coloca a *Educação no Campo,* que visa à melhoria da qualidade de vida dos

produtores rurais, bem como a manejos sustentáveis da terra e, ainda, sobre as legislações existentes na área. No item *Produção e avaliação de materiais pedagógicos* se dá atenção à confecção de materiais e conteúdos que tratem das questões locais, além da garantia de materiais sobre Educação Ambiental e meio ambiente, e do uso de tecnologias que auxiliem nessa tarefa. No item *III. 8. Gestão e administração dos estabelecimentos de ensino (escolas e IES)* são previstas a promoção de processos formativos que contribuam para uma maior cidadania e responsabilidade ambientais; organização de projetos de gestão da comunidade escolar e acadêmica, onde teoria e prática sejam coerentes; adoção de critérios ambientais na gestão e administração dos estabelecimentos formais de educação, de acordo com a ética ambiental; utilização de laboratórios e espaços de pesquisa e experimentação.

Finalizando a Proposta de Diretrizes aparece o item *Concursos, provas de títulos dos profissionais da educação e sistemas de avaliação do desempenho escolar e dos estabelecimentos de ensino,* o qual reza: "1. Inserção da Educação Ambiental de forma transversal nos projetos político-pedagógicos, bem como nos sistemas de avaliação – de professores, estudantes, desempenho escolar, cursos e estabelecimentos de ensino – vigentes e a serem criados" (2007, p.17).

É possível visualizar na Proposta apresentada um esforço para a universalização da EA e para a sua apresentação sempre de forma transversal (a não ser em casos específicos que se constitui como disciplina), inter e transdisciplinar, inserida nas comunidades, com a preocupação da preservação cultural desses grupos sociais, além do cuidado com as diferenças e com as individualidades, atentando para as características específicas de cada nível e modalidade de ensino, tendo nas legislações formas/meios de inserir esses questionamentos nos âmbitos sociais e no âmbito escolar.

5.10 ALGUMAS REFLEXÕES

Considerando os aspectos que circundam a Educação Ambiental, a qual se adjetivou de Transformadora, essa é apoiada por algumas políticas e legislações estudadas acima, as quais consideram a opinião pública na sua formulação; como exemplo disso, tem-se a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que está em fase de aprimoramento e, por isso mesmo, a sociedade civil é chamada a opinar e participar de sua formulação na busca por melhorias e por um sistema mais justo e igualitário, o qual atenda, no mínimo, as necessidades básicas de todos os segmentos sociais.

Nessas legislações e políticas como, por exemplo, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pensado e elaborado na ECO/92, bem como o PNEA, de 1999, e o próprio ProNEA, há indicações de mudanças significativas na perspectiva de EA utilizada, que vão contra à fragmentação de saberes, e aspectos individuais.

No entanto, por mais que em suas redações apareçam "tentativas de rompimento" com o sistema excludente desigual capitalista, fazem parte deste, ou seja, são/estão incluídas em sua lógica, então, ao se pensar na inclusão da EA nessas legislações, mesmo que de forma diferenciada e inovadora, não interrogam e não buscam a transformação do próprio sistema que exclui e é causador e reprodutor dos "problemas" que as próprias políticas e leis pretendem solucionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as relações têm caráter lógico, enquanto eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas.

Mikhail Bakhtin

Esperamos que esta pesquisa abra portas para novas reflexões e saberes que tragam em seu cerne o caráter da mudança, da transformação, servindo então de "pano de fundo", de "material empírico" a nossas ações. Para tanto, na pesquisa, se buscou questionar fundamentalmente os processos de inclusão e exclusão nas legislações e políticas educacionais da temática da Educação Especial e da Educação Ambiental no contexto de transição da ditadura à "democracia" capitalista no Brasil, dos anos oitenta ao início do século XXI. Dessa maneira, cabe lembrar o que já havia sido traçado no projeto de pesquisa qualificado no ano de 2007. O objetivo com a pesquisa era investigar e refletir sobre a inclusão e a exclusão nas políticas nacionais para a Educação Ambiental e a Educação Especial produzidas ao findar a ditadura militar, com a nova Constituição Federal (1988), até o recente documento, ainda em produção, das Diretrizes Educacionais da Educação Ambiental, assim como suas relações. Para tanto, elaborou-se questões que guiassem o olhar dessa investigação, que foram as seguintes:

1) Quais as definições de Educação Ambiental e de Educação Especial conforme as concepções teóricas que se propõem à transformação e à superação do sistema capitalista?

2) Qual a definição de Educação Ambiental e da Educação Especial nos documentos a serem analisados? Como ela "evoluiu", alterou-se ou ressignificou-se ao longo do período de análise das políticas educacionais e das legislações?

3) Como a Educação Ambiental e a Educação Especial foram incluídas nestes documentos?

4) Qual o lugar que tais documentos ocupam e seu papel na inclusão social na sociedade capitalista? Qual a relação da Educação Ambiental e da Educação Especial com a inclusão social e educacional dos indivíduos com necessidades educacionais especiais ou da natureza nas relações humanas e com a sociedade numa perspectiva de inclusão?

5) Que possibilidades podem ser indicadas das relações entre Educação Ambiental e Educação Especial nos processos de produção do "outro mundo possível", superador das relações sociais excludentes da/na sociedade capitalista?

No projeto de pesquisa e investigação das legislações e políticas educacionais propostas, as perguntas traçadas e elaboradas acima foram respondidas, de forma direta ou indireta e, em contrapartida, surgiram outros questionamentos. Esse processo foi inspirado em Bakhtin ao falar de um "jogo" dialético, e que exemplifica o conflito permanente que, alterando-se, transformando-se, desenvolve-se de forma continua através das relações sociais entre os humanos e destes com a natureza e os demais seres vivos. Essa pesquisa não poderia ser diferente, estando ela também envolvida na dinâmica dialética e interativa da sociedade.

Foram apresentados nessa pesquisa os conceitos de exclusão e os múltiplos espaços que ela pode perpassar e influenciar, pois todos estamos incluídos nas lógicas existentes e travadas nesta sociedade, ou seja, apesar de alguns serem considerados "anormais", diferentes, outros marginalizados, miseráveis, todos estão na sociedade submetidos às lógicas da economia, do consumo, do desenvolvimento e dos padrões reproduzidos, normalizados e normatizados, conseqüentemente incluídos na sociedade capitalista; porém, de formas diferenciadas, desiguais, precárias, marginais. Assim, essa análise/estudo das legislações e políticas levou isso em consideração, além das formas que a inclusão/exclusão da Educação Especial e da Educação Ambiental foram inseridas nas políticas e legislações, que surgem justamente para garantir e/ou reafirmar direitos aos que desses são privados, principalmente os direitos básicos.

Ao estarmos inseridos em uma sociedade capitalista, isso significa que a lógica da exclusão e inclusão está intrínseca nas relações mantidas nesse nicho social, que é desigual e excludente, como argumentado no primeiro capítulo. Em tal sociedade o desenvolvimento é considerado primordial, sem questionar suas reais conseqüências ao planeta, ou seja, sem pensar os modos de consumo e, principalmente, a lógica de dominação sobre a natureza física em que o desenvolvimento é pautado, aos problemas ambientais advindos com essa dominação, bem como a desigualdade por ela causada. Em uma sociedade onde níveis diferentes de desenvolvimento são mantidos, é inevitável a miséria e a riqueza nos seus extremos, isso devido à lógica do capital, que não abrange a todos, sendo muitos desfavorecidos e poucos os que são "abraçados" pelo modo de produção capitalista. Acaba-se, então, pensando-se em alternativas de inclusão, as quais se adéquam, na sua grande maioria, às normas e ditames desse sistema. Assim, os processos inclusivos subordinados a ele não

questionam e não tentam modificar os padrões ideais impostos, tanto os de consumo e desenvolvimento, como os de normalidade, anormalidade, etc., padrões esses, conforme visto nos capítulos anteriores, baseados em padrões ocidentais.

As políticas e legislações anteriores são, dessa forma, igualmente inseridas na sociedade capitalista, pois seus princípios, objetivos, etc., vão ao encontro deste e do que o modo de produção entende como ideal. Por outro lado, as políticas e legislações que vêm como forma de alternativas que propõem soluções para os problemas sociais e conseqüentemente às exclusões e desigualdades, no processo de efetivarem-se, acabam subordinadas ao próprio sistema, não criando condições de bem-estar, de qualidade de vida, de acesso à saúde e à educação de forma igualitária, ou seja, os ex-excluídos ou re-incluídos, são conseqüentemente privados das relações sociais e na sua grande maioria, dos bens e serviços oferecidos na sociedade, que são também alicerçados e padronizados conforme concepções de vida ocidentais, bem como em padrões pretensamente estigmatizados de normal/anormal.

Assim, foram apresentadas ao longo dessa pesquisa, comprovações de que as legislações e políticas inseridas nesse sistema excludente acabam se adaptando a ele, sem muitas tentativas de rompimento com sua lógica, dessa forma, sem muitas perspectivas igualmente de "quebra" com os processos de exclusão e inclusão que ocorrem e, naturalmente, sem responsabilidade com as pessoas que vivem em situações precárias de vida, sem alimentação, moradia, saúde, educação, que são o mínimo que se exige para se viver, e ainda, com os "ditos anormais, inferiores", que estas políticas e legislações se propõem a abranger e a "defender".

Na busca e na luta por um mundo melhor, tenta-se romper com os paradigmas impostos pela lógica capitalista, à qual, tanto a Educação Especial como a Educação Ambiental estão subordinadas, porém viu-se nos capítulos anteriores que existem concepções que discutem o capitalismo e conseqüentemente as suas lógicas, então o questionamento do sistema está *incluído* em algumas legislações e políticas e, por vezes, *excluído*. Percebendo-se, porém, que a própria *inclusão* do debate acerca do modo de vida no e do sistema capitalista é subordinado a este, e não está colocado como meio/forma de romper com sua lógica.

Nos textos presentes nas legislações e políticas estudadas, não se teve como "foco" do estudo as conceitualizações de EE e de EA, porém percebeu-se claramente, em relação à EA, que o conceito se modificou, alterou-se conforme a política ou legislação que a abordava,

como foi possível verificar no capítulo 5 desta dissertação. Houve mudanças nos termos utilizados entre a Constituição de 88 e a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Na primeira, há utilização do termo *meio ambiente* de forma significativa, e quanto à utilização de *educação ambiental*, esta aparece condicionada à preservação e à conservação de ambientes diversos; já na conferência da Eco-92, se pensam outras maneiras de "se fazer educação ambiental", se construindo um documento, O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que serviu de "roteiro" a muitos outros documentos que vieram, depois deste, a *incluir* em seus debates especificamente a EA, além das ações pensadas. Nesse sentido, do Tratado, rumaram a Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999, e o Programa Nacional de Educação Ambiental de 2005. Porém percebe-se ainda, em políticas e legislações educacionais anteriores e posteriores ao Tratado, a temática da educação ambiental *excluída*, como no ECA, de 1990, e na LDB, de 1996.

Tem-se, então, nesse sistema e conseqüentemente nas legislações e políticas constituídas nele, os "economicamente inferiores abandonados", os "anormais", os inadaptáveis às regras do sistema, todos deixados à própria sorte na lógica do desenvolvimento, onde nem todos podem alcançar tudo, segundo os padrões e modelos ocidentais impostos, devido à própria condição de sustentação do planeta terra. Surgem então, os economicamente diferentes, bem como os diferentes devido às suas necessidades específicas, que é o caso de todos os que são classificados na modalidade da Educação Escolar Especial, isto é, os educandos portadores de necessidades especiais (LDB, 2005⁄2006, p. 94).

Atenta-se, assim, que esta pesquisa se construiu *incluída* nesse sistema, tendo como característica teórica básica e fundamental o seu questionamento, bem como de suas formas de *inclusão*, *inclusão subordinada* e *exclusão*, e como estas apareceram nas legislações e políticas educacionais. Dessa forma, no decorrer deste trabalho, *excluíram-se* e *incluíram-se*, em um jogo constante, perspectivas e crenças julgadas como importantes, que enfocassem o que se percebia como essencial, ou seja, a tentativa de rompimento com os paradigmas sociais impostos; isso tudo, dentre os aspectos e credos que "guiavam" as políticas e legislações em questão. Porém, houve uma preocupação em respeitar as formas de pensamento apresentadas e percebidas nas políticas e legislações que fossem diferentes daquelas aqui defendidas, pois se entende tal respeito como intrínseco à diferença, bem como a existência da contradição e dialogicidade, questionamentos entre as concepções e ideais.

As considerações apresentadas a longo desta pesquisa se constituíram como formas de *incluir* na sociedade questionamentos outros do que o do pensamento hegemônico e do paradigma tradicional, bem como o questionamento da educação tradicional. Procurou-se debater a visão de uma Educação Ambiental descaracterizada, fragmentada, utilitarista, ou seja, de uma EA baseada apenas no estudo da natureza física, sem considerar o espaço social e as relações travadas com estes, onde os seres humanos estão presentes e atuantes. Da mesma forma, com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva inferior, precária, adaptada ao sistema; educação essa que encontramos *incluída* muitas vezes em algumas legislações e políticas estudadas, ao mesmo tempo em que, em outras, o que se percebeu foi a *exclusão* da temática Educação Ambiental.

Dessa maneira, se podem indicar como bússola deste trabalho os questionamentos "sistemáticos contra o sistema", bem como, através desta pesquisa, se procurou "indagar", questionar a inclusão e a exclusão nas políticas e legislações de Educação Especial e de Educação Ambiental, procurando-se nelas indícios de dialogicidade. Verificou-se, assim, que as duas foram incluídas subordinadamente, hierarquicamente às "regras" do capitalismo, aperfeiçoando, modificando em alguns momentos seus discursos, mas sempre sem a intenção de alterar o sistema que cria injustiças, desigualdades, exclusões e, da mesma forma, "procura" soluções dentro de sua própria lógica, tornando a inclusão, que deveria contribuir para uma sociedade mais justa, uma inclusão inferior, que reproduz as relações de desigualdades e discriminações.

As legislações e políticas *excluem* aspectos importantes da Educação Ambiental no viés da transformação como, por exemplo, o homem fazendo parte da natureza física e a manutenção de relações em que ele não a domine e sim "dialogue", em um processo onde um precisa do outro, respeitando as diferenças reais existentes entre natureza humana e natureza física e as relações mantidas com a natureza produzida. Assim como em algumas das legislações e políticas de EA, se percebeu uma não inclusão dessa modalidade e o não questionamento da sociedade em que vivemos, apesar de se reconhecer a influência do meio no ambiente escolar. Nas de EE, se percebeu a tentativa de que deficientes se adequassem às "normas" do sistema e conseqüentemente às normas escolares, pois os aspectos de inclusão do deficiente na sociedade não podem desvincular-se dos aspectos da sua inclusão na escola, entendendo que, ao incluir-lo no espaço escolar, está havendo inclusão social. Tem-se que, conseqüentemente, pensar alternativas para que seja incluído na esfera social, pois uma não se desvincula da outra.

Dessa maneira, algumas legislações excluíram do seu contexto a lógica do sistema de produção capitalista, porém se adaptaram a este, o qual é, segundo os referenciais já expostos, responsável pela exclusão perversa e, conseqüentemente, pela inclusão subordinada de alguns segmentos historicamente marginalizados; outras o "questionaram", mas sem maiores tentativas de romper com sua lógica de exclusão⁄inclusão.

Sendo assim, se entende que são necessárias leis e políticas que "defendam" esses setores excluídos de condições mínimas de existência. Isso, tendo em vista que, as que foram pesquisadas, são contraditórias, pois ao mesmo tempo em que reconhecem a exclusão de alguns, fazem legislações e políticas que não questionam o sistema, responsável pela reprodução dessas exclusões que continuam a se perpetuar e a proliferar os próprios processos de in⁄exclusão sistemáticas. Incluem-se, então, políticas para os deficientes, que são discriminados por serem diferentes e não se adaptarem a tudo o que a sociedade impõe, sociedade essa que os exclui, privando-os das mais variadas relações sociais e das mínimas condições de sobrevivência.

Verificou-se, portanto, que na sua grande maioria, as legislações e políticas são como "marionetes" manobradas pelo "sistema", procurando ajustar-se a este e fazendo com que as pessoas, com que nós, cidadãos, naturalizemos a pobreza, o anormal, a dominação do ser humano sobre a natureza. Dessa maneira, esta pesquisa, através da análise das legislações e materiais investigados, é uma tentativa de rompimento com essa lógica, anunciando e denunciando a inclusão da Educação Especial e da Educação Ambiental nas legislações e políticas de acordo com a própria lógica excludente e desigual a qual pretendem solucionar.

O "olhar" sobre esses ordenamentos legais foi fundamentado em teorias que vão contra as regras do sistema reprodutor de desigualdades, dessa forma, as observações aqui realizadas foram também de encontro a esses regramentos, pois são idéias aliadas ao espírito utópico de transformação desse sistema, em que se possa chegar a uma "democracia sem fim", com relações alicerçadas no respeito às diferenças, ao outro, à natureza física, enfim, a todas as formas de vida que não apenas a da espécie humana.

REFERÊNCIAS

1. BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

2. BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

3. BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva**: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

4. BÍBLIA. Português. **Tradução das introduções e notas da *La Sainte Bible*, edução de 1973, publicada sob a direção da "École Biblique de Jerusalém".** Tradução de texto em língua portuguesa diretamente das originais. São Paulo: Edições Paulinas, 1973.

5. BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos.** Apresentação e Tradução de Celso Lafer. 4º reimpressão. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

6. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 2007.

7. _____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Executivo, 1999. Disponível em: <http://www.goretepereira.com.br/arquivos/dec3298.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2008.

8. _____. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Executivo, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/Dec4281.pdf. Acesso em: 20 out. 2008.

9. _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Executivo, 1990.2007.

10. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Poder Executivo, 1996. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

11. _____. **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. Brasília, DF: Poder Executivo, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index2.php?option= com_content&do_pdf=1&id=70>. Acesso em: 25 Ago. 2008.

12. _____. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Executivo, 2001. In: VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação.** Legislação Brasileira. v. 20. Série A. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

13. _____. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei n. 8742, de 07 de dezembro de 1993. Dispões sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Executivo, 1993. Disponível em: <http://www.congemas.org.br/loas.pdf >. Acesso em: 15 Ago. 2008.

14. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF: MEC/ SECAD. Disponível em: <http:WWW.mma.gov.br /estruturas/edicamb/arquivos/Ca/propresol.cne.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2008.

15. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes da Educação Básica para a Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08 Ago. 2008.

16. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p.

17. _____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. 3ª ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.

18. Carta da Terra. s.d. Disponível em: <http:// www.mma.gov.br/ estruturas/ agenda21/ _arquivos/ carta_terra.doc.>. Acesso em: 20 ago. 2008.

19. CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A deficiência como produção social**: de itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

20. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura Carvalho. **Educação Ambiental Critica**: nomes e endereçamentos da educação. In**:** LAYRARGUES, Philippe Pomier **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

21. CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental:** princípios história formação de professores**.** 4ª ed. São Paulo: Senac, 2007.

22. CORREIA, José Alberto. A Construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. **Revista de Educação Unissinos**, Porto Alegre,v.5, n. 9, p. 217-246, jul.- dez. 2004.

23. Declaração de Salamanca. s.d. Disponível em: <http://www.cedipode.org.Br/ salamnca.htm>. Acesso em: 19 set. 2006.

24. DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social.** Campinas: Autores Associados, 1998.

25. DENDENA, Fabiana; GAUTÉRIO, Daiane; MACHADO, Carlos. *In* CONGRESSO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL, II, 2008, Rio Grande. **As três naturezas e a natureza das três.** Rio Grande, 2008.

26. DENDENA, Fabiana. **Propagandas de Educação Ambiental**: análise crítica. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v.20, jan. a jun. 2008. Disponível em: <http://www.ppgea.furg.br/>. Acesso em: 20 jun. 2008.

27. DUARTE JR., J. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org). **Educação Especial**: Caminhos Pedagógicos. 6ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

28. FÁVERO, Osmar (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Coleção memória da educação. 2ª ed. ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

29. FELDMANN, Fábio. s.d. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/ >. Acesso em: 20 Out. 2008.

30. FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

31. FREITAS, Maria Teresa. **A Perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa Freitas, SOUZA, Solange Jobim &

32. GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org). **Educação Especial**: caminhos Pedagógicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

33. GUIMARÃES, Mauro. **A Formação dos educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

34. ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT**: comentadas para trabalhos científicos. 3ªed. Curitiba: Juruá, 2008.100p.

35. JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

36. JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

37. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Integração/inclusão**: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

38. KRAMER, Sônia (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

39. LESBAUPIN, Ivo. **Poder Local X exclusão Social:** A experiência das prefeituras democráticas no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

40. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (org). **A Questão Ambiental no Pensamento Crítico:** Natureza, Trabalho e Educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

41. _____. **Educação Ambiental Transformadora**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

42. _____ (org). **O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

43. _____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

44. MACHADO, Adriana Marcondes. **Educação inclusiva**: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

45. MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **A educação, a exclusão e a transformação.** Introdução à questão - da relação entre a educação, a exclusão e a transformação. Texto não publicado que serviu como subsidio ao documento que a SMED - Porto Alegre enviou à SGM para debate no Seminário Mapa da Exclusão, Porto Alegre, 15 Mar. 2001.

46. _____. **Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989-2004):** avanços e limites na produção da democracia sem fim. Porto Alegre, 2005. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

47. MAGALHÃES, António; STOER, Stephen R. **A diferença somos nós. A gestão da Mudança social e as políticas educativas e sociais.** Porto: Afrontamento, 2005.

48. MAGALHÃES, António; RODRIGUES, Davis; STOER, Stephen R. **Os lugares da exclusão social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2004.

49. MARQUEZAN, Reinoldo. A Inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência. *Educação Especial****, Santa Maria, v.2, n. 26, p.31-42*****, mai.-jun. 2005.**

50. MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do Abismo -** novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. São Paulo: Vozes, 2002.

51. _____. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

52. MASSI, Giselle. **A Dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

53. MATOS, Nelson Dagoberto de. **A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001)**. Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.> Acesso em: 02 Jul. 2008.

54. MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Escolar:** comum ou especial? Coleção Novos Umbrais. São Paulo: Pioneira, 1987.

55. _____. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

56. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 9ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Hucitec, 2006.

57. MIRANDA, Hermínio C. **Autismo**: uma leitura espiritual**.** 2ª ed. São Paulo: Lachâtre, 1998.

58. MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2003.

59. OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão.** Pelotas: Seiva, 2004.

60. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (org). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007.

61. PATTO, Maria Helena Souza; ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata. **O Estado da Arte da Pesquisa Sobre o Fracasso Escolar (1991-2002):** Um Estudo Introdutório. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng= pt&nrm=isso>. Acesso em: 15 Jul. 2008.

62. PAUGAN, Serge. In David Rodrigues (org). **Perspectivas sobre a inclusão –** Da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

63. PENTEADO, Heloísa D. **Meio Ambiente e Formação de Professores.** São Paulo: Cortez, 1997.

64. PIBER, Mirian. **Identidades "anormais":** a (des)construção dos corpos "deficientes". Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunião/29ra/trabalhos/trabalho/gt231941__ int.pdf>. Acesso em: 29 Mai. 2008.

65. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental:** Os porquês da desordem mundial, mestres explicam a globalização. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.

66. RODRIGUES, David (org). **As boas notícias e as más notícias**. In: David Rodrigues. **Educação e Diferença:** valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto, 2004.

67. RODRIGUES, David (org). **Perspectivas sobre a inclusão –** Da educação à sociedade. Porto: Porto, 2003.

68. SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências.** 9ª ed. Porto: Afrontamento, 1999.

69. SARDAGNA, Venites Helena. **Políticas de educação para todos**: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini & DAL'IGNA, Maria Cláudia (org). **In\exclusão:** nas tramas da escola**.** Canoas: Ulbra, 2007.

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

71. _____. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Coleção Educação Contemporânea 4ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

72. s.d. Disponível em: <http://www.fomezero.gov.br/noticias/lei-que-transformou-assistencia-social-em-direito-de-todos-completa-14-anos>. Acesso em: 20 Out. 2008.

72. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

73. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 20 Set. 2008.

74. VIGOSTKI, L.S. **Fundamentos da Defectologia**. Obras Completas - Tomo Cinco. Havana, Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

75. ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi. **Cenários da Trajetória da Educação Ambiental**. Sônia Balvedi Zarzevski. In: **A Educação Ambiental na Escola:** abordagens na escola. Erechim: Edifapes, 2003. p. 39-44.