



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Laís Braga Gautério

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA REGULAR:
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL**

Rio Grande

2023

Laís Braga Gautério

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) [EAEFE], como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Netto Dolci

Rio Grande

2023

Ficha Catalográfica

G275a Gautério, Laís Braga.
O atendimento educacional especializado na escola regular:
possibilidades da Educação Estético-Ambiental / Laís Braga
Gautério. – 2023.
92 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio
Grande/RS, 2023.
Orientadora: Dra. Luciana Netto Dolci.

1. Educação Estético-Ambiental 2. Educação Ambiental
3. Formação de Educadores 4. Atendimento Educacional
Especializado I. Dolci, Luciana Netto II. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
COORD CUR DE PG EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



MEMORANDO Nº 159, DE 31 DE JULHO DE 2023

Laís Braga Gautério

“O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA REGULAR:
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL ”

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

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIANA NETTO DOLCI
Data: 05/09/2023 17:50:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciana Netto Dolci
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br NARJARA MENDES GARCIA
Data: 30/10/2023 10:30:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSELI BELMONTE MACHADO
Data: 25/09/2023 16:47:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Roseli Belmonte Machado
(PPGEDU/UFRGS)

Referência: Caso responda este documento Memorando, indicar o Processo nº 23116.014010/2023-25

SEI nº 0093241

Agradecimentos

Ser grata pela oportunidade de chegar até aqui é talvez a parte mais importante, pois, se todas as oportunidades não tivessem chegado até mim, esta pesquisa não teria acontecido. Sendo assim, inicio agradecendo ao grande Pai Celestial e aos espíritos de luz por me guiarem nos caminhos certos nesta trajetória que acredito ter iniciado ainda na minha infância. Ademais, agradeço pela benção da vida que, apesar de todos os percalços, é fascinante.

Agradeço à minha família, e destaco aqui aqueles que estão sempre próximos, dando apoio diante das angústias vivenciadas ao longo desta caminhada. À minha filha, que chegou em minha vida quando eu tinha apenas quinze anos e foi quem me impulsionou a evoluir, ao meu marido, quem me incentivou a não desistir mesmo nos momentos mais difíceis, ao meu genro, que tenho como um filho, e que me auxilia muito com as tecnologias necessárias nos trabalhos acadêmicos. Ao meu pai, minha “mãedrastra”, meu “paidrastrô”, meus irmãos, minha avó, minha mãe, minha irmã e meu cunhado, por estarem sempre presentes em minha vida, dando-me carinho e incentivo. Ao meu dindo e à minha tia que, desde minha infância, acompanharam-me carinhosamente em todos os momentos importantes, sendo esses escolares ou familiares. Ainda, não posso deixar de citar, nesta escrita, meus avós e minha madrinha, que já não estão presentes fisicamente, mas que, certamente, iluminam os meus dias para que eu vá em busca dos meus sonhos.

Agradeço também à E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz, que, mais uma vez, abriu-me as portas, e agradeço igualmente à E.M.E.F Helena Small, pois, nela, estudei do sexto até o oitavo ano, após minha saída da escola Buchholz. Lá no Helena, realizei também meu primeiro estágio como monitora escolar com a Educação Especial, e, sendo assim, digo que essas duas escolas perpassaram significativamente a minha história. Não posso deixar de citar aqui a Universidade Federal do Rio Grande-FURG, pois, sem essa instituição pública, gratuita e de qualidade, esta dissertação não teria sido concretizada. Além disso, destaco os professores/as que passaram por minha trajetória desde minha infância, e, especialmente, a Professora Dr^a Luciana Dolci, que me acolheu desde o trabalho de conclusão de curso da Pedagogia, com muito carinho e ensinamentos valiosos que certamente carregarei por toda vida. Expresso agradecimentos ainda ao grupo NUPEATRO – Núcleo de pesquisa Estético-Ambiental sobre o teatro na educação, o qual passei a frequentar desde o ano de 2019. Nele, fui recebida afetivamente pela professora Luciana e também por colegas, pelas quais tenho muito carinho e admiração.

Por último, mas com extrema importância, estendo o agradecimento à CAPES pelo financiamento desta pesquisa, pois esse recurso foi indispensável para a conclusão deste trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE**- Atendimento Educacional Especializado
- AH** – Altas Habilidades
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CF** – Constituição Federal
- CNESP**- Centro Nacional de Educação Especial
- DM** – Deficiência Mental
- EA** – Educação Ambiental
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- PCD** – Pessoa com Deficiência
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNEA** – Política Nacional de Educação Ambiental
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SMED** – Secretaria Municipal da Educação
- TDA** – Transtorno do Déficit de Atenção
- TDAH** – Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade
- SD** – Superdotação
- TGD** – Transtorno Global do Desenvolvimento
- TOD** – Transtorno Opositor Desafiador

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tecendo experiências significativas

Figura 2: Árvore

Figura 3: Inclusão, exclusão, separação e integração

Figura 4: Mapa

Figura 5: Foto externa escola

Figura 6: Educação especial/inclusiva

Figura 7: Pátio escola

Figura 8: Folhas

Figura 9: Jogo Twister

Figura 10: Interações

Figura 11: Relações sociais

Figura 12: Espaço e sujeito

Figura 13: Sentidos humanos

Figura 14: Ludicidade

Figura 15: Sentidos

Figura 16: Significados

Figura 17: Leitura de mundo

Figura 18: Afetividade

Figura 19: Ação pedagógica

Figura 20: Prática pedagógica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revisão Bibliográfica

Quadro 2: Censo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
1.2. REVISITANDO O PASSADO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	23
1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: ALGUNS MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	27
2. APORTES TEÓRICOS QUE ATRAVESSAM, SIGNIFICAM ESTA PESQUISA	31
3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	39
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
4.1 A IN/EXCLUSÃO EXPERIENCIADA POR UMA PROFISSIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	45
4.2 A DIMENSÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	55
4.3 ENTRELACAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
6. REFERÊNCIAS.....	75
7. ANEXOS.....	79

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE, este estudo propõe-se a analisar o trabalho docente de uma professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE, o qual é realizado em uma escola da rede municipal localizada na cidade do Rio Grande/RS. Para tanto, fez-se necessário olhar para a tese de doutorado da professora, que é egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, visando então compreender como a educadora do AEE desenvolve a inclusão dos alunos/as com deficiências nessa escola, percebendo se seu agir está atrelado com sua tese de doutorado, e se permeia a Educação Estético-Ambiental, sendo assim, capaz de potencializar a inclusão de alunos/as com deficiências, incluídos no ensino regular. O trabalho é um estudo de caso, de abordagem qualitativa, e a análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. A partir das investigações, emergiram três categorias: (1) A in/exclusão experienciada por uma profissional do atendimento educacional especializado; (2) A dimensão do atendimento educacional especializado e (3) Entrelaçamentos entre educação especial e educação estético-ambiental. Portanto, considerei que o agir pedagógico agregado à Educação Estético-Ambiental é um importante subsídio para qualificar os processos de inclusão nas escolas regulares, pois possibilita uma prática sensível, significada e de qualidade. Com este trabalho, busquei contribuir para a formação de educadores mais sensíveis e preocupados com questões sociais.

Palavras-chave: Educação Estético-Ambiental; Educação Ambiental; Formação de Educadores; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

Inserted in the line of research Environmental Education: Teaching and Training of Educators - EAEFE, this study proposes to analyze the teaching work of a teacher of the Specialized Educational Assistance - AEE, which is carried out in a municipal school located in the city of Rio Grande/RS. Therefore, it was necessary to look at the professor's doctoral thesis, which is a graduate of the Graduate Program in Environmental Education - PPGEA, in order to understand how the AEE educator develops the inclusion of students with disabilities in this school, realizing if their action is linked to their doctoral thesis, and is permeated by Aesthetic-Environmental Education, thus being able to enhance the inclusion of students with disabilities, included in regular education. The work is a case study, with a qualitative approach and data analysis was carried out through content analysis. From the investigations, three categories emerged: (1) The in/exclusion experienced by a professional of specialized educational assistance; (2) The dimension of educational assistance and (3) Intertwining between special education and aesthetic-environmental education. Therefore, considering that the pedagogical action added to Aesthetic-Environmental Education is an important subsidy to qualify the inclusion processes in regular schools, as it enables a sensitive, meaningful and quality practice. With this work, I seek to contribute to the training of educators who are more sensitive and concerned with social issues.

Keywords: Aesthetic-Environmental Education; Environmental education; Educator Training; Specialized Educational Service.

*“É necessário, se espantar, se indignar e se contagiar,
só assim é possível mudar a Realidade.”
Nise da Silveira*

1. Introdução

Desde minha infância, enraizou-se em mim uma dúvida: por que enquanto eu ia para a escola, as crianças com deficiência ficavam em casa ou frequentavam lugares que não eram as escolas do bairro? Embora eu ainda não tivesse o discernimento adequado para compreender os problemas sociais e suas relações com o ambiente, essa situação me acompanhava.

Lembro-me bem de que essas pessoas eram tratadas com muita diferença: não podiam brincar na rua, quando brincavam eram vigiadas por algum familiar, e o simples ato de ir a escola já era uma realidade distante.

Sendo assim, mesmo que atualmente a inclusão desses alunos/as nas escolas regulares seja realidade, sabemos que esse processo ainda tem muito a percorrer para que alcance a devida qualidade na prática de ensino e aprendizagem.

Portanto, o tema desta pesquisa está ancorado em minhas vivências da infância, fortalecendo-se a partir de estágios que realizei ao longo da graduação, e essas experiências possibilitaram-me desenvolver um grande carinho pela Educação Especial e o desejo de aprender mais sobre o tema.

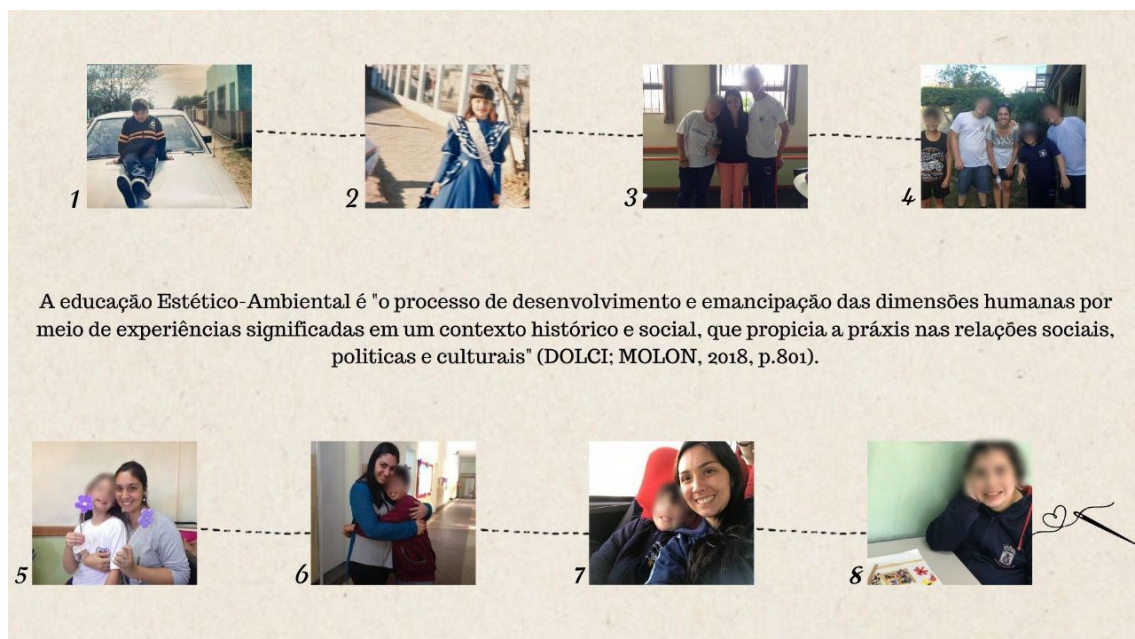


Figura 1: Tecendo experiências significativas

Na sequência de fotos expostas acima, tento ilustrar um pouco das experiências citadas nesta escrita. Assim, as fotos 1 e 2 são registros da minha infância. Na primeira, estou com o uniforme da E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz em frente à minha casa, localizada em um bairro próximo da escola, e, na segunda, estou no pátio da escola numa festa em alusão à Semana Farroupilha. As fotos seguintes (3, 4, 5, 6, 7 e 8) são todas relacionadas aos meus estágios não obrigatórios, os quais foram todos referentes à Educação Especial. Ainda, destaco que a última foto (8) da ilustração faz parte do meu trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia. Diante disso, trago um detalhamento mais aprofundado a respeito dessas vivências. No ano de 2016, ao iniciar a graduação em uma universidade privada, foi necessário buscar recursos que me ajudassem a custear as mensalidades. Foi então que iniciei minha jornada como mediadora escolar de alunos/as com deficiências.

Já no ano de 2017, fui aprovada para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, e, mesmo não necessitando mais saldar as mensalidades da faculdade, por se tratar de uma instituição pública, percebi que o trabalho com a Educação Inclusiva não era só uma questão financeira e sim um objetivo de vida, um amor e uma responsabilidade de fazer mais e melhor por essas crianças que tanto necessitam de atenção e de desenvolvimento adequado.

A Pedagogia possibilitou-me entender que as crianças têm diferentes tipos de desenvolvimentos e de aprendizagens, e que, mesmo existindo políticas que nos orientem, precisamos achar meios de evitar o trabalho pedagógico mecânico, pois, nem sempre, os/as alunos/as irão responder a esses processos padronizados de ensino, e nós, professores/as, precisamos estar preparados para oferecer o melhor para eles/as.

Dessa forma, a graduação em Pedagogia foi inteiramente importante na minha construção docente, mas destacarei aqui também os elementos que despertaram ainda mais meu interesse pela Educação Especial e Inclusiva ao longo do curso. Alguns autores e disciplinas fortaleceram tal escolha, e, entre esses, está a disciplina de políticas públicas da educação, pois foi com ela que compreendi a existência de leis que devem proporcionar e garantir uma educação de qualidade a todos/as. Além disso, tive a oportunidade de estudar a importância da Educação Estético-Ambiental nos processos de ensino e aprendizagem, aliada à sensibilidade.

A escola deve ser um lugar acolhedor que proporcione aprendizagens significativas, evitando todo tipo de exclusão e segregação entre os sujeitos nela inseridos.

Portanto, é necessário que busquemos elementos que contribuam para a inclusão de todos/as e abranjam as diferenças existentes.

Com isso, ao pensar no projeto de pesquisa, foi considerável unir a Educação Estético-Ambiental com a inclusão de alunos/as com necessidades específicas em escolas da rede regular, visando a melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Esse tema surgiu a partir de minhas vivências como mediadora na educação infantil, que acontecem desde o ano de 2016. Além disso, tive a oportunidade de, a partir do ano de 2019, tornar-me bolsista pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o teatro na Educação – NUPEATRO, atividade que me fez compreender a importância de desenvolver a Educação Estético-Ambiental, e, dessa forma, estimular os educandos a construir aprendizagens significativas que impulsionam a construção das relações políticas, econômicas, sociais e culturais existentes.

Portanto, esta pesquisa dá continuidade ao tema escolhido para o trabalho de conclusão de curso, intitulado “O processo de ensino e aprendizagem da Educação Inclusiva por meio da prática estético-ambiental”, que foi um estudo de caso encarregado de responder se a Educação Estético-Ambiental pode auxiliar no processo de inclusão dos/as alunos/as com necessidades específicas em escolas da educação básica. Assim, espera-se encontrar meios que possibilitem uma Educação Inclusiva de qualidade, em conformidade com a perspectiva seguida no trabalho anterior.

Sendo assim, tentei entender quais as limitações e as dificuldades da aluna incluída e, também, as suas potencialidades intencionando a oferta de inclusão eficiente e de qualidade. Dessa forma, com o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola com a estudante em questão, fez-se necessário realizar uma pesquisa a fim de conhecer, de fato, se as ações Estético-Ambientais estavam auxiliando no desenvolvimento dessa aluna. Participaram da pesquisa três professoras que fizeram parte do processo educativo da menina, sendo elas a mãe da aluna e duas mediadoras de aprendizagem. Com isso, foi possível perceber que a Educação Estético-Ambiental esteve presente em cada ação, em cada planejamento, em cada atividade no projeto desenvolvido, e como a metodologia empregada para tornar a aprendizagem da aluna foi mais significativa e eficaz.

Desse modo, o trabalho pedagógico por meio da Educação Estético-Ambiental foi um importante fortalecedor da prática inclusiva, possibilitando o desenvolvimento e o respeito aos interesses e limitações da aluna incluída na rede regular da educação básica. Entendi que a Educação Estético-Ambiental é eficiente quando atrelada ao trabalho pedagógico, sendo fortalecedora da prática inclusiva, e possibilitando o desenvolvimento

e o respeito aos interesses e limitações de uma aluna. Foi possível concluir também que ainda existem lacunas no processo de ensino e aprendizagem de alunos/as com limitações no ambiente escolar, e, diante disso, é imprescindível buscar meios que possam servir para uma inclusão eficiente e de qualidade.

Ademais, apesar de existirem políticas públicas que assegurem a inclusão de alunos/as com deficiências em escolas de ensino básico, sabemos que esses documentos nem sempre garantem uma inclusão de fato. Portanto, foi indispensável continuar trilhando caminhos em busca de uma educação sensível e capaz de respeitar as subjetividades. Com isso, senti que precisava continuar em busca de qualidade para essas pessoas que, por muito tempo, ficaram à margem da sociedade. Dessa forma, Susana Inês Molon (2009, p. 88) enfatiza: “O sujeito foi compreendido como um modelo da sociedade, pois nele se reflete a totalidade das relações sociais, conhecer o sujeito significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões”. Nesse sentido, esta pesquisa busca possibilitar uma prática pedagógica mais sensível e significativa aos professores/as e alunos/as envolvidos no processo inclusivo, e, portanto, acredito que é imprescindível agregar a Educação Estético-Ambiental ao currículo escolar, visando à oferta de uma educação com afeto e respeito a todos/as.

Ao iniciar a organização do projeto de pesquisa, logo pensei em fazer a escolha da escola junto à Secretária Municipal de Educação da cidade de Rio Grande – SMED. Entretanto, após alguns relatos de que, desde a troca de gestão pública municipal, o acesso a dados estava mais limitado, decidi fazer a escolha baseada em palestras sobre Educação Especial na cidade, as quais citavam a Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz como referência em inclusão na cidade. Além dessa razão, minha escolha foi fortalecida pela minha relação com essa instituição, pois estudei dos 7 até os 12 anos nela, e, logo, essa escola fez parte da minha construção social. Sendo assim, entrar novamente, nesse espaço, permitiu-me refletir sobre minha trajetória e sobre as transformações sociais ali ocorreram. Digo isso, pois entrei na escola, depois de tantos anos, com um olhar sensível e reflexivo para, assim, perceber as modificações que aconteceram e, também, para identificar aquilo que ainda continua estagnado. Nesse sentido, olhar para a inclusão de crianças que necessitam do Atendimento Educacional Especializado é indispensável, visto que esse processo conclama soluções que ofereçam qualidade para as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Outro fator que fortalece ainda mais a definição da

escola para a pesquisa está no fato de uma das professoras atuantes da sala de recursos ser educadora ambiental.

Diante disso, não posso deixar de relatar que, ao chegar na escola para as primeiras aproximações e combinados, logo percebi que a árvore (amoreira), a qual fez parte da minha infância, ainda estava lá. Enquanto eu esperava, fiquei ali a admirando, tirando fotos e percebendo as mudanças estruturais que aconteceram no pátio. Quanto significado tinha naquele ambiente que, mais uma vez, abria-me as portas! Diante disso, considerei significativo ilustrar neste trabalho a imagem da foto tirada, ilustrando o momento acima relatado. Dessa forma, comparando-a com a foto exposta no quadro “tecendo experiências significativas”, é possível enxergar algumas das mudanças que aconteceram no pátio da escola.



Figura 2: Árvore

Fonte: elaboração própria, 2022.

Com esta pesquisa, busquei responder a seguinte questão: como ocorre a prática de uma professora do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública regular, sendo ela egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/FURG? Meu questionamento surge em função de eu acreditar que o agir pedagógico agregado à Educação Estético-Ambiental é um importante subsídio para qualificar os processos de inclusão nas escolas regulares, possibilitando uma prática sensível e significada. Dessa forma, descrevo a seguir o objetivo da pesquisa realizada.

Em relação aos objetivos traçados para a presente pesquisa, o geral consistiu em compreender como a professora do AEE desenvolve a inclusão nessa escola, trazendo também para esta pesquisa sua tese de doutorado, a fim de entender os entrelaçamentos acerca de seu trabalho teórico e prático, percebendo ainda se ele permeia a Educação Estético-Ambiental. Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) analisar como ocorrem os processos de inclusão e se ocorrem; b) observar se a profissional da sala de recursos utiliza a Educação Estético-Ambiental e c) analisar a tese de doutorado da profissional de AEE, associando-a com a prática realizada na escola.

Nesse sentido, objetivando contribuir para formação de educadores ambientais mais sensíveis e conscientes em relação às suas ações, destaco ainda que o estudo realizado buscou sensibilizar sobre a relação existente entre Educação Especial e Educação Estético-Ambiental por meio de evidências, as quais foram analisadas a partir da prática docente de uma professora atuante no Atendimento Educacional Especializado da E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz. Portanto, esses dois parâmetros da educação, quando atrelados, podem possibilitar que o processo ensino e aprendizagem aconteça de forma mais adequada, refletindo, assim, sentido e significado ao cotidiano escolar.

Logo, trago uma música que escolhi para representar o sentido de inclusão, pois acredito que sua letra é capaz de representar a sociedade em que vivemos e também nossa busca por estar pertencente a esse espaço, encontrando lugares em que possamos nos sentir bem. No entanto, essa tentativa muitas vezes torna-se difícil e dolorida, quando permeada por desafios. Assim, por meio da letra da música, é possível refletir também sobre o capitalismo imposto, que trata as pessoas como mercadorias, classifica-as em capazes e incapazes, deixando algumas à margem, excluindo-as ou usando-as em forma de um discurso bonito para promover ações governamentais. Portanto, é importante olhar para “o movimento político da inclusão escolar, pois ao capitalizar-se na sociedade, tem se organizado a partir de práticas que, entre outras coisas, objetivam abarcar a maior parcela possível da população” (Thoma e Kraemer, 2017, p. 83).

PASSARINHOS
EMICIDA E VANESSA DA MATA

Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos

Amuados, reflexivos
E dá-lhe antidepressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos

Será que o sol sai pra um voo melhor?
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia, vem calor
Vê só o que sobrou de nós e o que já era

Em colapso o planeta gira, tanta mentira
Aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são delira, então a gente pira
E no meio disso tudo, 'tamo tipo...

Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá

Lá-laiá, lá-laiá, lá-laiá
Ãh-ãh, ãh-ãh-ãh
Ãh-ãh-ãh

A Babilônia é cinza e neon, eu sei
Meu melhor amigo tem sido o som, okay
Tanto carma lembra Armagedon, orei
Busco vida nova tipo ultrassom, achei

Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense
Competição em vão que ninguém vence

Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram
degraus

No pé que as coisa vão, Jão, doidera
Daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pé no chão
Carros em profusão, confusão

Água em escassez bem na nossa vez
Assim não resta nem as barata (é memo'!)
Injustos fazem leis e o que resta pr'ocês?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos tipo...

Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá

Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho (dois, três, quatro)
Nem que seja no peito um do outro

Fonte: [Musixmatch](#)

Compositores: Leandro Roque De Oliveira / Marcos Jose Ferro Levy / Evandro Roque De Oliveira Letra de Passarinhos © Sterns Music Publishing, Laboratorio Fantasma Producoes Ltda Me, Xlevy Producoes Artisticas Ltda.

A partir da letra da música "Passarinhos" de Emicida, é possível refletir sobre as diversas questões sociais e emocionais que ela aborda. A música oferece uma mensagem de esperança e empoderamento, incentivando os ouvintes a enfrentar os desafios da vida e a perseguir seus sonhos. Desse modo, digo que, quando a letra faz referência a "casas grandes" e "casas pequenas", por exemplo, está destacando a desigualdade social existente em nosso país. A letra ainda fala sobre sonhos e esperanças, representados pelos "passarinhos" que voam. Essa metáfora, a meu ver, simboliza a busca por uma vida melhor, por superação das dificuldades e alcance dos objetivos. Além disso, trata sobre identidades, pois é preciso compreender as diversidades que integram a sociedade, pensando em estratégias eficazes para inclusão de todas e todos.

Portanto, ao refletirmos sobre natureza e liberdade, a música convida os ouvintes a apreciarem a natureza, sentindo-se nela livres e integrantes, mesmo em frente a muitos desafios.

1.1 Revisão bibliográfica

Objetivando compreender melhor alguns dos estudos já existentes sobre o tema deste trabalho, realizei uma revisão bibliográfica que aqui será detalhada: Inicialmente, utilizei o portal de periódicos da CAPES, no endereço: <https://www-periodicoscapesgovbr.ez40.periodicos.capes.gov.br/index.php/> e fiz uma busca acerca das dissertações publicadas entre o período de 2018 a 2022. Além disso, utilizei como descritores para refinamento da busca, as seguintes palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Educação Estético-Ambiental, Formação de Educadores e Educação Ambiental.

Sequencialmente, ao filtrar apenas trabalhos de mestrado, a partir do descritor Educação Estético-Ambiental, obtive apenas um resultado; já com o relator Educação Ambiental e ainda com o seguinte esmero: mestrado, grande área do conhecimento: ciências humanas, área do conhecimento: Educação; espaço ambiente e sociedade; educação, cultura e políticas públicas; educação cultura e processos formativos; educação básica, educação pública, culturas e linguagens e ambiente e sociedade apareceram 58 trabalhos.

Após a leitura dos títulos, escolhi alguns critérios de exclusão como educação não formal e disciplinas, etapas ou localidades específicas (exceto município do Rio Grande/RS), por se tratar da mesma localidade da pesquisa a ser realizada. Dessa forma,

restaram seis trabalhos para leitura do resumo e seleção. Com o descritor Formação de Educadores, refinando por mestrado, grande área do conhecimento (ciências humanas e linguagem, letras e arte; área do conhecimento, educação), resultaram cinquenta trabalhos, e, portanto, utilizei como critério de exclusão as etapas ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação infantil e ensino médio. Nessa procura, também apareceram muitos trabalhos relacionados ao ambiente virtual e a algumas deficiências específicas, os quais também foram excluídos, restando então dois trabalhos a serem analisados para possível contribuição a esta pesquisa.

Por último, realizei a busca a partir da palavra-chave Atendimento Educacional Especializado. Nesse momento, utilizei o refinamento mestrado e as áreas do conhecimento: educação especial, educação, ensino, ensino e aprendizagem, sendo encontrados 88 trabalhos. Os critérios de exclusão utilizados foram: deficiência específica, região específica, escolas estaduais e etapas como: ensino de jovens e adultos, ensino superior, educação infantil, ensino técnico e anos finais do ensino fundamental. Por meio desse refinamento, foram obtidos 88 trabalhos. Logo, selecionei critérios de exclusão como: deficiência específica, região específica, escolas estaduais, educação infantil, ensino de jovens e adultos – EJA, superior, técnico e anos finais, pandemia da Covid-19, região específica, escolas do estado, etapas específicas, deficiências específicas.

A partir dos critérios de exclusão usados, restaram nove trabalhos para análise do resumo, buscando maior afinidade com a pesquisa a ser realizada. Destaco que optei por separar dois trabalhos que perpassavam os critérios de exclusão por tratarem da meta 4 (mesmo sendo um deles da educação infantil), e outro que tratava especificamente do Transtorno do Espectro Autista – TEA, pois, já nas primeiras aproximações com a escola, antes do início da pesquisa, a professora do Atendimento Educacional Especializado ressaltou que os/as alunos/as com autismo eram o maior público da Educação Especial na instituição.

Portanto, com a leitura dos resumos, foi possível selecionar os trabalhos que poderiam dar subsídios à pesquisa, contribuindo, principalmente, com o referencial teórico. Além disso, o levantamento feito possibilitou conhecimentos acerca de informações relevantes sobre o tema da pesquisa. Assim, após a leitura mais aprofundada dos trabalhos, realizei uma segunda seleção, na qual escolhi três trabalhos. Logo, para melhor demonstração dos estudos elegidos, trago um quadro expondo as informações mais pertinentes:

Título	Autor	Orientador	Ano de Defesa	Instituição
ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE: DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA	Adams Ricardo Pereira De Abreu	Profª. Dra. Adelaide Alves Dias	2021	UERN
EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRANSFORMAÇÕES E PERCEPÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL	Pauline Apolinário Czarneski Rezende	Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia	2018	FURG
IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA	Danubia Carolina Augusto Alves	Profª. Dra. Mônica Maria Farid Rahme	2021	UFMG

Quadro: 1
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os três trabalhos selecionados contribuíram de forma significativa para esta pesquisa, constituindo-se como referencial teórico importante, e cada um deles auxiliou este estudo. Nesse sentido, digo que o trabalho intitulado “Atuação do professor do AEE: desafios da inclusão de alunos com TEA” aborda uma análise acerca da prática docente, segundo o olhar dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, com foco nas Políticas de Formação de Professores envolvidos no ensino e aprendizagem de alunos/as com Transtorno do Espectro Autista – TEA. O trabalho descrito foi capaz de elucidar o movimento da ação pedagógica diante do Atendimento Educacional Especializado, e, mesmo que o autismo não seja meu foco de pesquisa, esse transtorno está fortemente presente nos ambientes escolares, como, inclusive, na E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchollz.

Já o trabalho “Educação estético-ambiental na formação de professores: transformações e percepções possíveis a partir da linguagem teatral” aponta para a prática educacional por meio da linguagem teatral, destacando que esta é um instrumento dialético capaz de transformar a educação, e, dessa forma, torná-la capaz de romper com os moldes da educação tradicional. A autora desse trabalho considera a linguagem teatral uma forma de explorar os conceitos da Educação Estético-Ambiental, de modo a oportunizar aos indivíduos

envolvidos uma reflexão sobre sociedade, humanização e sensibilidade. Assim, o ato de pensar em uma educação que seja fonte de experiências significadas, capaz de emancipar os sujeitos envolvidos é que faz com que esse estudo se aproxime de minha pesquisa. Ainda, o próximo trabalho em destaque, “Atuação do professor do AEE: desafios da inclusão de alunos com TEA”, traz à tona os desafios enfrentados pelos profissionais do atendimento educacional especializado. No trabalho intitulado “Identificação e encaminhamento do aluno da educação especial para o atendimento educacional especializado: uma análise bibliométrica”, o autor apresenta a história educacional brasileira, ressaltando que ela passa por avanços e retrocessos quanto à garantia do direito e permanência das pessoas com deficiência nos espaços escolares. A pesquisa denota ainda a participação da Igreja na educação, enfatizando os padrões estabelecidos nos diferentes contextos históricos, apontando para os critérios acerca do aluno ideal e o do anormal. Nesse sentido, trago-o como forma de contribuição à minha pesquisa, pois ele vai ao encontro deste estudo. Por fim, na próxima seção, apresento uma lembrança do passado para melhor compreensão dos fatos educacionais discutidos no presente.

1.2 Revisitando o passado: uma breve síntese sobre a história da educação no Brasil

Neste capítulo, trago uma breve contextualização histórica da educação brasileira, visto que o processo de escolarização foi se delineando de acordo com mudanças políticas, econômicas e sociais, e, portanto, a educação atual tem suas raízes na antiguidade. Aranha corrobora esse raciocínio quando enfatiza que:

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política. (Aranha, 2006, p. 12)

Ressalto que o percurso histórico trazido aqui está ligado à educação brasileira institucionalizada formalmente, pois é sabido que o processo educativo se manifesta em diferentes espaços de acordo com a cultura presente em cada um deles. No entanto, nesta etapa do trabalho, faremos uma rápida passagem pelo contexto histórico da educação formal no Brasil, a partir da colonização. Dessa forma, será possível compreender como

foi construído o sistema escolar desde o início no nosso país. Acredito que esta seção é imprescindível, a fim de entendermos como foram se organizando, no Brasil, os processos e métodos educativos formais.

No século XVI, iniciou-se, no Brasil, um sistema de exploração buscando mudar os hábitos e a cultura dos indígenas. O objetivo era a imposição da cultura portuguesa, pois os portugueses consideravam que o seu modelo de educação eram verdades absolutas que deveriam ser seguidas. O método deles se baseava na formação cultural, moral, religiosa e intelectual, e tratava-se de um modelo europeu que, para eles, deveria ser seguido. Assim, o século XVI foi marcado pela educação institucionalizada ganhando força no Brasil. Ela foi implantada pelos Jesuítas e possuía um caráter segregador, sendo pautada por métodos pedagógicos que objetivavam alfabetizar, tendo como princípio ensinar os dogmas da igreja católica. Nessa época, só os meninos frequentavam a escola, e os ensinamentos diferenciavam-se entre os indígenas e os filhos dos colonos. Já as meninas aprendiam atividades ligadas aos cuidados da casa e não frequentavam a escola. Os ensinamentos a elas passados vinham de seus tutores, ficando explícita a construção do modelo patriarcal.

No ano de 1549, o Padre Manuel de Nóbrega chegou ao Brasil, dando início ao processo de catequização misturado ao ensino. Dessa forma, a igreja fez parte da colonização por meio de um processo disciplinar. Podemos observar que, desde o início, a institucionalização escolar foi e é baseada em um sistema excludente, o qual seleciona e dita para quem e de que forma será realizado o ensino. Essa seleção, na época, era feita de acordo com a classe, gênero e raça. Já no ano de 1759, iniciaram-se as reformas pombalinas, e o ensino torna-se estatal, momento em que os professores começam a ser muito cobrados e pouco recompensados. Dessa forma, o estado estava acima da igreja, e Marquês de Pombal instituiu a expulsão dos jesuítas e determinou as aulas régias. Logo, “O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de humanidade, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias” (Cardoso, 1999, p. 106). Apesar dessa decisão ser importante para o início do ensino laico, não havia uma formação para os/as professores/as, e, conseqüentemente, esse modelo de ensino passou por dificuldades. Nesse sentido, Stephanou e Bastos, destacam que:

[...] durante o processo de constituição da profissão docente no século XIX, os momentos de crise e extinção das escolas normais não significaram que a formação do professor deixava de ter importância para o Estado que a instituiu. Também não se pode afirmar que se pautava em modelos exógenos que não se adaptavam à nossa realidade.

A instabilidade que caracterizou a existência dessas instituições pode ser interpretada como um redirecionamento de prioridades que variaram de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época (2006, p. 113).

Em 1808, com a chegada da família real no Brasil, iniciaram-se construções de bibliotecas e teatros, bem como começou a expansão da cultura europeia no país. Esse período ficou conhecido como Joanino. A partir de 1821, tivemos o Brasil Império, e importantes reformas educacionais aconteceram. Houve uma ampliação da educação, mas somente para as classes restritas, e o acesso às escolas continuaram não sendo para todos. A República Velha, em 1889, trouxe consigo o movimento da Escola Nova, que buscou pela compreensão das subjetividades, impactando um ensino mais significativo. Grandes nomes da educação como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Loureço filho deixaram suas contribuições para o século XIX.

A partir da Escola Nova, ocorreu um processo de mudança na concepção de educação, e o/a aluno/a passa a ser o foco do processo de ensino e aprendizagem. Na educação tradicional, era o/a professor/a que obtinha esse papel, e os/as alunos/as eram vistos apenas como passivos. Já no novo método, mesmo que o/a professor/a seja o detentor do saber, o/a aluno/a não é mais somente passivo nas aprendizagens. A Escola Nova era um movimento surgido por meio do liberalismo. Esse movimento era mundial, e grandes nomes da educação surgiram a partir dele, como Vygotsky, Piaget, Montessori, Paulo Freire e Anísio Teixeira. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, um importante documento para a educação, foi publicado na era Vargas (1930-1945). Esse manifesto teve origem a partir da união de intelectuais da educação, que também estavam à frente do movimento Escola Nova, assinando, juntos, o texto que exigia uma educação laica, organizada e para todos/as.

Em 1961, foi criada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse mesmo período, Paulo Freire potencializou a alfabetização e a valorização de todos/as, com o lema “educar para libertar”. Todavia, com o início da Ditadura Militar (1964-1985), Paulo Freire foi considerado subversivo à ordem estabelecida, e, portanto, foi forçado a interromper um movimento, mas, ainda diante das circunstâncias da época, escreveu sua valiosa obra “Pedagogia do Oprimido”. Nesse livro, de acordo com Freire, a educação tem o poder de libertar, pois ele alega que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de

ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2005, p. 41).

Com a Ditadura Militar, tomou forma a educação tecnicista (1964-1980), visando formar militares ou mão de obra para as indústrias. Essa época da história foi marcada pela censura e pelo método mecânico de ensinar. Assim, as subjetividades não foram mais consideradas, e a obediência tornou-se um fator primordial para sustentar esse modelo de educação. Então, surgiram os diretores, supervisores e coordenadores escolares, bem como as apostilas que deviam ser seguidas e que guiavam o trabalho do/a professor/a. Com o fim da Ditadura Militar, novas leis e diretrizes educacionais começaram a ser delineadas com mais proximidade dos moldes vigentes atualmente.

É possível perceber, portanto, que o papel da escola se baseava em adestrar e doutrinar as pessoas dentro de um modelo de sociedade que estava se formando no Brasil, delineando padrões sociais e culturais. Nesse sentido, os modelos pedagógicos buscavam civilizar e controlar esses corpos. No período industrial o objetivo era a ordem e o progresso do povo brasileiro, e a educação foi marcada pela obrigatoriedade. Já a partir da nova ordem política, que instituiu a educação como responsabilidade do Estado, a escola começa a ser um meio eficaz desse controle de adestramento esperado, surgindo então as disciplinas e as salas de aulas.

Ademais, é importante destacar que as mudanças no modelo de educação ocorridas ao longo do tempo partem de diferentes correntes e teorias pedagógicas que foram moldando o campo da educação, desde os tempos antigos até o contexto contemporâneo. Compreender a evolução das ideias pedagógicas, portanto, é um meio de informar práticas educacionais mais eficazes e contextualmente relevantes. A educação deve promover a cidadania ativa, a justiça social e a emancipação dos indivíduos.

Para reforçar o entendimento acerca da constituição dos modelos educacionais no Brasil, na próxima seção do trabalho, destacarei alguns marcos legais importantes para a Educação Especial, ocorridos entre a década de 90 e os anos de 2000 a 2020. No entanto, mesmo frente as mudanças ocorridas ao longo da história da educação, percebemos que os desafios sempre estiveram presentes, e também podemos analisar que o contexto educacional foi sendo delineado de acordo com as diferentes intencionalidades políticas. Nesse sentido, a seção seguinte abordará leis e regimentos educacionais, pois considero importante destacar aqui alguns desses documentos norteadores da prática pedagógica, visto que corroboram uma educação responsável e de qualidade.

1.3 Políticas públicas da educação: alguns marcos legais para a Educação Especial no Brasil

Diante de uma sociedade que dita padrões, pessoas com transtornos ou deficiências eram constantemente abandonadas, mortas ou isoladas da sociedade, algo com raízes advindas da Antiguidade, pois, para os gregos, por exemplo, o sinônimo de saúde e força era representado por meio de corpos fortes, belos, aptos para combates, conquistas de terras, e, portanto, corpos e identidades contrárias a esse ideal socialmente enaltecido eram marginalizados, discriminados e, até mesmo, exterminados. (Barbosa; Matos; Costa, 2011, p. 25 apud Pereira; Saraiva, 2017, p. 171). Entretanto, a partir do século XIX, essa realidade começou a ser modificada, e institutos de atendimentos para pessoas com deficiências foram construídos. Em 1854, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant. Em seguida no ano de 1857 inaugurou-se o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos situados na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

Já no início do século XX, em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e que, em 1945, passou a atender, exclusivamente, pessoas com superdotação. Em 1954, através de uma articulação política com a Educação Especial, surgiu a Associação de pais e amigos dos excepcionais – APAE que atendeu/atende pessoas com outras deficiências, como as físicas e as intelectuais.

Posteriormente, em 1961, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, um marco oficial para a Educação Inclusiva na rede regular de ensino:

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 reconhece a educação dos “excepcionais” quando indica sua matrícula “dentro do possível” na rede regular de ensino, mas ao mesmo tempo garante apoio financeiro às instituições especializadas. Chama a atenção a proposição da matrícula na rede regular para alunos que, cerca de trinta anos antes, eram dispensados da escola[...] (Kassar, 2011, p. 44)

Dez anos depois, a LDB passa a ser LDBE/71 – Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, sofrendo uma alteração em seu bojo, o qual define, em seu Art. 9º que:

“Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Vale dizer que, por meio de iniciativas afastadas do Estado, foi criado pelo MEC, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, o qual fica responsável

pela condução da Educação Especial no Brasil, fortalecendo ações educacionais para pessoas com superdotação/altas habilidades, deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

A Constituição Federativa de 1988 traz em seu texto garantias fundamentais para Educação Especial, assegurando o papel do estado sobre a educação no Brasil. Logo, em seu artigo terceiro, que trata dos princípios fundamentais, a Constituição deixa claro que os objetivos são de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Outrossim, a CF/88 prevê no capítulo III, que fala da educação, da cultura e do desporto, mais dois importantes artigos sobre o tema. Em um deles, o artigo 206, verificamos os seguintes princípios que deverão ser ministrado no ensino:

“I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;”.

Ainda, dentro desse capítulo, o artigo 208 aponta que o dever do Estado com a educação acontecerá por meio do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na década de 90, mais especificamente de 5 a 9 de março de 1990, foi aprovada em Jomtien (Tailândia), pela Conferência Mundial sobre Educação para todos a Declaração Mundial sobre Educação para todos na qual se determina que:

“as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”

Assim, é possível identificar que, ao longo dos anos, aconteceram avanços por meio de marcos legais que convergem para a necessidade de mudanças nas estruturas que padronizam os modelos os quais ferem os direitos humanos e causam exclusão. Para uma melhor compreensão de como a Educação Inclusiva foi se delineando ao longo dos anos, destaco aportes teóricos indispensáveis para melhor entendimento, entre eles, a Declaração de Salamanca:

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza

do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que “um tamanho serve a todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. 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. (Brasil, 1994)

Já no ano de 1996, foi organizada uma nova versão da LDB, vigente até hoje. A LEI Nº 9.394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1996 traz, em seu Capítulo V, que fala da Educação Especial as seguintes informações:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

§3º A oferta da educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados os incisos III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta lei.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Ainda nesse contexto, temos o Decreto nº 3.298 de 20/12/1999, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que tem por objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Ademais, o decreto rege que é dever das entidades do Poder Público garantir que toda pessoa com deficiência tenha o pleno exercício de seus direitos básicos da educação. Além disso, é importante ressaltar que o documento conceitua deficiência como “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.”

Enfatizo também aqui o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, também chamado como PNE e que se configura como um documento destinado a delinear os caminhos da educação brasileira, atendendo à exigência que está descrita no art. nº 214 da Constituição Federal. Dessa forma, o Fórum Nacional de Educação acompanha se as metas estão sendo, de fato, cumpridas, visando trazer mais qualidade ao ensino. Apesar de existirem duas versões anteriores do Plano Nacional de Educação (1962 e 2001), só no ano de 2014 ele passa a ter sua construção democrática e ser, de fato, implementado na educação brasileira. Vale destacar que a vigência do plano atual é até 2024, pois esse documento é decenal. Acredito que seguir as orientações do Plano Nacional de Educação é indispensável para a efetividade de uma boa prática docente que permeie a qualidade de ensino. A integralidade do PNE é composta por diretrizes, metas e estratégias, no entanto, focaremos na quarta meta do documento, a qual discorre pela Educação Especial, foco deste trabalho. Dessa forma, a meta 4 é inteiramente importante quando se trata de Educação Especial, uma vez que ela norteia o trabalho docente em relação a práticas pedagógicas dessa modalidade. Assim, no ANEXO 1 deste trabalho, trago um quadro descritivo da parte citada.

Corroborando as leis e normativas acima descritas, destaco também a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que traz, em seu bojo, um capítulo intitulado “Do Direito à Educação”. Nele se descreve como deve ser o processo inclusivo da criança com deficiência, e discorre-se, ainda, sobre os deveres dos agentes envolvidos no processo educativo. O artigo 27 dessa lei é de suma

importância, pois trata acerca das habilidades necessárias ao desenvolvimento de todos(as), conforme citado abaixo:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que a Educação Especial encontra-se atualmente apoiada em Leis e regimentos. Sendo assim, é possível dizer que a ação pedagógica está bem alicerçada nos documentos trazidos para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo. Entretanto, sabemos que a formação dos professores (as) ainda enfrenta falhas, estando, inclusive, despreparada para a Educação Especial. Portanto, este trabalho busca contribuir para a resolução de tal problemática. Logo, destaco a imagem, “exclusão, separação, integração e inclusão”, a qual representa as diferentes formas de participação social que uma pessoa pode vivenciar em sociedade.

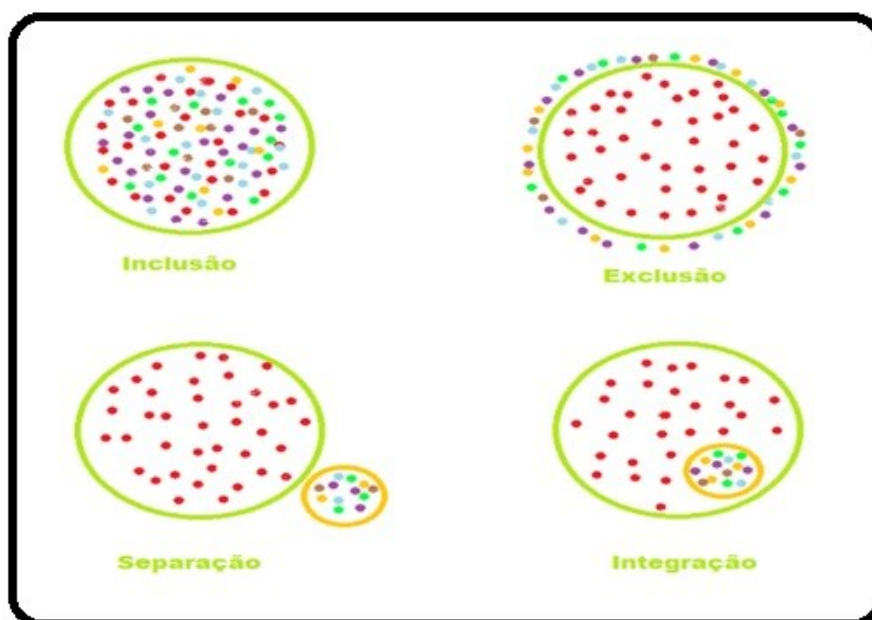


Figura 3: Inclusão, exclusão, separação e integração

Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Exclus%C3%A3o,_Inclus%C3%A3o,_Integra%C3%A7%C3%A3o,_Separa%C3%A7%C3%A3o.png acesso em out, 2022.

Na imagem “exclusão”, a pessoa é retratada fora da comunidade, sem acesso a recursos, serviços e oportunidades. Essa fase é caracterizada pela marginalização e pela discriminação, processo em que indivíduos são deixados de fora da sociedade devido à sua raça, gênero, religião ou outros fatores.

Na imagem “separação”, a pessoa está presente na comunidade, mas separada dos outros indivíduos. Essa fase pode ser vista em sociedades que criam guetos ou bairros segregados, onde grupos específicos são mantidos afastados do restante da população.

Na imagem “integração”, a pessoa está na comunidade, mas apenas como um participante passivo, sem acesso aos mesmos recursos e oportunidades que os outros membros da sociedade. Essa fase é representada por uma falta de igualdade e justiça social, em que alguns indivíduos são privados de oportunidades para crescer e se desenvolver.

Já na imagem “inclusão”, a pessoa está plenamente integrada na comunidade, com acesso igualitário a todos os recursos e oportunidades. Essa fase é caracterizada por uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas têm a oportunidade de contribuir e prosperar. Portanto, a representação diz respeito à evolução histórica acerca da participação social de um indivíduo em sociedade, mostrando como a exclusão e a discriminação podem evoluir para a inclusão plena em uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Ademais, digo que incluir não é apenas “inserir dentro”, como nos diz o significado da palavra: encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se) (Incluir, 2022). Dessa forma, indo além dessas definições canônicas, ao incluirmos alguém em um determinado espaço, é preciso respeitar e integrar de forma afetuosa e acolhedora, tendo em vista que, para a inclusão acontecer de fato, é necessário possibilitar aos educandos sentirem-se pertencente aos lugares em que estão inseridos. Por conseguinte, como discutiremos mais adiante, a educação tradicional ainda reflete no contexto escolar atual. Sendo assim, compreender o papel dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para refletir acerca de práticas mais sensíveis e significativas aos/as alunos/as incluídos/as nos ambientes escolares. Apesar de, ao longo dos anos, serem conquistados diversos direitos políticos e sociais, é ainda necessário ressignificar a prática docente, a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e significativo para todos/as envolvidos/as.

A educação brasileira está vinculada ao crescente interesse pela sua mercantilização, principalmente por órgãos econômicos mundiais. Nesse ínterim, é indispensável atentar para alguns documentos de organismos internacionais, dentre os quais destaco o Relatório Anual da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem como propósito:

[...] promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades sociais, proteger o patrimônio, fomentar a criatividade e respeitar a diversidade cultural, promover o avanço das ciências para um futuro sustentável, preservar a biodiversidade terrestre e marinha do nosso planeta, favorecer a liberdade de expressão e construir sociedades do conhecimento. (2022, p.3)

Sobretudo, é pertinente dizer que a educação básica está posta na sociedade capitalista como essencial para a formação de mão de obra dotada de competências necessárias a fim de suprir um mercado globalizado com base política e econômica pautado no capital. Portanto, o paradigma da Educação Especial no Brasil não tem sido capaz de atender às diversidades que compõem os ambientes escolares. Ademais, a realização de pedagogias realmente inclusivas está longe de ser uma realidade. Diante disso, devemos atentar para os diferentes contextos escolares, a fim de compreender que o trabalho colaborativo é um caminho importante a ser percorrido, pois, nesse viés, existe a possibilidade de se criarem condições para uma maior aproximação entre o estudante e a equipe pedagógica, impulsionando a constituição de relações políticas, econômicas, sociais e culturais permeadas pelo cuidado com a natureza.

Ainda destaco aqui a importância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais são uma iniciativa das Nações Unidas, que visam abordar uma série de desafios globais até 2030, promovendo a erradicação da pobreza, a proteção do planeta e a promoção da paz e das prosperidades para todos. Dentre os 17 ODS, os objetivos 4 e 10 são particularmente relevantes para o Brasil e para este estudo. O Objetivo 4, “Educação de Qualidade”, busca garantir o acesso à educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todas as pessoas. Portanto, ele implica melhorar a qualidade do sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior. Além disso, é importante promover oportunidades educacionais para grupos marginalizados, como crianças em situação de pobreza, indígenas e pessoas com deficiência. O objetivo é desenvolver uma força de trabalho avançada, capaz de enfrentar os desafios do mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável do país.

Já o objetivo 10, “Redução das Desigualdades”, visa diminuir as desigualdades dentro e entre países. No contexto brasileiro, isso envolve a redução das disparidades socioeconômicas, étnicas e de gênero. O Brasil é conhecido por suas desigualdades profundas, e o ODS 10 busca abordar essa questão por meio de políticas que promovam a inclusão social, a distribuição mais equitativa de recursos e de oportunidades, bem como a eliminação da discriminação. Isso envolve a melhoria do acesso a serviços básicos,

como saúde, educação e emprego, para as camadas mais vulneráveis da população. Em resumo, os ODS 4 e 10, no contexto brasileiro, buscam melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades, promovendo o desenvolvimento sustentável e a inclusão social no país. Esses objetivos são essenciais para garantir um futuro mais justo e próspero para todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as.

2. Aportes teóricos que atravessam, significam esta pesquisa

A potencialidade da escola está em sua função social, que necessita cada vez mais versar sobre as questões da sociedade. Dessa forma, é imprescindível levar para as salas de aulas a prática da reflexão e da criticidade. A educação tradicional, aquela implantada pelos jesuítas, não pode continuar enraizada ainda hoje. Olhar para as diferenças e aprender com elas é de suma importância para a construção de uma sociedade justa e igualitária, como versa Paulo Freire. (1996)

Sob esse aspecto, o entendimento acerca da comunidade é indispensável para a promoção de uma educação sensível e preocupada com questões sociais. Cada criança é singular, portanto, as aprendizagens acontecem de distintas formas e em diferentes tempos. Sendo assim, cabe a nós, professores/as, respeitarmos esses limites apresentados pelos alunos, assim como suas capacidades. Ademais, a escola precisa estar pronta para receber todos/as estudantes, com ou sem deficiências, e precisamos refletir que não são somente aqueles que se adaptaram a uma estrutura posta há muitos anos que possuem o direito de frequentar o ambiente escolar. Portanto, quebrar barreiras e preconceitos são fatores preponderantes ao falarmos em inclusão. O gesto de incluir, com respeito às circunstâncias de cada estudante, desperta, desde a infância, valores vultuosos para a convivência de todos/as.

Sabemos que a modernidade valoriza demasiadamente o consumo e os modos de produção, que selecionam as pessoas como capazes e incapazes para servirem a um mercado capitalista interessado em mão de obra. Leff (2001, p. 133), nesse sentido, afirma que “a problemática ecológica questiona os custos socioambientais derivados de uma racionalidade produtiva fundada no cálculo econômico”. Desse modo, a proposta desta pesquisa é justamente questionar os custos socioambientais que a realidade enfrentada por crianças com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento sofrem ao serem excluídas da sociedade. Diante da realidade enfrentada por inúmeros sujeitos considerados incapazes durante anos pela sociedade (que ainda hoje deixa reflexos da

histórica exclusão), é necessário que lancemos um olhar sensível e reflexivo para essa causa tão urgente a ser reestruturada nos ambientes escolares, pois são esses lugares que devem proporcionar uma mudança significativa para tal problema.

Em vista disso, os/as professores/as são grandes agentes de transformações sociais, uma vez que dispõem de instrumentos capazes de constituir sujeitos críticos e reflexivos perante a sociedade, conforme ensina Freire: “[...] Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (2008, p. 81).

Além disso, é necessário que olhemos para os vários desafios enfrentados pelos professores/as, a fim de encontrar meios que favoreçam um ambiente escolar sensível e afetivo. A Educação Estético-Ambiental, então, pode ser enriquecedora do agir pedagógico, a fim de conceder qualidade e eficácia ao ensino e aprendizagem de crianças com limitações. O processo de ensino que desvaloriza os interesses e as capacidades dos/as alunos/as pode gerar medos e ansiedades, os quais atrapalham o desenvolvimento desses sujeitos, e dificultam o agir pedagógico, acarretando insegurança a todos/as envolvidos/as.

A Educação Ambiental, em suma, é atravessada pelas diversidades existentes, as quais vão ao encontro dos diferentes saberes que integram os espaços escolares. Diante disso, a Educação Ambiental pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, realizando uma interação entre as disciplinas e os conteúdos obrigatórios de forma transversal, possibilitando o ensino e a aprendizagem acerca das relações sociais. Nesse sentido, Loureiro (2012, p. 34) nos diz que: “A educação ambiental é capaz de promover a conscientização por meio das relações e da prática social reflexiva, fundamentada teoricamente, a ação será mútua entre o ‘eu’ e o ‘outro’”. Loureiro, além disso, reitera dizendo que “deve ser atravessada pela crítica, pelo diálogo, pela assimilação de diferentes saberes e pela transformação ativa da realidade e das condições de vida.” (2012, p. 34). Corroborando esse raciocínio, a Lei Nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, assevera que o indivíduo e a coletividade devem construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, e essa perspectiva deve estar presente no ambiente escolar de forma articulada, em todos os níveis e modalidades.

A referida Lei traz ainda, em seu bojo, princípios básicos da Educação Ambiental, como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade, a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas

sociais, assim como o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. A escola, dessa forma, é um lugar potente para o desenvolvimento de saberes acerca das relações sociais, que, conseqüentemente, estão ligadas diretamente às questões socioambientais existentes na sociedade. Diante disso, nota-se uma concordância com a perspectiva de Leff, que defende que: “A educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo.” (2015, p.257).

Tendo em vista o modelo capitalista que foi se delineando ao longo dos anos em nossa sociedade, podemos analisar que a escola serviu para “alimentar” esse sistema. No entanto, muitas pessoas foram ficando à margem de uma sociedade que seleciona, exclui e até mesmo marginaliza pessoas. Dessa forma, de acordo com Guimarães, “A Educação Ambiental deve abordar a cidadania visando uma efetiva mudança social.” (2007, p.14). Outrossim, “A Educação Ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: os professores” (Guimarães, 2007, p.123).

Nesse sentido, acredito que a exclusão dos sujeitos nos processos educacionais, que deveriam ser participativos e transformadores precisa ser problematizada para que possamos elaborar práticas inclusivas. Guimarães (2004, p. 73) afirma, nesse sentido, que “é fundamental uma conquista de mecanismos participativos para o processo da gestão dos problemas ambientais, que garanta a participação dos segmentos sociais mais fragilizados”. É por pensar nessas práticas inclusivas que trago a Educação Estético-Ambiental.

A escola que proporciona a seus/suas alunos/as uma prática pedagógica sensível oportunizará os educandos a constituírem-se como sujeitos capazes de terem equilíbrio acerca de suas emoções, potencializando as relações entre as pessoas e delas com a natureza. Assim, ao encontro desse pensamento, Dolci e Molon (2015, p. 70) elucidam:

[...] a educação ambiental está contida na educação estética e ambas possuem papel importante para o desenvolvimento do gosto artístico e do belo, pois buscam o equilíbrio entre os sentimentos e as emoções, despertando a criatividade e a sensibilidade nos sujeitos. Em concordância com os autores deste grupo, pensamos também que a arte acorda sentimentos e sonhos, pois possui um despertar de potencialidades, torna as pessoas mais vivas. Estas investigações revelam que a Educação Estética é vista como uma necessidade na vida humana, uma vez que é preciso perceber a natureza, vê-la com um olhar de quem está contemplando, encantar-se com as coisas simples e valorizar as relações entre as pessoas.

Diante do que as autoras defendem, é possível entender que o professor deve construir um currículo que contemple a Educação Estético-Ambiental e que respeite as diversidades e as limitações existentes no ambiente escolar. O professor, por meio da Educação Estético-Ambiental, pode promover atividades lúdicas, construindo um currículo que enalteça as capacidades e respeite as limitações dos educandos. Dessa forma, é necessário ressignificar o ensino e a aprendizagem escolar, buscando fugir dos paradigmas impostos pela educação tradicional. Assim, o ambiente escolar, como primeiro espaço social, deve proporcionar aprendizagens significativas que contemplem valores indispensáveis para a convivência em sociedade. Nesse sentido, Leff afirma:

A educação ambiental inscreve-se nesta transição histórica que vai do questionamento dos modelos sociais dominantes (o neoliberalismo econômico, o socialismo real) até a emergência de uma nova sociedade, orientada pelos valores da democracia e pelos princípios do ambientalismo. Daí a necessidade de rever criticamente o funcionamento dos sistemas educacionais, como também os métodos e práticas da pedagogia. (1998, p.255)

Desse modo, entendo que o agir pedagógico deve estar ligado à sensibilidade, pois um olhar sensível é capaz de indicar o melhor caminho a ser seguido, visto que a educação clama por mudanças sociais e ambientais. Duarte Jr. enfatiza esse pensamento ao dizer que a nossa sociedade atual “precisa hoje recuperar uma determinada forma de aproximação às coisas do mundo, uma certa atenção para a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida.” (2001, p.164)

O desenvolvimento sensível dos sentidos dará aos educandos maior capacidade de percepção e, conseqüentemente, mais subsídios para se posicionarem criticamente frente a realidade. A Educação Estética desperta os sentidos, ou seja, ela é capaz de instruir para percepção e compreensão de mundo. Essa educação, portanto, é potente, pois, por meio dela, é possível referenciar memórias e formar o imaginário, auxiliando também no equilíbrio das emoções. Dessa forma, a oferta de experiências sensoriais é indispensável no ambiente escolar. Ao somar a Educação Estético-Ambiental à Educação Especial, busco a promoção de uma inclusão mais significativa, a fim de levar mais boniteza ao ensino e aprendizagem. Ademais, com essa abordagem, a prática pedagógica estará enriquecida pela sensibilidade, melhorando a relação professor/a aluno/a:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica,

gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 1996, p.13)

Ao incluir um/a aluno/a com deficiência, o/a professor/a não deve manter o foco somente nas limitações dele/a, mas também em enaltecer suas capacidades, enxergando os/as estudantes como subjetivos. Portanto, o agir pedagógico necessita estar atrelado a um olhar sensível, que proporcione atividades pautadas por significados.

O processo educativo, quando realizado com respeito aos/as alunos/as com necessidades educacionais específicas, auxilia na construção de uma proposta pedagógica flexível, eficaz e de qualidade, capaz de incluir os diferentes saberes e limitações. Logo, as estratégias pedagógicas para o ensino e aprendizagem dos/as alunos/as com necessidades educacionais específicas vão além dos componentes curriculares. Nesse sentido, é imprescindível destacar o pensar de Lockmann:

Ao avaliar os progressos apresentados pelos alunos, os professores destacam questões referentes à convivência na escola a socialização, a contenção de suas emoções e ao equilíbrio emocional dos sujeitos escolares. Fica evidenciado que a escola não centra suas ações na produção dos conhecimentos escolares, mas as amplia para uma variedade de âmbitos da vida humana e incide sobre a existência mesmo de cada sujeito em particular. Com isso, chama-se a atenção pra a entrada, nos currículos escolares de dimensões, as emoções, os conflitos internos, entre outras. Tudo isso nos mostra que há uma ampliação na própria noção de aprendizagem da atualidade, a qual passa a incluir, além de conhecimentos disciplinares, outras dimensões bem mais amplas da vida humana (Lockmann, 2014, p.288).

A ludicidade no processo educativo fortalece as relações sociais, e, quando unida com a Educação Estético-Ambiental, possibilita que os alunos construam aprendizagens voltadas para os valores humanos, como a solidariedade, o respeito, a empatia, a ética, a colaboração entre outros princípios. Nesse sentido, trago o pensamento de Duarte Jr. (2001, p. 130), que vai ao encontro da importância de uma educação sensível que favorece o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos:

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. “Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta.

Diante disso, é possível perceber o quanto esses princípios são fundamentais para tornar todos/as mais conscientes e preocupados tanto com os aspectos naturais quanto com os sociais, colaborando, dessa forma, para a transformação da sociedade e da

natureza. Trago para este diálogo o entendimento acerca da alfabetização, processo presente na educação infantil, que constitui o público-alvo desta pesquisa. Essa etapa foi definida juntamente com a professora da sala de recursos da escola selecionada. A escolha delimita-se a partir da aceitação dos alunos/as participantes da sala. Foram necessárias conversas iniciais, as quais antecedem o início da pesquisa, pois houve a preocupação em não causar desconforto aos alunos/as observados/as durante o trabalho da profissional. O sistema escolar foi se constituindo como um lugar oportuno para se padronizar e adestrar os indivíduos a fim de que sirvam ao mercado capitalista, e, sendo assim, o processo de alfabetização tornou-se um momento indispensável para se aplicar um método engessado de formação. Em vista disso, os/as alunos/as com transtornos ou deficiências não se encaixavam/encaixam dentro dos padrões estipulados, ficando à margem da sociedade. Nesse sentido, ratificam-se as palavras de Magda Soares, quando esta diz que:

A unificação do mercado cultural e linguístico (que é consequência da unificação do mercado econômico) resulta da adoção socialmente generalizada de critérios de avaliação que conferem legitimidade aos bens simbólicos – valores, usos, costumes, linguagem, obras artísticas e literárias e etc. – próprios dos grupos econômica e socialmente privilegiados; (2021, p.94)

Desde o início da escolarização, o Brasil foi se constituindo com caráter excludente e segregador. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita nem sempre foi direcionado a todos/as. Diante dessa realidade injusta, muitas pessoas não tiveram a oportunidade de acesso à educação institucionalizada. Nesse sentido, é necessário que busquemos cada vez mais garantir os direitos que, ao longo dos anos, foram sendo conquistados. Atualmente, é possível observar que, mesmo com esses direitos garantidos por lei, ainda há um desrespeito com essas pessoas que, por muito tempo, foram excluídas em decorrência de uma sociedade padronizada. Soares (2021, p.18) enfatiza que: “A função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais”. Diante do exposto, destaco que a escola ainda segue padrões tradicionais e “nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido.” (SOARES, 2021, p.18). Atender o/a aluno/a da Educação Especial não é uma tarefa fácil, no entanto, a EEA trilha um caminho potente para fortalecer a Educação Inclusiva, ofertando uma educação lúdica, concreta e sensível, despertando os sentidos e atribuindo significado a esse processo, resultando em uma Educação Estético-Ambiental. Sendo o Atendimento Educacional Especializado–AEE uma modalidade de ensino que representa a Educação Especial, esse serviço foi, ao longo dos anos, modificado, tendo grandes

melhorias em sua oferta. Atualmente, essa modalidade é oferecida dentro da escola regular, mas já foi ofertada fora dela. Esse atendimento é fornecido de forma transversal aos níveis, modalidades ou etapas de ensino. Nesse sentido:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (MEC,2008, p.1- Anexo 2)

Portanto, a Educação Inclusiva é responsabilidade de todos/as envolvidos/as no espaço escolar, e deve assegurar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Outrossim, é indispensável haver união para que esse processo transformador aconteça, pois, tal como aponta Uzêda, (2019, p.54), na escola, o professor não pode exercer seu trabalho sozinho, sem suporte, isto é, deve-se haver um empenho coletivo dos educadores a fim de promover a inclusão, uma vez que esse não é o papel de um único docente, mas de toda a instituição de ensino. O documento norteador da Educação Inclusiva da cidade de Rio Grande, por sua vez, destaca que a inclusão está alicerçada nos direitos humanos, conforme veremos a seguir: IV. Orientações/procedimentos/estratégias à Educação inclusiva do município de Rio Grande:

A Secretaria de Município da Educação considera a educação inclusiva baseada na concepção de direitos humanos, como um paradigma educacional. Assim, entende que a inclusão é responsabilidade de todas as pessoas envolvidas com a escola, tais como professores, estudantes, responsáveis dos estudantes, equipe diretiva, coordenadores, professores das Salas de Recursos, supervisores, orientadores educacionais, monitores, funcionários e comunidade escolar. Deste modo, a escola inclusiva, amplia a capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter a oportunidade de conviver com as diferenças. Contudo, para nortear as ações e oferecer maior suporte à Inclusão escolar, orientam-se algumas estratégias. (SMED/RG, 2016, p.6)

Contudo, a inclusão requer significado, olhar sensível e adaptações cabíveis aos saberes contidos dentro da sala de aula. No entanto, mesmo que os professores tenham orientações e estratégias, as quais guiam o agir pedagógico, é indispensável buscar meios que os auxiliem na modalidade da Educação Especial na escola regular, pois os desafios enfrentados são numerosos. Dessa forma, trago o termo “in/exclusão”, para que possamos pensar acerca desse conceito, pois ele destaca a relação dinâmica entre os processos de inclusão e exclusão. Ele nos conduz a refletir que, em uma sociedade, os indivíduos podem estar simultaneamente incluídos em alguns aspectos e excluídos em outros. Essa perspectiva enfatiza a importância de se considerarem as múltiplas dimensões da inclusão

e da exclusão ao analisarmos a participação social e o acesso a direitos e recursos. Corroborando o exposto, Veiga-Neto, enfatiza: “Trata-se de uma inclusão excludente, aquela que apenas contempla o mesmo espaço físico e que inclui para, no momento posterior, excluir” (2001, p.3).

Acerca desse processo, é indispensável compreender alguns conceitos que permeiam a Educação Inclusiva, assim como a diferença entre eles. São esses: norma, normalidade, normalização e diferença. Início pela norma, conceito que se refere a um padrão ou regra estabelecida e aceita pela sociedade ou por um grupo específico. Ela representa as expectativas compartilhadas sobre comportamentos, valores, aparência, desempenho acadêmico, habilidades, entre outros aspectos. Diante disso, devemos compreender o sentido do termo norma, que varia em diferentes contextos culturais e sociais e desempenha um papel fundamental na conformidade social e na regulação das interações humanas. Parto, então, para o conceito de normalidade, sendo esse uma construção social que se refere ao estado ou características consideradas comuns, típicas ou esperadas em relação a um determinado grupo ou população. Ademais, a normalidade relaciona-se com as normas estabelecidas e pode variar de acordo com contextos culturais, históricos e sociais.

No entanto, é importante lembrar que a normalidade é uma construção social e que a diversidade humana implica uma ampla variedade de características, experiências e formas de ser. A normalização, por sua vez, é o processo pelo qual determinadas características, comportamentos ou condições são considerados normais ou aceitáveis dentro de um determinado contexto. Esse processo envolve a incorporação de certas diferenças ou condições no escopo do que é considerado “normal”, podendo ter implicações tanto positivas (ao combater estigmas e promover a inclusão), quanto negativas (ao reforçar desigualdades ou perpetuar estereótipos). Já a diferença explicita a existência de características, habilidades, experiências ou identidades únicas que distinguem os indivíduos uns dos outros.

Quem está comprometido com um conceito de inclusão que não advoga o apagamento das diferenças precisa ficar mais atento/a para as denúncias rápidas e padronizadoras que podem contribuir para que sejamos lidos como contrários à inclusão. Ser contrária a um tipo de inclusão-excludente não significa ser contra os processos pedagógicos mais integrativos e eficientes para as aprendizagens escolares (Fabris, 2005, p. 5).

Em suma, a diferença pode abranger uma ampla gama de aspectos, como gênero, raça, etnia, orientação sexual, deficiências, habilidades, entre outros. Reconhecer e valorizá-la é fundamental para promover a igualdade, a diversidade e a inclusão, superando a discriminação e os preconceitos que podem surgir com base nas diferenças individuais.

3. Procedimento metodológico

A escola é a primeira instituição social da qual fazemos parte, e tem como função o desenvolvimento da criança, por meio do processo de ensino e aprendizagem de todos/as. Esse ensino, por sua vez, deve estar atrelado às relações de diálogo e de reflexão. Além disso, é indispensável que essa prática olhe para as diversidades existentes, rompendo com a lógica exclusiva que homogeneiza os saberes.

A escola pública de ensino regular que foi objeto desta pesquisa está localizada na Rua Estados Unidos da América do Norte, no bairro Frederico Ernesto Buchholz e oferece as etapas de educação infantil e de ensino fundamental, que atendem, respectivamente, do berçário até o 9º ano. Nela, também é ofertada a modalidade da Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado. Convém ressaltar aqui, aliás, que todas as turmas possuem alunos/as do público da inclusão. Assim, no quadro a seguir, trago um detalhamento acerca do número de estudantes matriculados na escola de acordo com cada etapa.

Matrículas por etapa

Creche	67
Pré-escola	55
Anos finais	244
Anos finais	237
Educação especial	88

Quadro: 2
Fonte: Censo Escolar 2022, INEP.

A imagem do mapa que trago abaixo apresenta, de forma visual, a localização da E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz. Desse modo, é possível entender em qual região

da cidade do Rio Grande/RS a escola está situada. Ademais, também acredito ser pertinente destacar, por meio de imagem, o exterior da instituição.

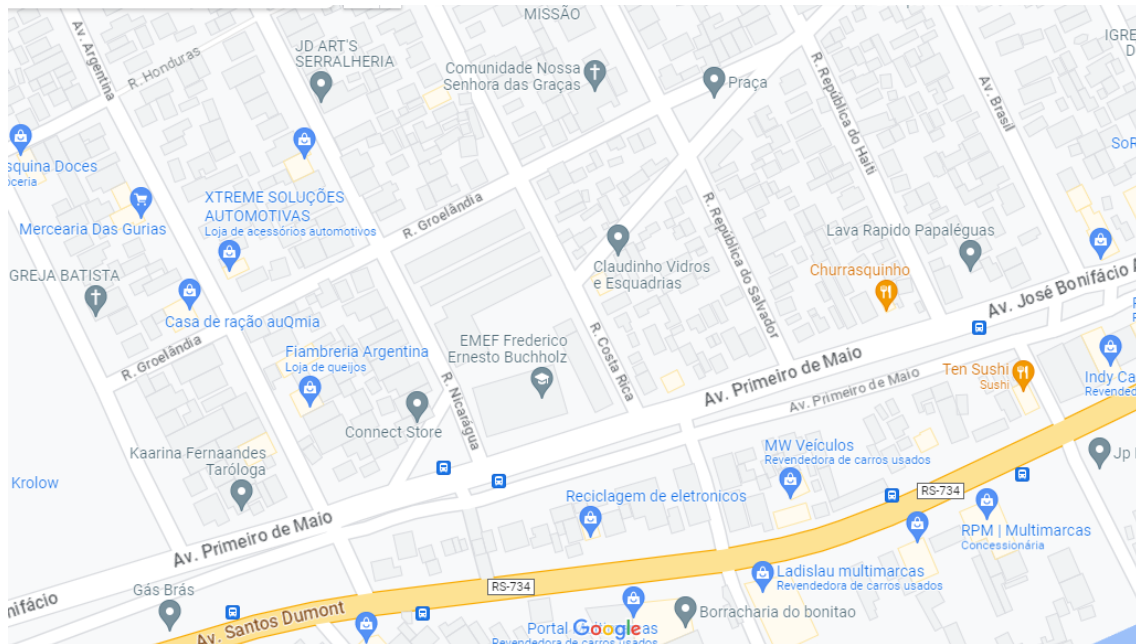


Figura 4: mapa

Fonte: <https://www.google.com/maps/@-32.0550493,-52.1326089,18z> Acesso em abril, 2023.



Figura 5: foto externa escola

Fonte:

<https://www.google.com/maps/place/E.M.E.F.+Frederico+Ernesto+Buchholz/@-32.0554221,-52.1353072,17z/data=!3m1!4m6!3m5!1s0x95119bc09d555557:0x3e2ef926c10e17ac!8m2!3d-32.0554267!4d-52.1327323!16s%2Fg%2F1tcxfcf7> Acesso em abril, 2023.

Este estudo é de abordagem qualitativa, ou seja, sua abordagem, tal como ratifica Minayo (2009, p. 22) “se aprofunda no mundo dos significados”. A autora em questão também afirma que, por se tratar de significados que os sujeitos atribuem à realidade, esse

tipo de pesquisa não deveria ser quantificado. A pesquisa, do ponto de vista dos procedimentos, consiste em um estudo de caso, isso porque, segundo apontam Lüdke e André,

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir [...]”. E, ainda, ela se classifica como um estudo de caso porque enfatiza a “interpretação do contexto [...], para a apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. (2020, p. 21).

Além disso, esse tipo de pesquisa também busca retratar minuciosamente a realidade e os fatos, ou seja, procura “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”. Vale reforçar que o estudo de caso explora a complexa inter-relação dos componentes que circunstanciam um objeto de estudo, ao mesmo tempo em que revela a experiência vicária, por meio da observação e da relação com os pares, pois ao “relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas” e, dessa forma, ocorre a construção do conhecimento por meio da experiência vivida (Lüdke e André, 2020, p. 22-23).

Para a produção dos dados, utilizei a tríade diário, observação e entrevista aberta, a fim de contemplar os objetivos buscados. As etapas elaboradas para o desenvolvimento e produção de dados desta pesquisa estão descritas a seguir. Inicialmente, a **primeira etapa** do estudo consistiu na escolha da escola referência em inclusão da rede pública da cidade de Rio Grande/RS para a observação e análise sobre como ocorrem as práticas inclusivas na instituição. Além disso, essa etapa suscitou a decisão de escolha da profissional atuante na sala de recursos da escola a ser observada, pois ela é egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGA/FURG.

A **segunda etapa** abordou a organização dos dias das observações e a escolha dos sujeitos a serem observados junto ao trabalho da professora do Atendimento Educacional Especializado. Conseqüentemente, foi possível delimitar e explorar as características socioambientais deles. A **terceira etapa** foi a entrega de um diário de campo para a professora da sala de recursos, com a orientação de escrita livre, podendo conter diferentes tipos de linguagens como fotos, ilustrações, poemas entre outros de escolha da educadora. Ressalto ainda que, com o intuito de registrar os momentos observados,

também fiz uso de um diário de campo, pois, de acordo com Hess: “A escrita do diário permite coletar de vez em quando no vivido do dia a dia “instantes” que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significado” (2009, p. 79).

A **quarta etapa**, por sua vez, consistiu na realização de uma entrevista aberta à professora da sala de recursos, sendo essa uma importante estratégia de produção de dados, visando entender melhor as inquietações que essa profissional vivencia acerca do processo inclusivo. Para isso, foram apresentadas as seguintes questões:

- (1) O que te motivou e/ou motiva a trabalhar com a Educação Especial e Inclusiva?
- (2) A partir da tua experiência, conta se tua formação inicial e continuada contribuíram/contribuem para tua prática docente com os alunos/as incluídos/as.
- (3) Qual orientação darias para os/as professores/as em formação que almejam trabalhar com Educação Especial e Inclusiva?
- (4) Qual é o sentido e o significado em trabalhar com a Educação Especial e Inclusiva?
- (5) Além das respostas acima, gostarias de destacar mais alguma coisa acerca do trabalho que realizas?

Além disso, na **quinta etapa**, foi solicitado um breve relato de experiência de uma professora e de duas coordenadoras da escola acerca das atividades da docente no AEE. Saliento que essa etapa surgiu a partir de uma sugestão da banca de qualificação, que sugeriu que as atividades da professora fossem analisadas, a fim de compreender o alcance do trabalho realizado na sala de recursos pela profissional do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Dessa forma, fui em busca das profissionais que teriam disponibilidade e interesse em realizar o relato. Para isso, solicitei a escola o contato de algumas dessas educadoras.

Em relação à observação, considero que ela se faz importante, pois busca identificar se são realizadas questões que despertem os alunos/as da Educação Especial a sentirem-se pertencentes dos diferentes espaços da escola, estimulando também a autonomia deles, de modo a potencializar o desenvolvimento e a concepção de natureza e homem como indissociáveis. Nesse sentido, Mourão corrobora: “A degradação socioambiental se traduz na perda dos saberes práticos que sustentam as relações de mútuo pertencimento entre o humano e o seu meio” (2005, p. 247). Vale destacar que

essa investigação teve início em abril do ano de 2022 e foi finalizada em abril de 2023, completando um ano de imersão no campo deste estudo.

Como forma de contribuir ainda mais com esta pesquisa, a entrevista aberta buscou demarcar alguns pontos essenciais para o entendimento do trabalho realizado pela profissional da sala de recursos. Já o diário buscou identificar os significados atribuídos ao trabalho docente dessa profissional. Sendo assim, para análise dos dados coletados, utilizei como técnica, a Análise de Conteúdo da autora Bardin, a qual consiste em três etapas principais e respeita a seguinte ordem: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Essa metodologia é utilizada para examinar o significado presente em um conjunto de dados, como textos, imagens, vídeos, etc. Na pré-análise, é realizada uma primeira leitura do material, e são definidos os conteúdos a serem analisados, assim como a definição de critérios que serão usados para seleção das unidades de análise. Na exploração do material, é examinado o conteúdo em detalhes, e aplicam-se as categorias definidas previamente, para classificar as unidades de análise, que podem ser palavras, frases, parágrafos, imagens, entre outros elementos. Essa fase é longa e pode ser realizada manualmente ou com o uso de software especializado. A análise consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A última etapa é o tratamento dos resultados, momento em que se interpretam os resultados da análise, realizando-se inferências sobre o significado desses dados. A interpretação pode envolver a identificação de padrões, tendências e relações entre as categorias. Ademais, a Análise de Conteúdo de Bardin é um processo sistemático e rigoroso, que busca extrair significado de um conjunto de dados. (Bardin, 2020, p. 121).

Para preservar a identidade das professoras, e como forma de melhor organizar esta escrita, criei códigos para cada uma das profissionais ouvidas, sendo eles: P-AEE para a professora do Atendimento Educacional Especializado, P-AI para a professora dos anos iniciais e P-CEI para a coordenadora da educação infantil. Em virtude da grande demanda de trabalho a qual a P-AEE tem vivenciado atualmente, não foi possível que ela fizesse a devolutiva do diário de campo entregue no início da pesquisa. Além disso, a coordenadora dos anos iniciais, também convidada para participar da pesquisa relatando o alcance do AEE na escola, não retornou o contato feito.

4. Análise e discussão dos resultados

Partindo da pré-análise dos resultados, selecionei e organizei os materiais a serem utilizados, bem como realizei a transcrição da entrevista com a professora P-AEE, dos relatos de experiências da P-AI e da P-CEI. Nessa mesma etapa, também foi feita uma seleção das fotos que mais se aproximaram dos objetivos a serem respondidos. Ademais, selecionei trechos e imagens que compuseram a escrita do meu diário de campo. Por fim, também fiz a leitura e seleção dos trechos da tese de doutorado da P-AEE que entrecruzavam com os demais materiais.

Já na segunda etapa da análise, foi feita a codificação dos materiais selecionados. Evidencio que a escolha dos códigos está vinculada ao problema de pesquisa, aos objetivos e aos conceitos trabalhados. Dessa forma, foram estabelecidos cinco códigos, cada um interligado com outros dois termos relacionados, sendo eles os seguintes: Educação (Educação Inclusiva e Educação Especial); Inclusão (incluídos/as e inclusiva); Ensino/ aprendizagem (ensino e aprendizagem); Escola (Atendimento educacional especializado e sala de recursos); Deficiências (aluno/a e sujeito). A partir da codificação, realizei a separação das unidades de registros, e, assim, emergiram três categorias, sendo essas: “A in/exclusão experienciada por uma profissional do atendimento educacional especializado”; “A dimensão do atendimento educacional especializado” e “Entrelaçamentos entre educação especial e educação estético-ambiental”.

4.1. A in/exclusão experienciada por uma profissional do Atendimento Educacional Especializado

Antes de iniciarmos a discussão dessa categoria, é pertinente entendermos a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Sendo assim, trago aqui uma imagem que ilustra de forma simples essa diferença. Dessa forma, ao observá-la, podemos compreender que a Educação Inclusiva abrange a Educação Especial, visto que, nesse contexto, todos/as estão amparados pela inclusão independente de qualquer característica. Entretanto, a Educação Especial ampara: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

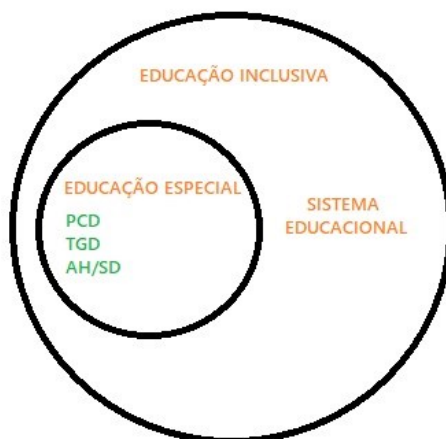


Figura 6: Educação Especial/Inclusiva

Fonte: elaboração própria, 2023.

A Educação Especial, portanto, é uma modalidade de educação presente na escola regular que acontece por meio do Atendimento Educacional Especializado, dando suporte a alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que possui como principal função a adaptação do currículo, com o propósito de atender as especificidades dos sujeitos incluídos/as. Nesse sentido, destaco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual apresenta as informações abaixo:

IV – OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Assim, a presente categoria traz a apresentação e as experiências acerca da profissional do Atendimento Educacional Especializado em destaque nesta pesquisa. Logo, ela diz que, na sua primeira graduação (Pedagogia Educação Infantil), iniciada em 2006, trabalhou como bolsista no Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, coordenado pela Profa. Ma. Carla de

Felippe, e que, dentro das ações desenvolvidas pelo grupo, estava a formação de professores para a Educação Inclusiva. Ademais, destaca que uma dessas ações está relacionada à sua primeira ligação profissional com pessoas com deficiência. Já em 2007, a P-AEE inicia seu trabalho em uma escola especializada da cidade de Rio Grande, como é descrito a seguir:

a Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo – EEJAA, especializada na educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual, em parceria com a FURG, ofertou a segunda edição de um Curso de Formação de Professores para Deficiência Visual e Baixa Visão, a partir do mesmo, ingressei como professora na instituição em 2010. Atuando com Alfabetização no Sistema Braille e Atividades da Vida Autônoma e Social – AVAS. O atendimento AVAS deu origem a temática de pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG, concluído em 2016. (Chagas, 2020, p. 20)

No ano de 2013, a professora ingressa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz, atuando com o 3º ano do ensino fundamental. Diante disso, ela relata que “os desafios apresentados ali me fizeram perceber o quanto eu dependia das famílias das crianças para que pudéssemos, juntos, pensar em soluções para melhorar a condição do estudante.” (Chagas, 2020, p. 20). A professora também comenta sobre sua experiência no ano de 2016, quando inicia as atividades na sala de recursos da E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz:

surge o convite da diretora Ester Rodrigues Berchon, para atuar como professora especializada em Sala de Recursos. Ali, novos desafios foram sendo tecidos, uma vez que a diversidade de casos de deficiências, síndromes e transtornos não eram respondidas pelas especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Atendimento Educacional Especializado – AEE que havia feito, sequer pelas formações específicas que fui buscar ao longo do percurso, como: formação em autismo, deficiências múltiplas, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, entre outras. Por vezes, tinha a nítida sensação de estar desenvolvendo um trabalho isolado do grande grupo e, então, o olhar se direcionou às interlocuções entre os profissionais que atuam com as crianças em situação de Inclusão: professor da sala de aula, gestão escolar, monitores e familiares. (Chagas, 2020, p. 21)

A partir daqui, a P-AEE diz enxergar claramente a Educação Ambiental Escolar Inclusiva e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e destaca que esses conceitos já norteavam seu trabalho inclusivo anteriormente. Nesse sentido, a P-AEE enfatiza ser “*necessário pensar uma inclusão de maneira mais ampla ao considerar um trabalho isolado, mas de olhar atento aos contextos e aos ambientes inclusivos, bem como aos sujeitos socioambientais envolvidos.*” Atualmente, com quase

vinte anos de experiência, a professora diz que os desafios da Educação Especial são inúmeros. Na E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz, a educadora diz que seu trabalho com essa modalidade da educação parte da sala de recursos da escola, e destaca que este permeia todos os ambientes da escola, o que, de acordo com ela, ratifica que seu papel está relacionado com as ações inclusivas. Assim, a P-AEE enfatiza:

Ainda existem falhas na formação inicial dos professores, portanto, é necessário investir em formações continuadas, as quais dão subsídios ao trabalho com a Educação Especial. Cada sujeito incluído te desafia de uma forma diferente... é claro que não vamos fazer um curso para cada sujeito que chega até a escola, e que não é só a parte teórica que fomenta as tuas ações, mas as formações dão subsídio à tua prática.

Pensar sobre Educação Inclusiva de alunos/as público alvo da Educação Especial está ligado às intencionalidades da Educação Estético-Ambiental, pois requer um olhar para a totalidade das relações sociais. Assim, por esse viés, a formação de educadores/as ambientais mostra-se capaz de potencializar a prática pedagógica, visto que, de acordo com Dolci e Simões (2022, p. 7), a EEA utiliza diferentes linguagens em suas metodologias pedagógicas, fortalecendo, assim, as aprendizagens de forma mais subjetiva e sensibilizando as relações do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. Do mesmo modo, a Educação Inclusiva busca por qualidade e promoção de oportunidades independentemente das habilidades ou necessidades de cada aluno/a, oferecendo suporte para o desenvolvimento acadêmico e social. Dessa maneira, a abordagem pedagógica por meio da Educação Ambiental é um desafio para os educadores ambientais, pois é importante que ela aconteça de forma interdisciplinar. Entretanto, essa não é uma realidade nos ambientes escolares, como fortalece Guimarães:

[...] há uma limitação compreensiva para os professores que buscam inserir a dimensão ambiental na educação, limitação essa referida como uma ‘armadilha paradigmática’, a evidencia incontestável que explica a fragilização da educação ambiental na escola e que por sua vez, aponta para a necessidade de promover um esforço concentrado na formação de educadores ambientais. (2004, p. 13)

Nesse sentido, o agir pedagógico baseado na fragmentação imposta pela educação tradicional impede que se compreenda a complexidade das relações existentes na sociedade. “Essa armadilha, produto e produtora de uma leitura de mundo e de um fazer pedagógico, se atrela ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável” (Guimarães; Vasconcellos, 2006, p. 155). Ainda assim, é indispensável buscar meios de incorporar ao trabalho pedagógico as

atividades que fujam dessas armadilhas que cercam o ambiente escolar na tentativa de tornar a prática pedagógica tradicional e mecanizada. Frequentar os diferentes espaços da escola, por exemplo, oportuniza aos alunos/as um ensino e aprendizagem por intermédio de interações com o meio em que estão inserido/as e com os outros sujeitos que também frequentam esse mesmo espaço. Ainda, tal como defendem Dolci e Simões, “o sujeito precisa reconhecer-se como ser no mundo, um ser com qualidades e capacidades que consigam criar relações saudáveis com o ambiente que ele habita e com os outros sujeitos que permeiam sua história” (Dolci; Simões, 2022, p. 19).

Nessa perspectiva, a P-AEE utiliza os diferentes espaços da escola para que, assim, os educandos tenham a oportunidade de aprender a desenvolver e gerenciar suas próprias emoções e sua autonomia. Conseqüentemente, permite-se favorecer a formação de: “um ser capaz de sonhar e realizar seus maiores e melhores sonhos saudáveis. Mas, para que se reconheça como esse ser, necessita passar pelo processo de compreensão de si, de suas emoções, de sua essência.” (Dolci; Simões, 2022, p. 19).



Figura 7: pátio escola



Figura 8: folhas

É necessário entender que a Educação Especial, atualmente, faz parte do cotidiano da escolar regular, atendendo alunos/as com deficiências, altas habilidade/superdotação e transtorno global do desenvolvimento, e que esses sujeitos não fazem parte do ambiente de forma isolada. Em vista disso, ao responder a segunda questão, que pergunta “o que recomendas aos professores em formação que desejam trabalhar com a Educação Especial?”, a docente destaca:

Acredito que não seja mais nem que almejam porque hoje não temos mais como não trabalhar com Educação Inclusiva, isso porque, embora às vezes a pessoa tenha a formação, mas nem vai atuar diretamente, por exemplo, em escola especializada ou na sala de recursos, hoje nós temos um grande quantitativo de sujeitos incluídos na sala de aula regular. Sendo assim, não tem como não trabalhar com a inclusão, então eu acredito que seja importante um movimento de cobrança mesmo, nas universidades públicas, que busquem já na graduação essa formação. Estamos vendo um grande número de estudantes universitários indo para as escolas trabalhar como monitores, e eles chegam totalmente despreparados, sem tem a menor noção do que vão fazer. (P-AEE)

Além disso, P-AEE, salienta que os desafios da inclusão vão além das práticas educativas, pois é indispensável ter consciência de que, em alguns momentos, ao incluir um determinado sujeito, é possível que estejamos excluindo outros. Ademais, dentro desse viés, é preciso entender todos os desdobramentos relacionados à in/exclusão. A profissional diz, que, dentre essas circunstâncias, estão, por exemplo, a redução de carga horária, como ela afirma:

Temos lá na escola sujeitos com redução de carga horária, e a família quer o turno todo... estamos vendo que muitas vezes, a criança grita, se

atira, se joga, e esse é um período que todos os outros não estão tendo o seu direito garantido. Então, eu acho que é fundamental os professores na, sua formação, terem esse entendimento que levará a uma segurança teórica do porquê que, às vezes, fazer uma redução de carga horária é uma ação para contemplar o todo. (P-AEE)

Desse modo, Lockmann corrobora essa perspectiva, pois diz que, quando os pesquisadores olham e problematizam as práticas inclusivas atuais, muitas vezes são vistos como contrários à proposta inclusiva, mas essa não é a questão. Porém, é preciso analisar quais são os efeitos das práticas inclusivas atuais na escola. (2014, p. 277). Outrossim, quando a P-AEE é questionada sobre os sentidos e os significados acerca do trabalho com a Educação Especial, relata uma conversa que teve com uma professora que acabava de chegar à escola, para trabalhar na sala de recursos. Com o fragmento exposto abaixo, é possível observar que o sentimento de insegurança está presente nessa modalidade de educação: *“Será que eu vou dar conta?”*, *“Será que eu consigo?”*, *“Será que eu tenho potencial para isso?”*, *“Será que eu tenho capacidade?”*. Diante do sentimento explicitado, a P-AEE fala que lidar com a frustração que permeia a Educação Especial é um desafio presente na realidade dessas profissionais, como é possível observar abaixo, em mais um trecho de seu relato:

Acredito que esse seja um sentimento que todo mundo que vai atuar ou atua em escola especial ou na sala de recursos tem...é o sentimento de como vai lidar com a frustração, porque, na Educação Especial, tu lida o tempo todo com o ‘não’, que é aquilo que eu te falava quando tu ias lá...preparamos uma proposta, e o sujeito muitas vezes não responde àquela proposta.

Diante disso, P-AEE diz que essa recusa é um dos desafios enfrentados, devido aos padrões que foram sendo estruturados na educação escolar. Ao mesmo tempo, ela entende que educar não é esperar por resultados prontos, principalmente devido ao fato de que o desenvolvimento dos sujeitos é repleto de singularidades, especificidades que requerem preparo e sensibilidade. Ao observar o cotidiano da P-AEE, foi possível compreender que, além das atividades planejadas, é preciso disponibilizar também alternativas para os dias em que os alunos/as recusam essas propostas. Com isso, observei que existe uma flexibilidade nas ações pedagógicas dessa professora, o que é de extrema importância, pois evita crises ou desinteresse dos sujeitos em permanecerem no Atendimento Educacional Especializado. Abaixo, podemos visualizar alguns desses momentos que aconteceram na sala de recursos da E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz durante as observações realizadas:



Figura 9: Jogo Twister

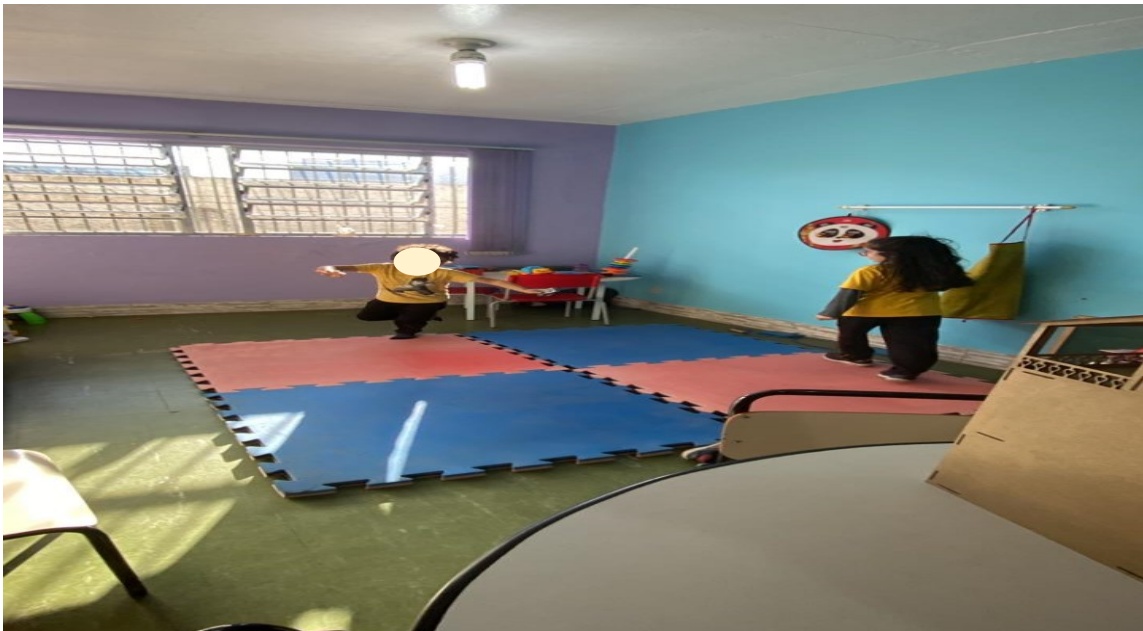


Figura 10: Interações

Sobre os desafios relacionados à Educação Especial, a P-AEE destaca que é necessário observar o desenvolvimento dos sujeitos para além dos padrões colocados socialmente sobre a escola. Assim, ela afirma que *“o que muitas vezes para nós não é um crescimento significativo ou um desenvolvimento significativo, para aquele sujeito é muito”*. Nesse sentido, Lopes e Fabris enfatizam:

“[...] como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os

diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente. Estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte viver a experiência da exclusão.” (2013, p. 110)

Repensar os padrões impostos sob a escola está intrinsicamente ligado à crítica sobre a inclusão escolar a qual expusemos aqui, pois, ao se lançar na escola toda a responsabilidade acerca da Educação Inclusiva, outras instâncias que devem estar imbuídas de fazer esse trabalho ficam distantes, sem envolvimento. Ao encontro dessa reflexão, Veiga e Lopes afirmam que infelizmente a inclusão (social e escolar) acontece por meio de um imperativo, e é justamente por isso que este se encontra resguardado de críticas. (2011, p. 123). É também relevante dizer que, em nenhum momento, coloco-me contra a inclusão de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação nas escolas de ensino regular. No entanto, é necessário refletir que a inclusão deve conter qualidade e ofertar bem-estar a todos/as envolvidos/as no processo. Dessa forma, acredito que refletir acerca de como essas práticas estão acontecendo é indispensável. Além disso, é importante buscar meios que fortaleçam essas ações. Ressalto que o lugar certo para um determinado sujeito deve ser aquele no qual ele se sinta pertencente e assim atribua significado, por meio de interesses e aproximações de sua realidade. Aproximando-se desse pensamento, a P- AEE destaca: *“é extremamente difícil fazer a inclusão de todos/as os sujeitos em tempo integral, pois, ao mesmo tempo que estamos incluindo um, podemos acabar excluindo o outro. E isso pode acontecer pelo fato da garantia dos direitos no viés da Educação Especial”*. A profissional ainda fala sobre a importância de se olhar para as subjetividades existentes e assim preocupar-se com elas, quando aponta que:

Muitos alunos/as que atualmente estão na escola regular não se sentem pertencentes a esses espaços, por não possuírem condições de desenvolverem aprendizagens escolares, resultando em momentos de comportamentos agressivos e até mesmo de automutilação... portanto, ela destaca que, em alguns casos, a escola especializada seria a melhor opção. (P-AEE)

Por isso, é indispensável refletir sobre a imposição da Educação Inclusiva pelo viés governamental, pois, ao reivindicarmos qualidade para os envolvidos nesse processo, não podemos deixar de evidenciar os inúmeros interesses econômicos que estão imbuídos em meio a isso. Nesse sentido, reitero as reflexões de Lopes e Fabris, quando apontam que “a educabilidade vai funcionar como uma condição necessária para produzir táticas e estratégias para a regulação e controle dos sujeitos na produção de subjetividades

governamentalizadas.” (Lopes e Fabris, 2013, p. 84). Portanto, incluir sujeitos da Educação Especial na escola regular, sem olhar permanentemente para todos os atravessamentos que constituem essa modalidade, é, a meu ver, deixar de lado o objetivo principal dessa ação, que é prezar pela qualidade de ensino e aprendizagem.

Além disso, em vista de todos os atravessamentos presentes na Educação Inclusiva, fez-se fundamental solicitar que a docente relatasse algo indispensável a respeito do seu trabalho com a Educação Especial. Assim, a profissional enfatiza: “[...] *houve um período de demonização muito séria das escolas especializadas, e eu, durante um tempo acreditei nisso, mas, hoje, eu vejo diferente*”. Ainda, a P-AEE menciona ser muito comum escutarmos que a escola tem como função a socialização do sujeito. Entretanto, destaca: “*não podemos esquecer que o papel primeiro da escola é o do ensino e aprendizagem. [...] Então, socialização a gente tem na praça, na praia, na igreja, em casa. Nesse sentido, que temos que brigar muito ainda enquanto educação.*” Semelhantemente a essa perspectiva, a P-AEE discorreu também em sua tese:

Na atualidade, a inclusão escolar é um dos desafios presentes na realidade da maioria das escolas⁸ especialmente dada a garantia de acesso da criança ao ambiente escolar previsto em lei, muito embora, as dificuldades apareçam quanto às adequações no atendimento a esta demanda. [...] A criança em situação de inclusão, muitas vezes, necessita de períodos de adaptação ao novo ambiente que se apresenta e a busca pela adequação destes tempos ainda é uma das principais barreiras sofridas na escola regular, esta que, não conta como aparato de oficinas, diversidade de ambientes terapêuticos e rotinas que contemplem o que uma escola especializada contempla, por exemplo. Com isso, queremos dizer e, sobretudo, fomentar a necessidade de compreender escola regular e escola especializada como fundamentais para a inclusão, ou seja, em um ideal inclusivo, a criança com deficiência necessitaria frequentar os dois ambientes. (Chagas, 2020, p. 28)

Do mesmo modo, Guimarães corrobora esse pensamento, ao dizer que o ambiente educativo, ao contrário do que se considera frequentemente, não é o espaço escolar. Ou seja, “o ambiente educativo se constitui nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, entre escola e comunidade, entre comunidade e sociedade, entre seus atores, nos embates ideológicos por hegemonia; portanto, é movimento complexo das relações”. (2007, p. 142). Reafirmando o que foi descrito anteriormente, a P-AEE então comenta: “[...] *quando a LDB, principalmente de 96, foi reformulada, foi se colocando um peso muito grande sobre as escolas, um peso que a escola não consegue dar conta, pois nós somos professoras, não somos psicólogas ou assistentes sociais*”. É indispensável compreender que a Educação Inclusiva acontece por meio de uma rede complexa que

deve ser abrangida pela totalidade de relações sociais, podendo colapsar quando isso não ocorrer. Portanto, a P-AEE ainda enfatiza: “[...] eu quero, sobretudo, que se entenda que é preciso cobrar dos outros espaços o mesmo que foi atribuído tão fortemente a instituição escola”.

Entender que a ação inclusiva não está restrita apenas ao ambiente escolar é parte primordial da ação pedagógica. A Educação Inclusiva acontece por meio de ações pedagógicas, políticas, sociais e culturais. Transformar a realidade das pessoas que, por muito tempo, foram excluídas da sociedade, requer esforços coletivos. Logo, a escola certamente é um espaço potente na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, como ensina-nos Freire. No entanto, é preciso entender que o Atendimento Educacional Especializado é só uma parte da ação inclusiva escolar. Nesse ínterim, por meio de sua tese de doutorado, a P-AEE afirma que:

É nesta compreensão, de um todo biopsicossocial que cerca a criança, que reafirmamos a tese de que a inclusão é um *Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*, portanto, não se trata de uma ou outra ação isolada, mas de um conjunto de fatores que afetam o desenvolvimento dos sujeitos. (Chagas, 2020, p. 192)



Figura 11: Relações sociais

Nesse sentido, cabe destacar o momento ilustrado acima, o qual retrata a interação que o aluno e a aluna estabelecem por meio da atividade proposta.

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes

arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 111)

. Desse modo, as relações sociais estabelecidas dentro do ambiente escolar ultrapassam os muros da escola. Em vista disso, outra vez vamos ao encontro da tese da P-AEE, quando ela enfatiza que “a escola foi construída socialmente como um lugar que impõe certos padrões e a inclusão vem na contramão disso, talvez, aí esteja um dos dilemas que gera resistência de alguns agentes que compõem o *Processo*.” (2020, p. 113). Nesse sentido, é importante reafirmar que a escola encontra-se ainda impregnada pelo modelo tradicional de educação, isso porque procura manter a padronização dos sujeitos. Portanto, é indispensável buscar alternativas que possibilitem o rompimento dessa construção educacional que permeia os ambientes escolares. Dessa forma, trago a EEA como uma forte contribuição para esse objetivo. Logo, é necessário compreender a relevância do Atendimento Educacional Especializado e que essa atividade atravessa as paredes da sala de recursos. Sendo assim, a próxima categoria discorre sobre o alcance desse trabalho na totalidade do ambiente escolar.

4.2 A dimensão do Atendimento Educacional Especializado – AEE

A inclusão escolar determina que alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sejam matriculados em escolas de ensino regular, tendo como apoio a modalidade de Educação Especial por meio do AEE. No ano de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ainda está vigente (trago-a na íntegra no Anexo 2, devido à sua importância neste trabalho). Essa política legitima-se no Brasil por meio desse documento de referência, que visa garantir o direito à educação de qualidade para todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas características individuais, promovendo a inclusão. Desse modo, é importante que esse trabalho seja realizado colaborativamente entre gestão, professores/as do AEE e das salas de aulas regulares, bem como com participação de monitores/as e famílias no processo. Nessa perspectiva, Thoma e Kraemer explicam que “nas políticas e práticas de inclusão voltadas aos alunos da educação especial, o planejamento e sua devida efetivação são realizados em parceria entre gestão da escola, o professor de sala de aula regular e o professor especialista do AEE” (2017, p. 66).

Sendo assim, a presente categoria atenta para o alcance do AEE dentro do ambiente escolar, pois é necessário compreender que ele não se limita apenas à sala de recursos da escola regular. Diante disso, veremos que o relato da P-CEI explica a organização da E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz frente a Educação Especial. Dessa maneira, ela esclarece como acontecem os encaminhamentos dos/as alunos/as para o AEE, ao relatar que “Após uma conversa com a família, a orientadora educacional da escola encaminha esse/a aluno/a para uma das psicopedagogas.”. A educadora ressalta ainda que a P-AEE realiza seu trabalho inicial com esse sujeito indo até a sala de aula regular e assim faz as observações necessárias. A P-CEI também conversa com a professora sobre essa criança, pergunta sobre as percepções dela em relação ao aluno/a. Assim, se a P-AEE concordar com a necessidade do AEE a esse sujeito, conversa com a orientadora, e logo entra-se em contato com a família para a realização de uma anamnese da criança. Realizado o procedimento, a orientadora repassa essa informação para a P-AEE, que, em seguida, convidará essa família para uma conversa na sala de recursos. Dessa forma, a P-AEE informa ao responsável sobre o funcionamento dos atendimentos acerca da Educação Especial. A P-CEI diz ainda que *“existe uma troca constante entre professora, coordenação, orientação e sala de recursos, é um trabalho em conjunto, porque buscamos o mesmo objetivo: o desenvolvimento da criança”*

Além disso, a coordenadora diz que as atividades não são limitadas à sala de recursos, mas, ao contrário, vão ao encontro de todo o contexto escolar, buscando sempre o melhor desenvolvimento da criança. A profissional relata inclusive que, muitas vezes, as trocas de ambientes mostram o comportamento e o desenvolvimento desses sujeitos, e, com isso, aponta quais os desafios e limitações precisam ser superados. Nesse sentido, Lopes e Vasconcellos narram que os diferentes espaços geográficos precisam ser explorados porque, por intermédio desse contato, a criança desenvolve aprendizagens acerca do natural e do social. (2006, p. 111).

Quando proporcionamos à criança interagir com os diferentes espaços, estamos contribuindo com o seu desenvolvimento complexo por meio de diferentes contextos. Dessa maneira, “a noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 111). Diante do exposto, precisamos refletir que, além das limitações que constituem o/a aluno/a da Educação Especial, é indispensável também olhar atentamente para as questões sociais, as quais fazem parte do cotidiano dessa criança. Corroborando esse raciocínio, destaco abaixo o fragmento do relato da

professora, em que é dito que “[...] *as atividades desenvolvidas na sala de recursos pela P-AEE não ficam limitadas à sala de recursos, ela abrange todos os espaços que a criança circula.*” (P-CEI).

O Atendimento Educacional Especializado, nessa instituição, é compreendido pelas professoras da sala regular e também pela gestão como um suporte indispensável para a Educação Especial. As educadoras ainda salientam que esse atendimento oportuniza desenvolver o ensino e a aprendizagem, utilizando materiais diferenciados, por meio da ludicidade, e, sobretudo, com professores capacitados. Outrossim, a P-AI, ao falar sobre o AEE na E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz, relata que esse trabalho é essencial, pois ampara os/as professores/as das salas de aulas regulares. Dessa forma, ela enfatiza que o Atendimento Educacional Especializado é imprescindível aos professores/as da sala de aula regular, como se observa no trecho a seguir, em que ela considera que esse processo “*é o suporte ao aluno, mas também para o professor, pois organiza a nossa atuação com o aluno.*” A professora ainda destaca que o suporte da P-AEE é sensacional, pois, além de orientar verbalmente, também auxilia com materiais. Ela diz ainda que as professoras da sala de aula não teriam como organizar sozinhas os currículos adaptados, pois não se tem o conhecimento específico para isso. Ainda comenta que a formação inicial aborda essas questões de forma bem superficial, argumentando que o autismo, por exemplo, é uma realidade bem frequente nas escolas e trata-se de um assunto muito novo para todos/as. Além disso, a P-AI ainda evidencia: “[...] *elas te estruturam através de áudios, via WhatsApp... através do presencial, que não é tão frequente... porque, quando a gente está na escola, estamos em sala de aula atuando com os demais alunos.*”

É compreensível que muitos profissionais ainda estejam perdidos diante da Educação Especial, pois trata-se de uma modalidade recente e com uma grande demanda. Contudo, é indispensável buscar meios que contribuam para a formação de toda equipe escolar. É nesse viés que trago a Educação Estético-Ambiental como subsídio, por se tratar de uma educação que olha para os diferentes tipos de aprendizagem sem padronizar ou desmerecê-los. Ainda nesse sentido, a professora relata a importância da sala de recursos como um espaço de mediação, e também comenta que o AEE possui um olhar específico para cada aluno/a, assim como para cada nível de ensino, de modo a atender ao perfil e às necessidades de todos/as estudante. A professora conta que, hoje em dia, as turmas são muito diversificadas, e, portanto, as formas de aprender são diversas, principalmente quando se trata dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial. Ela

fala também sobre os sábados de formações, que são extremamente importantes. Detalha que as profissionais do AEE da escola disponibilizam para os/as professores/as informações acerca de cada aluno/a, como se fosse uma anamnese de forma mais resumida, destacando as características mais pontuais daquele/a aluno/a. Por exemplo: *“se for um autista, o que ele gosta, o que ele não gosta, o que faz ele se desestruturar, o que não o desestrutura, as afinidades. E não se tratando só de autistas, mas de outros aspectos, TOD, TDAH, TODA, DM, leve, moderado, severo, enfim...”*. (P-AI). Ainda sobre isso, é relatado que:

No decorrer das aulas, vamos aprofundando, questionando, e elas vão sempre nos dando esse suporte... por isso que eu digo que é imprescindível, porque a gente não tem tempo hábil de parar e se dedicar exclusivamente àquele aluno e parar uma aula inteira para pesquisar como é aquele aluno, a forma de aprendizado, enfim, são quatro horas. Então, cada turno, quatro horas, dividido entre toda turma, toda demanda, como eu já coloquei anteriormente no outro áudio, cada um com a sua peculiaridade na maneira de aprender. (P-AI)

Atuar como docente em uma escola da rede regular aborda questões diversas. Logo, é preciso compreender que a Educação Inclusiva engloba todos/as que ali estão. Tendo isso em vista, é possível perceber que existem falhas no processo inclusivo, visto que a Educação Especial, uma modalidade dentro do universo escolar, clama por novas formas de pensar e realizar a inclusão. Consequentemente, não basta que esses conceitos estejam descritos nas leis se não houver ações realmente inclusivas. Com isso, ao longo deste trabalho, compreendi que a Educação Inclusiva encontra-se em colapso, pois enfrenta muitas falhas. Diante disso algumas questões precisam ser revisadas, como, por exemplo: formação adequada, recursos suficientes conscientização de todos/as envolvidos, enfim diversas medidas cabíveis a esse processo. Portanto, frente a essas demandas é que destaco a busca por meios que contribuam para amenizar os efeitos dessa inclusão que se encontra desorganizada na sociedade. Ainda sobre as contribuições do AEE em relação ao trabalho do/a professor/a em sala de aula, a P-AI relata que esse suporte otimiza o tempo das professoras das salas de aulas regulares, pois: *“dá um feedback inicial e essencial, assim a gente, a partir daí, vai traçando os aspectos pedagógicos e curriculares para aquele aluno.”* A professora ainda destaca a importância da sala de recursos em relação às avaliações, uma vez que esta serve de espaço para que o aluno realize atividades avaliadas que têm início em sala de aula, de forma mais padronizada, mas, como o desempenho daquele/a aluno/a durante o tempo padrão é

diferente, faz-se necessário um tempo maior para essa avaliação. Assim, a sala de recursos atua como um apoio para ele/a. Logo, ela escreve como ocorre o processo inclusivo com uma aluna:

Hoje em dia, por exemplo, te colocando um caso desse ano... eu tenho uma aluna autista bem desestruturada, ela tá sem medicação, enfim, ela participa do AEE em turno inverso... no turno da manhã, ela vai com a P-AEE. Ela chega depois da turma, para não se desestruturar com a demanda de alunos no pátio da escola... ela segue a rotina de pegar o livro em cima do armário... é ali que ele tem que ficar, porque ela se habituou a fazer isso, então ela pega o livrinho (sempre o mesmo), senta lá no fundo da sala, porque na frente tentamos de imediato, mas com movimentação de alunos indo na minha mesa, ela acabava se desestruturando, se dispersava, ficava agitada e queria sair da sala. Sendo assim, colocamos ela lá no fundo da sala, fixamos um quadro pequeno para ela. Então, a monitora fica com a minha turma, quando eu dou uma atividade que não envolve conteúdo e que ela possa administrar diante da minha orientação, e eu vou para o fundo, ficar com a minha aluna do AEE, assim pratico atividades pedagógicas com ela, sempre parando, respeitando o tempo dela. Assim, o AEE, vinculado à monitoria nas salas de aula, também é imprescindível. (P-AI)

Percebo que o alcance da Educação Inclusiva frente a Educação Especial na escola regular vai além da sala de recursos, pois, inclusive, a professora fala também sobre a importância dos/as monitores/as escolares, dizendo que a P-AEE: *“faz questão da formação e orientações aos monitores. Ela passa todas as especificidades dos alunos/as que aquela monitora vai atuar.”* A P-AI, refletindo sobre o trabalho dos monitores escolares, questiona: *“os monitores são imprescindíveis para a escola e para o AEE. Por que, se não tivessem eles, quem faria essa mediação?”*. Outro fato sobre o AEE na E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz está relacionado aos atendimentos na sala de recursos. Segundo a P-AI, eles geralmente acontecem da seguinte forma: *“os alunos seguem com as mesmas profissionais do AEE, a não ser em algum caso específico que precise de troca de horários, por exemplo, o que muitas vezes é solicitado pelos pais.”*

Dentro dessa linha de pensamento, Freire (2008, p. 81) nos diz que cabe ao professor dominar de forma consolidada o conhecimento, com intuito de, dessa forma, estimular em seus alunos a reflexão, a criticidade, a criatividade e, constituir, assim impedir uma abordagem mecânica no ensino e na aprendizagem. Portanto, ao levar a formação de Educação Ambiental para a escola, é necessário possuir a noção da dimensão política desse processo. Desse modo, tal como Guimarães (2004, p. 121) afirma, é necessária a reflexão crítica a fim de transformar a realidade social, e, dessa forma, devemos observar os diversos modos de produção capitalista. Saliento que a

responsabilidade individual não é menos importante que a coletiva, mas é necessário enfatizar o âmbito coletivo, revelando os grandes problemas existentes. A Educação Ambiental, quando trabalhada com responsabilidade e sabedoria, pode possibilitar uma transformação efetiva em nossa sociedade. Ademais, essa é uma causa urgente, e a escola é um lugar capaz de atender a essa necessidade, pois abrange grande parte dos cidadãos em formação, sendo assim um bom lugar para se tratar das questões ambientais. Nesse sentido, pertinente é refletir sobre as reflexões de Freire, que, em relação a isso, corrobora: “É muito provável que uma boa parte do corpo docente esteja bem-disposta. Um currículo devidamente desenhado poderia fornecer-lhe a estrutura para o seu trabalho, mas para que ele seja eficaz, será imperativo considerar outro aspecto da questão. (Freire, 1996, p. 45).

Portanto, é possível compreender que, ao serem levadas para o ambiente escolar formações adequadas que impactem e despertem o interesse dos sujeitos que lá estão inseridos, poderá, então, esse ser um recurso muito eficaz para a sobrevivência da humanidade. Diante disso, para que a inclusão de alunos/as com necessidades específicas torne-se realmente eficaz e obtenha qualidade, acredito que as emoções e as experiências significadas devem estar presentes nas práticas escolares de forma transversal e interdisciplinar. Nesse sentido, Munhoz enfatiza:

A prática do professor deve objetivar a visão sistêmica da realidade, a partir de diferentes pontos de vista, visando a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e os métodos ativos e participativos, olhando também para os princípios básicos, assim irá transformar os alunos/as em agentes de sua própria aprendizagem, buscando então o tratamento das questões ambientais. (1996, p. 17)

Desse modo, entro em concordância com o pensamento de Freire, quando este diz que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (Freire, 1996, p. 47). Diante disso, digo que o objetivo deste trabalho não é diminuir a responsabilidade dos/as professores/as sob a atividade docente, mas, pelo contrário, trago a EEA como forma de fortalecer suas atividades, proporcionando qualidade e comprometimento. No entanto, é indispensável compreender os entrelaçamentos que favorecem e desfavorecem o agir pedagógico mediante a Educação Especial e Inclusiva.

4.3 Entrelaçamentos entre Educação Especial e Educação Estético-Ambiental

Esta categoria do trabalho buscou evidenciar e compreender a relação entre Educação Especial e Educação Estético-ambiental. Portanto, por meio da análise realizada, discuto sobre alguns pontos essenciais acerca da prática docente da professora do AEE na E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz, identificando de que forma seu trabalho pode contribuir para formação de educadores ambientais. Isso foi feito em vista da necessidade de encontrarem-se meios que cooperem com a Educação Especial e Inclusiva nas escolas regulares, a fim de, conseqüentemente, amenizar os impactos que essa medida vem causando a todos/as envolvidos/as. Busco, portanto, suscitar melhores condições para a prática inclusiva, destacando que é necessário olhar para esses dois parâmetros de educação e compreender que, entre eles, existe uma sintonia que se relacionasse diretamente ao fazer docente, fazer esse que busca responsabilidade ao mesmo tempo que insere, em seu cotidiano, sentidos e significados por intermédio dos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos assim a inclusão como algo que muda as características dos sujeitos no curso de sua vida. Ao entrar no ambiente escolar e este se estruturar para efetivar a inclusão, estabelecem-se vínculos com profissionais, pares e cria-se uma nova teia social na qual a criança adquire características, aprende e ensina constantemente, há o envolvimento com o ambiente físico e social (Chagas, 2020, p. 90).

Sentir-se pertencente ao espaço escolar é parte fundamental da Educação Inclusiva, e afirmo isso pois estar incluído é sentir-se pertencente a determinado lugar. Dessa forma, integrar um determinado espaço social está relacionado às redes que ali se entrelaçam. Cabe salientar que os significados se diferem para cada sujeito diante de um mesmo espaço. Sendo assim, é necessário entender as subjetividades de cada sujeito incluído. Ademais, a inclusão é feita por meio das relações sociais, as quais são estabelecidas em diferentes contextos, assim, constituindo diferentes leituras de mundo. Na imagem a seguir, vemos que a professora propõe uma mesma atividade para dois alunos/as. Todavia, as aprendizagens desenvolvidas para ambos são diferentes, visto que cada um fará uma determinada interpretação, a qual se realizará a partir de suas vivências sociais e ambientais. Essa relação é determinada culturalmente. De acordo com esse pensamento, destaco uma citação de Vykosky, a qual enfatiza que:

A imaginação adquire uma função da máxima importância no comportamento e no desenvolvimento humanos, transformando-se em

meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder de conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo estreito da sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias (Vygotsky, 2009, p. 20).



Figura 12: espaço e sujeito

Igualmente, a pesquisa crítica no campo da Educação Ambiental está intrinsecamente ligada à compreensão dessa relação entre espaço e sujeito. Tendo isso em vista, ressalto que minha pesquisa olha atentamente para essa relação. Além disso, por ser realizada em uma escola pública localizada em um bairro periférico, houve necessidade de um olhar sensível para as desigualdades sociais existentes ali, pois, ao buscarmos uma nova racionalidade ambiental, é necessário desfazer as amarras impostas pela alienação do sistema capitalista. Com isso, digo que os sujeitos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, por muito tempo tiveram seus corpos excluídos, doutrinados ou até mesmo exterminados da sociedade. Esse fato é decorrente da engrenagem que governa impondo regras e determinando quais os lugares são próprios para esses sujeitos.

Desse modo, olhar para as questões socioambientais faz-se urgente, visto que vivenciamos um mundo que dita padrões de normalidade e de aceitabilidade. Em virtude disso, acredito que a escola é o lugar capaz de alavancar as mudanças sociais desejadas, impulsionando assim relações sociais mais solidárias. Somos cotidianamente

bombardeados por informações que, muitas vezes, enganam-nos e afundam-nos em preconceitos, atravessando o nosso contexto social. Nesse sentido, a Educação Estético-Ambiental mostra-se potente, podendo ser capaz de refinar o nosso olhar frente a essas ações. Nesse sentido, ratifico minha concordância com o que elucidam Dolci e Simões, que dizem que “a Educação Estético-Ambiental aflora da Educação Ambiental, que tem sensibilidade e constrói possibilidades de ampliar as linguagens e as relações dos seres humanos por intermédio de práticas voltadas para as linguagens sensíveis”. (2022, p. 5).

Além disso, a Educação Estético-Ambiental é potente para despertar os sentidos, pois, por meio dela, é possível desenvolver, de forma consolidada, as relações sociais entre os sujeitos e deles com o ambiente, e, dessa forma, pode-se transformar coletivamente todos/as os/as envolvidos/as, independentemente de qualquer limitação. A partir da ampliação das experiências, podemos tornar o ensino mais sensível, formando assim o agir pedagógico mais significativo e aprazível. Contemplar, portanto, essas experiências e transformá-las em fontes de aprendizagem é uma forma de ressignificarmos o fazer docente, fortalecendo, assim, nossa conexão com o mundo. Diante disso, compreendo que o trabalho inclusivo na E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz vai ao encontro da Educação Estético-Ambiental, o que se reforça quando a P-AEE relata estas palavras em sua tese:

Denominamos como Educação Ambiental Escolar Inclusiva uma prática que une as duas vertentes e suas concepções que se atentam a um todo ambiental, natural e humano, e que compreende a interrelação entre eles. Da mesma forma que promove uma prática para a diversidade, fazendo das pessoas com deficiência sujeitos das práticas educativas e dimensionando sua existência como um ser social, compreendemos que necessitam andar juntas, sobretudo, pela íntima relação que exercem fazendo frente a toda prática que se consistem excludente. (2020, p. 98)

Além disso, percebe-se que a sua prática está atrelada à sua teoria quando a profissional destaca que, na Educação Especial, é necessário mudar os caminhos que nos levam para a padronização da educação. Dessa forma, o trabalho deve estar focado nos avanços cabíveis a esses educandos, que nem sempre irão responder aos resultados buscados por meio dos padrões tradicionais de ensino e aprendizagem. Esse fato é perceptível ao se observar o cotidiano dessa professora. Portanto, o pensamento de Sauv e (2016, p. 288) vai ao encontro do que esperamos ser uma educa o de qualidade, quando este afirma que “a Educa o Ambiental   uma educa o para a liberdade do pensar, do

olhar crítico, da resistência, da denúncia, da inovação e do engajamento.” Nesse sentido, percebe-se que a professora fomenta, em sua práxis, questões pertinentes a cada aluno/a que frequenta a sala de recursos para seu AEE. Ilustrando isso, observamos, na imagem a seguir, que a professora segura um balão. Ao olhar para a imagem, podemos entender que essa é uma simples brincadeira, sem intencionalidade aparente. No entanto, por intermédio dessa atividade, a P-AEE está desenvolvendo questões sociais que afetam a socialização da menina, impedindo-a de frequentar alguns espaços, como aniversários, por exemplo. Dessa forma, por meio da observação, foi possível perceber que os processos de ensino e aprendizagem vão muito além dos conteúdos, pois eles perpassam os diferentes sentidos humanos e atingem as relações sociais.



Figura 13: Sentidos humanos



Figura 14: Ludicidade

A educação não acontece de forma isolada e nem somente com as aprendizagens tecidas na escola: as relações sociais educam e são constituídas nos mais variados espaços frequentados pelos sujeitos. Desse modo, por meio das observações realizadas na sala de recursos da E.M.E.F Frederico Ernesto Buchholz, percebi que a P-AEE impulsiona os/as alunos/as a despertarem os diferentes sentidos da vida humana, por meio das atividades propostas. Essa metodologia permite criar e imaginar, tecendo diferentes significados, os quais impactam em diversas leituras de mundo. Nesse sentido, confirma-se a perspectiva de Vygotsky (2009, p. 20), que sugere que “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.



Figura 15: sentidos

Em contrapartida, quando acontece a ruptura das propostas sensíveis, acontece também uma limitação do seu campo exploratório fértil, o qual trabalha com todos os seus sentidos e promove a sua reflexão crítica sobre o mundo que a cerca. O trabalho da P-AEE, então, promove e trabalha diretamente com esses aspectos importantes para o desenvolvimento das percepções, explorações e atividades criadoras da criança. Ainda, quando o foco acontece por meio do acúmulos de habilidades e conteúdos que nem sempre fazem relação com o contexto do sujeito, essa prática não irá agregar sentido para a vida desses sujeitos. Sobre essa importante reflexão, Lopes e Vasconcellos ressaltam: “o sentido da infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida.” (2006, p. 111). Esse movimento equivocado acaba desestimulando as crianças e também transformando-as, moldando-as ao que se espera de um adulto na sociedade capitalista. Um adulto que não é estimulado a pensar e tomar decisões para transformar a sua realidade.



Figura 16: Significados

Freire, Figueiredo e Guimarães dizem-nos que: “um dos papéis da EA é a emancipação (deixar de ser ator e ser autor); ou seja, é a possibilidade de sair de mitos e padrões que foram construídos na história da modernidade” (2016, p. 123). Ressalto a importância da reflexão referida acima, diante da própria prática docente. Afirmo isso

refletindo sobre padrões impostos que ocupam nossa sociedade, e o quanto isso perpassa os muros das escolas.



Figura 17: Leitura de mundo



Figura 18: Afetividade

São as crianças, que sem falar nos ensinam as razões para viver.
Elas não têm saberes a transmitir.
No entanto, elas sabem o essencial da vida.
Rubem Alves

Nesse dia, pude observar, de perto, o que significa a boniteza, da qual nos fala Paulo Freire, e aprendi que um simples sorriso nos diz muito sobre ensinar e aprender. Entendo todo o peso que foi atribuído ao ambiente escolar e aos professores/as, e o quanto isso tem levado ao adoecimento desses profissionais, uma vez que, muitas vezes, faltam-lhes forças para continuar a jornada que certamente é árdua e recheada de desafios. E é exatamente por isso que me coloco a pesquisar em busca de melhores condições a todos/as envolvidos/as. Entretanto, é preciso ressaltar as emoções que atravessam os ambientes escolares, mesmo em meio ao caos que também percebi estar cada vez mais intenso. Como já relatou a P-AEE, o simples pode ser muito para um determinado sujeito da Educação Especial.

De fato, a prática docente, quando alicerçada na dimensão estética, corrobora o campo da Educação Ambiental, visto que desperta sentidos e essências que (re)significam as relações socioambientais. Nesse sentido, Estévez enfatiza:

Os mais variados fenômenos do micromundo e do macromundo são passíveis de ser valorados esteticamente, assim como as mais diversas ações do homem nos espaços de inter-relação com os outros, com a natureza e com a sociedade em seu conjunto. Tais valores estão presentes em sua atividade fundamental: o trabalho, quando este se constitui em fonte de realização e prazer e não em agente alienante da condição humana, como acontece quando é assumido meramente como um meio de subsistência ou de obtenção de mais-valia. Portanto, o resgate da condição estética do homem tem que passar, inevitavelmente, pelo resgate do trabalho como atividade humana geradora de valores e, em especial, de valores estéticos. (2009, p. 66-67)

Logo, para que a Educação Estético-Ambiental efetive-se, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade intersubjetiva e intrassubjetiva dos/as alunos/as, é indispensável que haja um ambiente propício a isso. Desse modo, a perspectiva Estético-Ambiental irá favorecer o desenvolvimento desses sujeitos incluídos na escola.



Figura 19: Ação pedagógica



Figura 20: Prática pedagógica

Destaco que a P-AEE, em sua tese de doutorado, criou um conceito que uniu os temas: Educação Ambiental, Educação Especial e Bioecologia do desenvolvimento humano, assim sendo chamado de: Educação Ambiental Escolar Inclusiva, o qual é “capaz de pensar a criança como um ser em sua totalidade biopsicossocial, para além da deficiência ou transtorno que se apresenta e que faz dela um sujeito da inclusão” (CHAGAS, 2020, p. 194). Em vista disso, é possível compreender que a Educação Ambiental é um possível caminho para efetivar a Educação Inclusiva, pois sua base são as relações sociais. Ao encontro, dessa reflexão, Loureiro afirma que a Educação

Ambiental é uma prática social vinculada à criação humana na história. Dessa forma, agregar os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo tornou-se indispensável na atualidade, pois é necessário problematizar o mundo atual, questionando nossos valores, atitudes e comportamentos, dialogicamente. Intervindo, assim, na realidade de existência na natureza (2007, p. 67).

As atividades que permitem aos alunos/as liberdade para a tomada de decisões desenvolvem autonomia e segurança, refletindo diretamente nas relações do sujeito com o/a outro/a e também com o ambiente em que se está inserido. Estar incluído, é ter a possibilidade de vivenciar o ambiente, estabelecendo relações significativas por meio dos sentidos. Guimarães (2004, p. 146) nos diz que “o ambiente educativo é emocional, emprega-se pela vivência de seres integrais que somos (racionais e emocionais)”. É necessário, então, vivenciarmos nossa relação com o meio de forma integral, complementando as dimensões racionais e emocionais do ser, e integrando-nos às relações dinâmicas interdependentes que constituem a natureza. “Não é apenas compreender, mas também sentir-se e agir integrado a essa relação” (Guimarães, 2004, p. 146). Assim, os caminhos trilhados nesta pesquisa buscam qualidade nos espaços educativos, espaços esses que carregam um conjunto de circunstancialidades e intencionalidades construídas a partir do nosso modo de ser e estar no mundo. Logo, acredito que é indispensável se sentir pertencente ao lugar para que as aprendizagens sejam significativas em vez de prender-se a meros exercícios mecânicos, o qual objetiva mãos de obra pautadas por uma civilização que espera por sujeitos moldados em um mesmo padrão de normalidade. Em concordância com o exposto, Freire, Figueiredo e Guimarães, corroboram:

Para se caminhar na direção de uma formação crítica de educador(a) ambiental crítico(a), faz-se pertinente a luta pela mudança de paradigma. Criticar não implica, necessariamente, em encontrar defeitos e problemas, no aspecto negativo. Porém, atuar criticamente implica, sim, em uma postura atenta e problematizadora, não aceitando passivamente a realidade como dada; assim como, também desvelar o que causa as situações que requerem nossa intervenção e transformação. (2016, p. 123).

Sendo assim, a educação tradicional, a qual definiu que o/a professor/a é o detentor/a do saber e o aluno/a recebe as instruções de como agir na sociedade, é uma construção que foi sendo fortalecida ao longo do tempo, e, mesmo que esse modelo venha se modificando, ainda percebemos seus reflexos na educação. Consequentemente, para que ocorram mudanças nos padrões educativos, é imprescindível refletir sobre o papel do educador, pois ele precisa lidar com os conteúdos (os quais também precisam ser vencidos

ao longo do ano letivo), mas poderá fazer isso por meio de uma prática pedagógica crítica, transversal e emancipadora. Olhar para as questões socioambientais é fundamental para tornar o sujeito preocupado com o meio ambiente, a fim de amenizar a crise ambiental que vivenciamos atualmente. Destaco que a Educação Ambiental, quando trabalhada com responsabilidade e sabedoria, pode possibilitar uma transformação efetiva em nossa sociedade, sendo essa uma causa urgente. A Educação Estético-Ambiental, se for aliada às práticas escolares, pode desenvolver, de forma consolidada, as relações sociais entre os sujeitos e deles com o meio ambiente, transformando não só individualmente, mas também coletivamente todos/as envolvidos/as. Busca-se formar todos/as atores sociais independentemente de suas limitações, pois essas pessoas podem e devem ser capazes de atuarem no meio em que vivem. O agir por meio da Educação Estético-Ambiental promove o encontro do sujeito consigo mesmo, contribuindo para que se sintam atuantes e pertencentes ao meio ambiente. Diante disso, Dolci e Molon (2015, p. 75) nos dizem que:

A educação Estético-Ambiental faz-se presente quando sentimos que estamos interligados aos sujeitos e as coisas, quando compreendemos que pertencemos ao lugar em que vivemos e buscamos ter atitudes ambientais. Aprofundando um pouco mais, temos uma relação sensível e afetiva com o ambiente, carregando esta postura para as demais relações com os outros seres, porque a base do ser humano está nas relações – com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo, assim estamos falando da contribuição da educação Estético- Ambiental para a educação, para a sociedade.

Ainda, a Educação Estético-Ambiental atravessa o fazer pedagógico, pois ela é capaz de validar as dimensões humanas agregando sensibilidade, empatia e solidariedade, que são valores importantes, especialmente nos espaços escolares. Ainda nesse viés, cabe salientar que “é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc., diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona” (DUARTE JR. 2001, p. 26). Ressalto que uma educação que enaltece os sentidos, por meio da prática sensível, é capaz de estimular um desenvolvimento crítico e reflexivo acerca das questões sociais que integram a sociedade. Para tal, conforme Silveira, Freitas e Estévez, “a nossa leitura de mundo está intrinsecamente vinculada à nossa percepção sensível da realidade e à entrelaçada rede de sentimentos, valores e pensamentos próprios de cada um de nós” (2020, p. 37).

As práticas pedagógicas, quando baseadas na Educação Estético-Ambiental, agregam valores fundamentais ao comportamento humano, os quais serão carregados ao longo da vida. Assim, a EEA irá influenciar e fortalecer as relações sociais. Diante disso,

acredito que ela estimula o olhar sensível para o individual, a fim de entender as limitações e as capacidades de cada um, podendo, assim, impulsionar a transformação do coletivo, despertando a conscientização acerca do cuidado, do respeito e da empatia. Para Loureiro, (2012, p. 130) a Educação Ambiental é crítica, emancipatória e transformadora, assim embasada por uma educação enquanto práxis social é capaz de contribuir para a construção de uma sociedade diferente do modelo capitalista em que vivemos atualmente. Nesse sentido, destaco a seguir uma citação que corrobora com a ideia descrita acima:

A lógica econômica neoliberal requer a inclusão de todos que possam participar de alguma forma da vida social, do consumo, da produtividade e exige “indivíduos que saibam tomar conta de sua vida, que sejam capazes de se responsabilizarem pelo seu próprio bem-estar e pela sua produtividade [...]” (Thoma e Kraemer, 2017, p. 70)

Em contrapartida, a educação aplicada de forma tradicional, ou seja, mecanizada e isolada, com foco apenas no ponto de chegada, está desvalorizando os diferentes tipos de aprendizagens e de culturas existentes na sociedade, fortalecendo, dessa forma, o imperativo de Estado, que busca por pessoas disciplinadas e incapazes de refletirem diante das situações impostas. De acordo, com Lopes e Fabris, a escola é um lugar eficaz para que a disciplina seja aplicada sobre os corpos considerados indisciplinados perante a sociedade, assim impedindo-os de serem uma ameaça à ordem social. (2013, p. 33). Trago então a Educação Estético-Ambiental como uma possibilidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais sensível e significativo.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar (Freire, 1996, p. 53).

O trabalho pedagógico por meio da Educação Estético-Ambiental possibilita aprendizagens indispensáveis para o convívio na sociedade, pois impulsiona para a reflexão, autonomia e criticidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para a tese de doutorado da professora do AEE, objetivando compreender o desenvolvimento de seus trabalhos com os estudantes da Educação Especial, permitiu perceber que ele é ligado à Educação Estético-Ambiental e também que suas práticas pedagógicas condizem com o que a educadora estudou e produziu, sendo assim capaz de potencializar a qualidade da inclusão de alunos/as com deficiências, incluídos no ensino regular da E.M.E.F Frederico Ernesto Buchollz. Dessa forma, ressalta-se que o agir pedagógico aliado à Educação Estético-Ambiental é um importante subsídio para qualificar os processos de inclusão nas escolas regulares, e assim contribuir para uma prática sensível, significada e com qualidade. Nesse sentido, nos ensina Machado:

[...] entendo que hoje a inclusão, a partir de uma possível garantia de melhores condições de vida, de universalização e igualdade de direitos individuais e assumida como um imperativo de Estado, pode ser compreendida como uma estratégia social e política que governa os diferentes sujeitos (Machado, 2016, p. 87).

É possível dizer que a educação escolar enquanto imperativo de Estado, veste-se de interesses econômicos, os quais estão mascarados por discursos enganosos. Dessa forma, acredito que é indispensável problematizar a atual forma de inclusão. Assim, digo que esta pesquisa foi capaz de mostrar que a escola regular está diante de uma inclusão permeada por falhas que, evidentemente, impactam no adoecimento das famílias e dos profissionais envolvidos/as. Percebo que, mesmo havendo um esforço dos profissionais, em especial do Atendimento Educacional Especializado, na busca por formações adequadas ao processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as público alvo da Educação Especial, ainda há um longo caminho para ser percorrido. É sabido que a formação inicial do/a professor/a é primordial e precisa ser fortalecida para enfrentar os processos de inclusão, consolidando a qualidade no ensino, tanto para os/as alunos/as quanto para os professores/as. No entanto, é necessário repensar as formas atuais de se incluir. Nesse sentido, diante das reflexões feitas ao longo deste trabalho, posso dizer que a sociedade capitalista em que vivemos está pautada pela objetividade humana, e que, mesmo com todos os avanços acerca das políticas educacionais inclusivas, ainda há um grande abismo entre o discurso e a inclusão de fato. Por vezes, inclusive, o que se pode julgar como avanços das políticas educacionais estão encobertos de retrocessos.

Outrossim, pensar sobre essas relações e argumentar contra essa ideia da falsa inclusão e participação social é dever de todos/as, e é nesse viés de defesa de uma

educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa que este estudo buscou contribuir. Dessa forma, é indispensável explicitar que, nesta pesquisa, considere olhar para o trabalho da professora do AEE lançando mão para as suas ações, expressões e significados construídos, como fonte de dados. Diante disso, destaco a importância de repensar a escolarização de pessoas com deficiências, pois, por anos, elas não tiveram os mesmos direitos que as ditas “normais”, e ainda eram vítimas de violências físicas e psicológicas. Essa marginalização dos corpos deficientes inicia-se a partir da busca por corpos perfeitos, visto que a escola surge para o adestramento dos sujeitos, tendo a missão de moldá-los para a sociedade. Em vista disso, para Piske, Garcia e Yunes (2021, p. 68) os múltiplos contextos ecológicos microssistêmicos em que estamos inseridos estão relacionados com o desenvolvimento humano:

A relação entre sistemas não é uma analogia direta, o desenvolvimento humano não é linear e ascendente, passa por uma série de coisas que são maiores do que a compreensão do mundo. Mas, ao ter o olhar bioecológico todas as conexões são possíveis, as bases das relações estão na ideia de que sempre é contemplada para a pessoa e os demais elementos que são produzidos, isso é conexão sistêmica: o olhar bioecológico. (2021, p. 68)

Nesse sentido, também é necessário compreender o processo histórico acerca do modelo de ensino e aprendizagem construído para destacar a importância da Educação Estético-Ambiental para a construção dos valores humanos indispensáveis para as relações sociais, como forma de contribuição para a formação de um sujeito apto a posicionar-se e interferir em questões sociais, e prepará-lo para a realidade social que enfrentará. Esse movimento é revolucionário e capaz de corrigir falhas do sistema educacional, uma vez que a educação no Brasil foi se delineando a partir de interesses sociais e econômicos e, assim, tornando-se segregacionista, excludente e padronizada, concebendo como único método avaliativo provas ou testes que mediam insuficientemente a capacidade dos sujeitos.

Ademais, a educação, por muito tempo, foi guiada por uma fórmula pronta, baseada no mecanicismo e no autoritarismo. Dessa forma, a escuta e o diálogo não eram fatores importantes, frente a uma educação que não objetivava transformações sociais. Concluo e ressalto ainda que a educação escolarizada atual tem suas raízes na educação tradicional, pois, mesmo que atualmente o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma mais dialética, esse processo ainda aparece, muitas vezes, engessado e padronizado. Por isso, repensar os padrões impostos sob a escola está intrinsicamente

ligado à crítica sobre a inclusão escolar a qual expomos aqui, pois, ao se lançar na escola toda a responsabilidade acerca da Educação Inclusiva, outras instâncias que devem estar imbuídas de fazer esse trabalho ficam distantes, sem se envolverem. Assim, acredito que a exclusão dos sujeitos nos processos educacionais, que deveriam ser participativos e transformadores, precisam ser problematizados para que possamos elaborar práticas inclusivas de fato.

A Educação Estético-Ambiental desempenha um papel vital na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente. A tarefa de transmitir conhecimentos, valores e atitudes ambientalmente responsáveis recai em grande parte sobre os ombros dos professores. Nesse contexto, é essencial entender as expectativas de uma professora em relação à Educação Estético-Ambiental e inclusiva que se unem na perspectiva de como o sujeito se vê e se sente no mundo, proporcionando aos alunos/as tornarem-se pensadores críticos, a fim de que compreendam a complexidade dos problemas sociais e ambientais. Isso, por sua vez, implica a capacidade de analisar as causas subjacentes, avaliar políticas e práticas relacionadas. Evidencio ainda que, a partir da pesquisa, pude perceber que é indispensável lançar um olhar mais aprofundado para os variados desafios enfrentados pelos/as professores/as na atualidade, pois, caso contrário, a escola pode colapsar.

Por intermédio da educação, os docentes influenciam a formação de indivíduos, na tentativa de construir de uma sociedade melhor. No entanto, para exercer essa missão com excelência, é fundamental que os professores estejam comprometidos em busca dessa almejada transformação por meio de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, ressalto a importância desta pesquisa, a qual intencionou contribuir para essa transformação na realidade escolar e social. O ato de pesquisar desempenha um papel essencial na vida do/a professor/a, pois permite que os educadores aprimorem seus conhecimentos e habilidades, mantendo-se atualizados em relação aos avanços, retrocessos e desafios em suas áreas de atuação. Além disso, a pesquisa fornece uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes. Quando um professor se envolve com isso, atualizando-se e relacionando seus aprendizados com sua metodologia de ensino, está apto a aplicar novas abordagens, métodos e tecnologias em sala de aula, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante para os/as alunos/as. Diante disso, acredito que, por meio da pesquisa realizada, foi possível identificar problemas, desafios, lacunas, assim como uma prática potente para o ensino e aprendizagem de alunos/as público da Educação Especial. Nesse sentido, a pesquisa

motivou-me a continuar em busca de soluções e adequações acerca do agir pedagógico, e, assim, atender às necessidades que estão em constante evolução.

Em conclusão, ressalto que esta pesquisa desempenhou um papel fundamental na minha vida. Por intermédio dela, compreendi que os educadores podem melhorar suas práticas e manterem-se atualizados, enquanto a transformação permite que eles se adaptem às necessidades dos/as alunos/as e criem experiências de aprendizado mais significativas. Além disso, pude constatar que é indispensável o apoio multidisciplinar para que não haja um adoecimento em massa desses profissionais de extrema importância para a sociedade. Quando os professores se comprometem com a transformação, estão contribuindo para uma educação de qualidade e preparando os/as alunos/as para um futuro de sucesso. Portanto, é essencial que os/as professores/as sejam valorizados/as em todos os níveis de ensino.

6. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda **História da Educação e da Pedagogia**. 3º ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2020.

BRASIL. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável** a/res/70/1 <file:///C:/Users/PC%20Alex/Downloads/Agenda2030.pdf> Acesso em outubro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 10 de junho de 2021.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961, **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em agosto de 2022.

BRASIL. LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971, **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em agosto de 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em agosto de 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. DECRETO Nº 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**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em agosto de 2022.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em agosto de 2022.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em agosto de 2022.

BRASIL, **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Disponível EM <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>, acesso em maio de 2023>

BRASIL, **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento educacional especializado na educação básica**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (6): 105 -130. Out.99.

CHAGAS, Priscila Wally Virissimo. **Educação ambiental escolar inclusiva como processo da bioecologia do desenvolvimento humano**, 2020. <http://argo.furg.br/?RG001454262>

DOLCI, Luciana. Simões, Juliana. **Revista Ambiente & Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG** v. 27, n. 01, Agosto, 2022:

DOLCI, Luciana; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos, a educação (do) sensível**. 4º ed. Curitiba-PR: CRIAR EDIÇÕES LTDA, 2001.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades**, GT-13: Educação Fundamental, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**, 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, L.; FIGUEIREDO, J.; GUIMARÃES, M. **O papel dos professores / educadores ambientais e seus espaços de formação: qual é a educação ambiental que emancipa?** Pesquisa em Educação Ambiental, v. 11, n. 2, p. 117-125, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p117-125>

GONZÁLEZ MUÑOZ, Maria Carmen. **Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar**. Revista ibero-americana de educación, n. 11, p. 13-74, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro; VASCONCELLOS, Maria das Mercês N. **Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação**. Educar, Curitiba, n. 27, p. 147-162, Editora UFPR, 2007.

HESS, Remi. **O momento do diário de pesquisa na educação**. Ambiente e Educação, vol.14. 2009.

INCLUIR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto:7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/quebra-cabeça/>>. Acesso em 15/09/2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva**. Marília: Rev. Bras. Ed. Esp. 2011.

KUDE, Vera Maria Moreira. **Como se faz análise de dados na pesquisa qualitativa em psicologia**. Psico, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 183-202, jul./dez. 1997.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOCKMANN, Kamila. **As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas**. Educar em revista, n.54, p. 275-292. Curitiba, PR: ed. UFPR, 2014.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.

MACHADO, Roseli Belmont. **A inclusão como rede: uma análise de prática de professores de Educação Física na contemporaneidade**. 2016.

MINAYO, Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividades e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURÃO, Laís. Pertencimento. In: JR, Luis Antônio Ferraro (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília:

MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 01. P. 245 – 255.

NETO, Alfredo Veiga; Lopes, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. *Revistas.pucsp verve*, 20: 121-135, 2011.

NETO, Alfredo Veiga. **Incluir para saber. Saber para excluir**. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social**. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

PISKE, Eliane Lima, GARCIA, Narjara Mendes e YUNES, Maria Angela Mattar. **Estratégia na Educação Ambiental das Infâncias para potencializar o olhar bioecológico dos educadores**. *Revista Caminho Aberto*, Ano 8, n. 15, Jul./Dez. 2021, ISSN 2359-0580

BRASIL, **Relatório anual da UNESCO**, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384818_por/PDF/384818por.pdf.multi
Acesso em maio, 2023.

SAUVÉ, Lucie. **Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental**. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 16 - n. 2 - Itajaí, mai-ago 2016.

SILVEIRA, Wagner Terra. FREITAS, Diana Paula Salomão de. ESTÉVEZ, Pablo René. **O que é a educação estético-ambiental?** In: Diana Paula Salomão de Freitas, Francéli Brizolla, Elena Maria Billig Mello, Nara Rosane Machado de Oliveira (organizadoras). *Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional*. 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

BASTOS, Maria; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil vol. II : século XIX**, Petrópolis, RJ : Vozes, 2005. ISBN 85.326.3112-6.

THOMA, Adriana da Silva e KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: Políticas e práticas de governo**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2021.

SMED, **Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS**. Rio Grande, 2016.

UZÊDA, Sheila. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; superintendência de educação a distância, 2019.

VYGOSTKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Obras escolhidas. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009a.

7. ANEXOS

Anexo 1:

META
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
ESTRATÉGIAS
4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;
4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de

apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;
4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Anexo 2:

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros.

Nos casos de escolarização em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar, o AEE é ofertado aos alunos público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar. O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

DO PÚBLICO-ALVO

Considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

DO FINANCIAMENTO

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior. Dessa forma, são contempladas:

- a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;
- d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos.

DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO AEE

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. A oferta do atendimento educacional especializado - AEE, no centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos conveniado para essa finalidade, deve constar no projeto pedagógico do centro, contemplando na sua organização os recursos, o plano de AEE, os professores e demais profissionais, conforme orientação da Secretaria de Educação.

Os centros de atendimento educacional especializados devem cumprir as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto a sua autorização de funcionamento, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes.

DA FORMAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a

ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Anexo 3:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Laís Braga Gautério, sou aluna do curso de pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, e estou realizando esta pesquisa intitulada “O Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular: possibilidades da Educação Estético-Ambiental”, sob orientação da professora Dr^a Luciana Netto Dolci. Após realizar o processo de consentimento, gostaria de convidar você para participar do estudo, respondendo a uma entrevista que será gravada, para que nenhum detalhe importante seja perdido. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, que possui o objetivo de: Compreender se a Educação Estético-Ambiental contribui para a qualidade do ensino de alunos inclusos na escola regular e que participam da sala de atendimento educacional especializado – AEE. Dessa maneira, a pesquisa trará benefícios como: Utilizar a Educação Estético-Ambiental como um importante subsídio para qualificar os processos de inclusão nas escolas regulares, possibilitando uma prática sensível e significada. Os riscos dessa pesquisa são (*mínimos/graves*), como o (*desconforto emocional*), frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir para você a assistência integral e gratuita. Sua participação é livre de despesas pessoais e compensação financeira, se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você tem o direito de se manter informado sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato de sua identidade. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, para tanto entre em contato comigo (e-mail: laisgauterio@hotmail.com, telefone: (53) 984857455 ou com a orientadora responsável (e-mail: lndoci@hotmail.com, telefone: (53) 999755262

Você receberá uma via deste termo e a outra ficará com o(a) pesquisador(a).

Você aceita participar?

Eu aceito participar desta pesquisa.

Espaço para digital (se necessário)

Assinatura do(a) participante/responsável. Data ___/___/___

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável. Data ___/___/___