



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



DINIZ DA CUNHA SILVEIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

CAMPO GRANDE- MS

2022

DINIZ DA CUNHA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Oliveira Fonseca

CAMPO GRANDE, MS

2022

S579e Silveira, Diniz da Cunha

Educação inclusiva e educação ambiental : a articulação de um processo de inclusão para alunos com transtorno do espectro autista / Diniz da Cunha Silveira. – Campo Grande MS: UEMS, 2022.

121 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Oliveira Fonseca.

1. Educação especial 2. Educação ambiental 3. TEA 4. Trabalho docente 5. Educação inclusiva I. Título II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

Elaborada pela Bibliotecária Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959
Biblioteca Central da UEMS

DINIZ DA CUNHA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovado em: 01/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Oliveira Fonseca (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Patrícia Alves Carvalho
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Adriano Michel Helfenstein
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Dedico este trabalho a minha família: mãe,
pai, filho e amigos,
por compreenderem a necessidade dos
momentos de ausências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado sabedoria para concluir esta pesquisa de Mestrado de forma satisfatória, sem nunca ter permitido o pensamento da desistência, mesmo em momentos difíceis.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevância contribuição para a Educação Especial e Educação Ambiental do nosso município.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Oliveira Fonseca, por ter me aceitado como seu orientando e ter compartilhado comigo suas experiências com muito respeito, dedicação, paciência e carinho.

Aos meus pais, por serem o meu espelho com exemplo de fibra, dedicação e responsabilidade.

Ao meu filho, Leonardo, meu tesouro, por me incentivar direta e indiretamente nesta caminhada.

A minha amiga, Professora Liseane Nunes Cavalheiro da Silva, por ser meu espelho e incentivar para crescimento pessoal e profissional.

Ao diretor da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, por contribuir com a pesquisa.

Aos pais e responsáveis pelo Projeto Inclusão Radical da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho que colaboraram com a pesquisa respondendo ao questionário.

Aos colegas de curso, pelos momentos descontraídos que vivemos.

Aos Professores Doutores do PROFEDUC pelo profissionalismo, pela excelência e contribuição a mim como discente.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Adriano Michel Helfenstein e Dr^a. Patrícia Alves Carvalho, pelas riquíssimas contribuições no exame de qualificação e na defesa da Dissertação.

A todos, a minha eterna gratidão.

Reconhecer que inclusão não se refere
somente a pessoas
com necessidades especiais,
mas também ao ambiente em que
elas estão inseridas e,
consequentemente,
à sociedade como um todo.
(SILVEIRA, 2022, p 5)

RESUMO

O conhecimento é a base fundamental para qualquer indivíduo exercer sua cidadania, dentre seus direitos e deveres. Nesse sentido, a educação especial e inclusiva é o elemento essencial no desenvolvimento da formação cidadã, de forma que a educação ambiental emerge como um elemento complementar que pode servir de instrumento fundamental nesse processo. Diante disso e da necessidade de também conhecermos mais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para auxiliarmos o estudante enquanto apoio pedagógico, consideramos fundamental nos aprofundarmos sobre essa condição e pensarmos em estratégias pedagógicas com o intuito de potencializar as aprendizagens do estudante autista inclusive, aproximando-o de sua turma. Há um potencial de transformação socioeducacional na articulação entre o processo da educação especial e inclusiva de estudantes com TEA e a educação ambiental. Nesse sentido, objetivo desta pesquisa é analisar a articulação entre o processo da educação inclusiva e a educação ambiental no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, destacando a relevância de todos elementos envolvidos nesta dinâmica, desde elementos das políticas públicas estatais até ações práticas. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica e documental, visando abarcar perspectivas de análise teóricas acerca da educação especial e da educação ambiental, de forma a abordar as possíveis aproximações teórico e práticas entre as mesmas. Além disso, na perspectiva prática construímos uma análise por meio de uma pesquisa qualitativa, através de entrevistas com participantes do Projeto Inclusão Radical, realizado em Campo Grande/MS. Concluimos, de forma geral, que a educação inclusiva e educação ambiental estão inseridas no contexto escolar e podem atuar de forma associadas a educação especial, uma vez que as atividades de inclusão em ambientes não formais de aprendizagem, como em espaços naturais, não devem ser deixados para o segundo plano. Nesse sentido, a escola tem papel central na busca de estratégias que estabeleçam a inclusão de estudantes com TEA e outras deficiências em ambientes diferenciados que promovam a sua formação totalizadora.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Ambiental. TEA. Trabalho docente. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Knowledge is the fundamental basis for any individual to exercise citizenship, and also rights and duties. In that context, special and inclusive education is the essential element for the development of citizenship formation, in a way that environmental education emerges as a complementary element that can serve as a fundamental instrument in this process. In view of this and considering the need to know more about Autism Spectrum Disorder (ASD) to help the student, as a pedagogical support, we consider that it is essential not only to delve deeper into this condition, but also to think about pedagogical strategies. Thereby, we can enhance the learning of autistic students, including, bringing them closer to their classes. There is a potential for socio-educational transformation in the articulation between the process of special and inclusive education for students with ASD and the environmental education. In this regard, the objective of this research is to analyze the articulation between the process of inclusive education and environmental education in the teaching and learning process of students with Autism Spectrum Disorder, highlighting the relevance of all elements involved in this dynamic, from elements of state public policies to practical actions. For this purpose, we conducted a bibliographic and documental review, aiming to cover theoretical analysis perspectives about special education and environmental education, in order to approach the possible theoretical and practical approximations between them. Furthermore, in a practical perspective, we built an analysis using a qualitative research, via interviews with participants of the Project Inclusão Radical, held in Campo Grande/MS. We conclude, in general, that inclusive education and environmental education are inserted in the school context and they can act in association with special education, since inclusion activities in non-formal learning environments, such as in natural spaces, should not be left to the background. In this sense, the school has a central role in the search for strategies that establish the inclusion of students with ASD and other disabilities in differentiated environments that promote their totalizing education.

Keywords: Special Education. Environmental Education. ASD. Teaching work. Inclusive Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AEI - Assistente Educacional Inclusivo

AMA – Associação dos Amigos dos Autistas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

APE - Apoio Pedagógico Especializado

APP – Área de Preservação Permanente

CAP-DV – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CASMS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEAME/TEA – Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista

CEAM/AHS – Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação

CEA – Centro de Educação Ambiental

CEESPI – Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CIEA – Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental

CIEESP – Centro Integrado de Educação Especial

Ciptea – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

COESP – Coordenadoria de Educação Especial

COPESP – Coordenadoria de Políticas para Educação Especial

CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento

CRAMPS – Centro Regional de Assistência Médico-Psopedagógico e Social

DEE – Divisão da Educação Especial

DEA – Desordens do Espectro Autista

DS – Desenvolvimento Sustentável

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EA – Educação Ambiental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECO – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

IBC – Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

ISMAG – Instituto sul-mato-grossense para Cegos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NUESP – Núcleo de Educação Especial

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PEEA – Política Estadual de Educação Ambiental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUMA – Política Nacional do Meio Ambiente

ProNea – Programa Nacional de Educação Ambiental

ProEEA – Programa Estadual de Educação Ambiental

REE – Rede Estadual de Ensino

REME – Rede Municipal de Ensino

SEAPRE – Serviço de Atendimento Precoce

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SEDEA – Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMAGRO – Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico e Agricultura Familiar

SEMADUR – Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano

SisEA – Sistema Estadual de Informação em Educação Ambiental

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TID – Transtorno Invasivos do Desenvolvimento

UIAP – Unidades Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico

UICN – União Internacional para a Conservação da Natureza

UNCED – Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento

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

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DO DIREITO ÀS POLÍTICAS	18
2.1 Direito à educação e a inclusão escolar	18
2.2 Educação especial: principais conceitos e marcos históricos	21
2.3 Transtorno do Espectro Autista – TEA: concepções e perspectivas	26
2.4 Políticas para educação especial: marcos históricos e legislações	29
2.4.1 Brasil: uma perspectiva nacional	30
2.4.1.1 <i>Política Nacional para pessoas com TEA</i>	34
2.4.2 Mato Grosso do Sul: uma perspectiva estadual	36
2.4.3 Campo Grande/MS: uma perspectiva municipal	40
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÃO E EVOLUÇÃO	45
3.1 Breve histórico de questão ambiental	45
3.2 Educação ambiental: possibilidade de conceituação	54
3.3 Perspectiva global da educação ambiental	58
3.4 A Política Nacional de Educação Ambiental	61
3.4.1 Educação ambiental em Mato Grosso do Sul: uma perspectiva estadual ...	67
3.4.2 Educação ambiental em Campo Grande: uma perspectiva municipal	69
4. A RELAÇÃO PRÁTICA ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	72
4.1 Projeto Inclusão Radical	75
4.2 Análise das percepções sobre o Projeto Inclusão Radical	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICE A. Proposta de Intervenção	103
APÊNDICE B. Roteiro de questionário para os pais dos estudantes, coordenador e colaborador do Projeto Inclusão Radical	110
APÊNDICE C. Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	114
ANEXO A. Parecer Consubstanciado do CEP	117
ANEXO B. Declaração de Concordância – PMCG	120

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento é a base fundamental para qualquer indivíduo exercer sua cidadania, dentre seus direitos e deveres. Por isso, a educação especial e inclusiva¹ é elemento de suma importância no desenvolvimento da formação cidadã, atrelada a uma condição de ensino, tal como a educação ambiental (EA), que emerge como um componente que serve de instrumento complementar nesse processo.

A partir desta perspectiva, vivenciamos uma experiência muito enriquecedora que foi um dos elementos de base para a formulação desta pesquisa. Foi no ano de 2018, ao assumir como professor Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)², em uma turma do 5º ano, com faixa etária entre 9 a 11 anos de idade, de uma escola pública municipal em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, que nos deparamos com aquele educando que seria o nosso foco de atenção no decorrer daquele ano letivo: uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estudante da referida turma, na época com 13 anos de idade.

Já nos primeiros dias observamos que havia, por parte dos colegas de sala de aula, certo preconceito e, sobretudo desconhecimento em relação ao comportamento do estudante autista. No decorrer do cotidiano escolar, foi possível gradativamente questionarmos a turma de estudantes sobre essa resistência em relação ao estudante autista e nessas falas percebemos que, na verdade, havia uma falta de conhecimento evidente acerca das atitudes e ações cotidianas do mesmo, o que impedia, ou ao menos dificultava, uma aproximação entre as crianças de uma forma geral.

Nesse momento, ampliamos a nossa compreensão do quão importante quanto vivenciar uma pedagogia inclusiva na escola é reconhecer que a inclusão³ não se refere tão somente a pessoas com necessidades educacionais especiais, mas

¹ 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. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

² Termo correntemente utilizado de desígnio de função na Rede Municipal de Ensino do município de Campo Grande/MS para atender os estudantes da Educação Especial.

³ É o tratamento e oportunidades iguais para todos.

também ao ambiente que ela está inserida e conseqüentemente a sociedade como um todo.

De certa forma, tal pedagogia refere-se, em sua essência e legitimidade a educação e as relações que a constitui. Pois a educação é um direito de todos, e todos nós somos, por natureza, inacabados. Isto nos traz, inescusavelmente, sempre a necessidade de sermos incluídos em algum momento e em algum lugar (CUNHA, 2015).

Diante disso e da necessidade de também conhecermos mais sobre o TEA, para ajudarmos o estudante na função de apoio pedagógico, pesquisarmos sobre essa condição e começamos a pensar em estratégias pedagógicas para potencializar as aprendizagens do estudante e aproximar a turma dele se tornou um elemento fundamental.

Isso nos levou a reflexão sobre o fato de que “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo” (CUNHA, 2015, p. 23). Assim, não se pode homogeneizar o sujeito com autismo, considerando que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes. É viável o conhecimento mais sucinto das características desse transtorno.

Diante dessas informações e das colocações da turma na época, elaboramos ações para comprometer a escola para inclusão educacional e pessoal do estudante. Esta postura forneceu aos estudantes uma gama de informações claras acerca do TEA e, por conseqüência, do comportamento do colega em sala de aula.

A partir disso, foi iniciado nossas reflexões, pesquisas e questionamentos sobre todas os elementos que envolvem a inserção das pessoas com necessidades especiais na escola, bem como na sociedade como um todo.

Pesquisadores, tais como Padilha (2004), Góes (2004), Laplane (2004) e Bueno (2008), têm revelado a fragilidade do Sistema de Ensino Brasileiro, incapaz de oferecer aos estudantes com deficiência uma educação de qualidade e inclusiva, considerando-se que incluir não significa apenas inserir, mas oferecer aos estudantes condições de pleno desenvolvimento. Contudo, incluir socialmente a criança com necessidades especiais em relação aos seus colegas de sala é apenas o começo para o pleno desenvolvimento acadêmico.

Logo, com a crescente demanda de estudantes com TEA na escola, através da proposta de inclusão, incluímos o estudante na escola e em outros ambientes de conhecimento. Sendo assim, foi elaborado projetos e atividades práticas diversas.

Nesse contexto, pensando em inclusão, vislumbramos como a educação ambiental pode ter um papel relevante nesse processo, uma vez que ela se configura como uma excelente aliada na metodologia de inclusão e valorização dos estudantes por ser um processo dinâmico e transformador. Proporcionando a eles situações desafiadoras, habilidades, estimulando a curiosidade e valorizando as suas potencialidades na aprendizagem.

Nesse cenário, temos em Campo Grande/MS o Projeto Inclusão Radical, que realiza atividades diferenciadas voltadas para estudantes do ensino básico que incluem a interação com o meio ambiente natural, tais como: canoagem, *slackline*, trilha, mini tirolesa adaptada etc. Participam do projeto algumas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), com a finalidade de promoção desta ferramenta de transformação social e, com as devidas adequações, favorecer a participação e a inclusão de estudantes com deficiência.

Em suma, participamos do Projeto Inclusão Radical, experiência a qual foi possível notarmos a oportunidade de desenvolvimento aos envolvidos, pelo contato com o meio ambiente natural, a aprendizagem social, motora, cognitiva, foi criado um ambiente com potencial pedagógico, situação que foi inserida os conteúdos das práticas corporais de aventura, que é visto pelo estudante com deficiência como um desafio.

Vivência que impulsionou nossas reflexões uma vez que se tornou uma referência para que o indivíduo seja capaz de lidar com as suas frustrações, melhorar sua autoestima e autonomia, dentre outros fatores, sendo, portanto, uma ferramenta de inclusão social e de incentivo a autonomia e autoconhecimento.

Neste contexto, no âmbito da educação especial/inclusiva e sua possível articulação com a educação ambiental, consideramos que a educação ambiental tem potencial para contribuir no processo de inclusão por meio de ações de inclusão dos estudantes com TEA e os estudantes neurotípicos, promovendo e fortalecendo as relações sociais e ambientais dos indivíduos.

Nessa perspectiva alçamos ações que realizamos com os estudantes da educação especial, promovendo e fortalecendo o seu processo inclusivo social.

Segundo Saviani, (1989, p. 21) “uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”.

Logo, o objetivo desta pesquisa é analisar a articulação entre o processo da educação inclusiva e a educação ambiental no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a relevância de todos elementos envolvidos nesta dinâmica, desde elementos das políticas públicas estatais até ações práticas.

Para tanto, especificamente, analisamos a execução e potencialidade do Projeto Inclusão Radical desenvolvido na Escola Municipal Professor Fauze Scaff Gattas Filho de Campo Grande/MS, na promoção e fortalecimento das relações sociais e ambientais nos indivíduos com TEA.

Dessa forma, perpassamos por elementos teóricos acerca da educação especial e inclusiva, bem como da educação ambiental, inclusive em trabalhos científicos já publicados que abordaram a correlação temática no âmbito da relação entre a inclusão escolar e o meio ambiente.

Para tanto, a metodologia da pesquisa foi embasada a partir de uma revisão bibliográfica e documental. Esse levantamento teórico foi fundamental para entendermos o processo de inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais em uma relação exequível por meio de elementos naturais.

Além disso, foi realizado uma entrevista semiestruturada com os responsáveis legais de estudantes com TEA do ensino fundamental que participaram de atividades do Projeto Inclusão Radical, bem como com integrantes do mesmo.

Assim, realizamos uma análise por meio de questionamentos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionaram com tema da pesquisa. Tal ação, teve como foco principal a educação especial e inclusiva e educação ambiental no contexto de atividades práticas. Esta entrevista nos forneceu perspectivas relevantes a partir das respostas dos entrevistados.

Segundo Triviños (1987, p. 152.), a entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para tanto, esta dissertação está organizada a partir de uma primeira parte na qual abordamos elementos da educação especial e o Transtorno do Espectro Autista

do direito às políticas educacionais, tais como: o direito à educação e a inclusão escolar, os principais conceitos e marcos históricos da educação especial, a questão do TEA, bem como os principais marcos históricos e legislativos das políticas para educação especial.

Adiante, em um segundo momento, nosso foco está na educação ambiental no que se refere a sua concepção e evolução. Para tanto, apresentamos um breve histórico da questão ambiental, as possibilidades de conceituação da educação ambiental, além da política nacional de educação ambiental.

Em um terceiro momento fizemos a relação entre a educação inclusiva e educação ambiental e apresentamos um breve histórico sobre o Projeto Inclusão Radical e a análise das percepções sobre este projeto, finalizando com as considerações finais. Conseqüentemente apresentamos nos apêndices a proposta de intervenção.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DO DIREITO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As abordagens desse capítulo apresentam alguns marcos históricos da educação especial, ressaltando os acontecimentos relevantes para o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e inclusão do estudante com autismo no âmbito escolar. Além disso, também apresentamos como a política da educação especial atua no Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul e na cidade de Campo Grande – MS.

2.1 Direito à educação e a inclusão escolar

Além disso, parece algo banal afirmar que a educação é um direito de todos, mas nem sempre foi assim. Este processo foi longo, teve um impulso a partir do aprofundamento da lógica urbano-industrial do século XVIII e, conforme destaca Ribeiro (1993), no Brasil desde o período colonial foi objeto de vários embates, disputas de poderes e claro reformas educacionais periódicas que de certa forma explicam o momento atual da educação ao mesmo tempo que enfatiza a continuidade perene de tal desenvolvimento.

Sem dúvida, o contexto estrangeiro ocidental sempre influenciou (e influência) as tomadas de decisões das políticas educacionais brasileiras, sobretudo após a proclamação da república no final do século XIX.

Por exemplo, conforme enfatiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, todo ser humano tem direito à instrução. A instrução é gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, bem como a instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (UNICEF, 1948).

Nesse âmbito, a Constituição Federal de 1988 também destaca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando assim o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sobretudo o artigo 6º da referida Constituição Federal reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Daí a afirmação de Jaeger:

(...) a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros (JAEGER, 1989, p. 4).

Assim sendo, a partir da atual Carta Magna, derivam-se as atuais diretrizes educacionais brasileiras. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB, a educação é o dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) relata que a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Portanto, a escola deve priorizar ações de educação em direitos humanos, propondo um trabalho coletivo que garanta a participação dos diferentes sujeitos no ambiente escolar. Sendo assim, o ECA configura-se como uma legislação de direitos humanos de crianças e adolescentes, colaborando com o desenvolvimento da cidadania, principal objetivo da educação (PARANÁ, 2008).

Conforme o Plano Nacional de Educação (2014) a concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 1996, perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem (BRASIL, 2014).

Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que

esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação (BRASIL, 2014).

Nessa direção, um aspecto basilar do atual PNE é que suas metas definem patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Assim, no que tange a educação especial a Constituição Federal (1988) também aborda tal temática específica, enfatizando que é dever do Estado disponibilizar atendimento educacional especializado aos portadores⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como não poderia ser diferente, também destaca a obrigação do Estado a assegurar à criança atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Neste contexto, com a Declaração de Salamanca (1994), reconvoca as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Nesse viés, uma escola no Brasil que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades

⁴A palavra portadora está em desuso, pois entende-se que a deficiência é uma condição social que pode ser minimizada conforme formos capazes de eliminar tais barreiras. Atualmente usamos pessoa com deficiência.

especiais, preferencialmente nas escolas comuns, prevê a existência de serviços de apoio especializado nas classes de ensino comum, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a inclusão na classe comum (BRASIL, 1996).

Portanto, não só a educação em classes do ensino comum, mas também a educação especial é em nosso país um dever do Estado e como alternativa preferencial é anunciada a ampliação do atendimento a pessoa com deficiência na própria rede pública de ensino (FERREIRA; NUNES, 1997).

Igualmente o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 busca, predominantemente em sua Meta 4, universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de preferência na rede regular de ensino. Presumindo que as demais metas do PNE também alcancem a população com deficiência (BRASIL, 2014).

Assim, a cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no anexo desta lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (BRASIL, 2014).

Para tanto, da mesma forma que a busca a educação como um todo, a educação especial também perpassa por um processo de desenvolvimento que é perene. Logo, para que a educação para as crianças com deficiências se efetive consideramos primordial conhecermos e enfatizarmos, ainda que sinteticamente, os conceitos e marcos históricos da educação especial.

2.2 Educação especial: principais conceitos e marcos históricos

No Brasil, a LDB define educação especial como a modalidade da educação oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Antes de tudo, é preciso enfatizar que esta é uma definição coerente, tem características de elementos normativos e, principalmente, não é única. É evidente que sua concepção é reflexo de um processo em desenvolvimento, mas que está distante de ser consenso entre os pesquisadores e/ou educadores.

Nesse sentido, sob o nível de análise de vinculação com o sistema educacional, é possível considerar a educação especial como parte da educação, como um processo que pretende modificar o estado do desenvolvimento de seus usuários.

Mazzota (1996) define a educação especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996, p.11).

Para Mazzota, o mínimo ao que os educandos com necessidades especiais teriam direito seria ao conjunto de serviços de educação comum, podendo este ser apoiado, suplementado ou substituído por um conjunto de recursos e serviços organizados visando garantir a apropriação dos conteúdos escolares formais.

Segundo Sasaki (1997) a educação especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como parte da escola comum no recebimento destes estudantes.

Porquanto a educação especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (Glat & Blanco, 2015; Glat & Pletsch, 2012).

Para compreender a educação especial é importante também compreender os marcos históricos desse processo de inclusão social da pessoa com deficiência, uma vez que houve grandes mudanças ocorridas ao longo dos anos. A sociedade passou e vem passando por diversas transformações no tratamento à pessoa com deficiência, de abandonados ou mortos, chegando ao processo de inclusão na sociedade atual.

Em Atenas, na Grécia Antiga com o homem ligado à *pólis*, a maior virtude consistia na capacidade de governar, na boa argumentação, na filosofia e na contemplação. Só podia sobreviver aqueles que se ajustassem a essas condições. Assim, nesta sociedade antiga era comum o infanticídio e o extermínio de crianças com deficiência. Aquele indivíduo com algum tipo de deficiência acabava por tornar-

se um empecilho, um peso que devia ser abandonado e relegado à própria sorte, Guhur (1992).

Quanto aos romanos à postura quanto à deficiência também era de discriminação, preconceito e desprezo. Garcia (2011) “na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência”.

A sociedade romana considerava inútil a existência de pessoas com deficiência e pior considera-os descartáveis, defendendo a ideologia de sacrificar, ou deixar a mercê da sorte, porque muitas vezes deixavam essas crianças em lugares de extremo perigo, como lugares em que viviam animais selvagens, famintos, com isso, acabavam por devorar essas crianças, outros as colocavam em rios ou em lugares considerados sagrados e as abandonavam.

Em Roma, também não se reconhecia valores em crianças com deficiência, mas havia um outro recurso além da execução que era o de abandonar as crianças nas margens dos rios ou em locais sagrados para serem recolhidas por famílias da plebe. (DORNELES, 2014, p.15)

Na sociedade do Egito Antigo essas questões de deficiência eram, mas branda, onde não se excluía, julgava ou condenava, pelo contrário os egípcios se mostravam, mas caridosos quantos, essas questões, pois demonstravam afetos e preocupações com as pessoas com deficiência, oportunizando-os de terem trabalhos, como de poderem se sustentar e ter uma vida comum aos demais. Sobre isso:

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. (GUGEL, 2015, p.2)

Muitos séculos adiante, já na Idade Média, como os princípios religiosos cristão eram forças dominantes naquele período, sobretudo na Europa, a prática do abandono das pessoas com deficiências passou a ser condenada. É assim que as crianças com deficiência passaram a ser, “*Les enfants du bom Dieu*, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa(...)” (Pessoti, 1984, p.5). Assim,

as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em igrejas, onde foram organizados orfanatos, abrigos para atendê-las com as crianças pobres e desamparadas.

Na transição do feudalismo para o capitalismo, já na Idade Moderna, percebeu-se que na sociedade em geral havia um empenho para transformar todos os homens (pessoas com deficiência ou não) em trabalhadores, em mão de obra “livre” e assalariada.

Prática mencionada até mesmo por pensadores como Marx em *O Capital*, acerca do emprego de “idiotas”⁵ no interior das manufaturas, ao mencionar que “realmente, em meados do século XVIII, algumas manufaturas empregavam de preferência indivíduos meio idiotas em certas operações simples que constituíam segredos de fabricação” (MARX, 1980, p. 414).

Comênio (1976), ainda no século XVII, observa-se a defesa da educação dos “débeis mentais” para inserção na vida social, no trabalho e até mesmo na obediência dos princípios morais e éticos da sociedade burguesa.

A escola de surdos fundada em 1760, em Paris, caracterizada como internato, também se preocupava com a liberação dos surdos para o trabalho. As pessoas com deficiências mentais seguiam o mesmo exemplo. Embora atendidos em hospícios ou “escolas ligadas” aos hospitais, aqueles que apresentavam mínimas condições eram levados a responder às exigências do processo produtivo (BUENO, 1993).

Esse tipo de atendimento “educacional” teve início na França, onde o desenvolvimento industrial e a consolidação do Estado burguês exigiam novas formas de tratar as pessoas com deficiência: prepará-lo e aproveitá-lo para o trabalho. Tal preparação consistia apenas em aprendizado de alguma linguagem gestual, no caso dos surdos, ou a identificação de alguma escrita em relevo com referência a pessoas com deficiência visual.

A outra grande parte do período escolar era preenchida com o trabalho manual. No caso dos surdos pode-se perceber que: “Embora grande parte desse contingente permanecesse no fim da fileira do exército de trabalhadores, sua incorporação ao trabalho passou a exigir, cada vez mais, alguma compreensão da linguagem oral” (BUENO, 1993, p. 69).

⁵ Palavras como “idiotas” ou “débeis mentais” são termos que foram usados no passado para designar pessoas com deficiência, termo que usamos nos dias de hoje.

Os registros históricos, realizados por Bueno (1993), mencionam que a educação das crianças surdas ainda no século XVII e início do século XVIII era realizada por preceptores. As pessoas com deficiência visual, nos séculos XVI e XVII, de acordo com os registros de Bueno (1993), eram desassistidos e abandonados à própria sorte ou eram segregados em asilos e instituições de abrigo, que, apesar dos cuidados recebidos nesses espaços, de nada auxiliavam para mudar sua condição de sujeição e inferioridade.

Para Rogalski (2010), os períodos pós-guerra, Primeira Guerra Mundial – 1914 a 1918 – e Segunda Guerra Mundial – 1939 a 1945 – deixaram muitos feridos, tornando-se pessoa com deficiência. O autor afirma que os feridos de guerra, uma vez reabilitados, voltariam a produzir. Ao redor deles, foi surgindo uma legião multidisciplinar de defensores de seus direitos. Eram cidadãos que se sentiam, de algum modo, responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria no front, há décadas. Apesar de danos e perdas, o saldo foi positivo (ROGALSKI, 2010).

A partir desse fato, a sociedade começou a ver com outros olhos as pessoas com deficiência, considerando-os com capacidades, mesmo parciais, de desenvolverem atividades na sociedade, a chamada fase de integração⁶. Com essa nova visão, a rejeição deu lugar a grandes atitudes de proteção e filantropia, com a criação de classes especiais, nas escolas públicas. Na década de 1970 ocorreu um movimento de inclusão social, nesse caso, as pessoas com deficiência tiveram acesso aos ambientes escolares (MENDES, 2006).

Anos mais tarde, conforme já mencionamos, temos a Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Os delegados desta Conferência, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos (UNICEF, 1990), reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro das classes do ensino comum e reendossa a Estrutura

⁶ De forma superficial, garante o acesso da pessoa com deficiência aos ambientes, como escola, e até mesmo espaços públicos, porém não é garantia de acessibilidade. Deixamos de usar a palavra integração e trocamos por inclusão.

de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Entre outras recomendações da Declaração de Salamanca (1994), destacamos que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

As crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola comum, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Assim, as escolas comuns que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

É evidente que tais movimentos internacionais pressionam o Estado brasileiro ainda que tais processos demandam um tempo que envolve as disputas de poderes do âmbito político e social.

Ainda assim, entendemos que há profunda necessidade e urgência em se buscar a compreensão, o entendimento e formas reais de viabilização para a inclusão, que vão além do respaldo legal. Há que se buscar mudanças de diversas naturezas, nos diversos segmentos da sociedade, nesse sentido a educação especial no Brasil nos traz as transformações necessárias para que a educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras sendo uma tarefa de todos.

2.3 Transtorno do Espectro Autista – TEA: concepções e perspectivas

A importância do tema abordado deu-se por razão do entendimento do processo da inclusão e suas contribuições. Desse modo, foi realizada uma pesquisa voltada para o direito a educação e o histórico da educação especial, pois o mesmo gera grandes lacunas no que se refere a concretização do mesmo. Ademais,

apresentamos também elementos acerca do transtorno do espectro autista em uma perspectiva histórica.

Também chamado de Desordens do Espectro Autista (DEA ou ASD em inglês), recebe o nome de espectro (spectrum), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leves à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades de comunicação e relacionamento social (VARELLA, 2021).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido simplesmente como autismo, é o nome dado a um transtorno descrito pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler (1911), em artigo intitulado “Demência precoce e o grupo das esquizofrenias”.

Neste trabalho, os pacientes viviam num mundo à parte e por esta característica, levaram Bleuler (1911) a denominar o quadro como Autismo – que vivem para si mesmos, dentro de um mundo próprio. O autor chamava de autismo o desligamento da realidade combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior.

De acordo com Bleuler (1911), para os doentes, o mundo autístico era tão verdadeiro como o mundo real, ainda que por vezes em outra realidade. Via-se o autismo como um quadro extremamente deteriorado da esquizofrenia, com a ausência da personalidade própria do indivíduo.

Conforme Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008):

O Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (KANNER, 1943, p. 217 *apud* TAMANAHA, PERISSINOTO E CHIARI, 2008, p. 296)

Já em 1944, segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008):

Asperger, em 1944, propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. Conforme os autores supracitados, Asperger utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos (ASPERGER, 1944, p. 136 *apud* TAMANAHA, PERISSINOTO E CHIARI, 2008, p. 296)

Anos mais tarde, Rutter (1978) descreveu o autismo como um atraso e desvio social com consequentes problemas de comunicação, estereotípias e maneirismos. Seu estudo foi reconhecido pela comunidade científica no final dos anos 1980 com os chamados Transtorno Invasivos do Desenvolvimento (TID), quando apresentou as bases para os critérios diagnósticos do Autismo no DSM-III (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -III), DSM⁷ - (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) (DSM, 2014).

Em 1983, surge no Brasil o primeiro grupo organizado de pais relacionados ao autismo, a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo, a AMA-SP. O objetivo básico era fomentar a busca de conhecimento e troca de experiência sobre o autismo, em um período anterior à criação do SUS (Sistema Único de Saúde), no qual o Estado brasileiro não provia nenhuma estratégia para o acolhimento de crianças e adolescentes com sofrimento mental, tal como o autismo. Este fato levou a AMA-SP a desenvolver suas próprias frentes assistenciais e a buscar conhecimento, por meio de intercâmbios com instituições estrangeiras (MELLO, 2005; MELLO *et al.* 2013).

A partir do DSM-V de 2013 (DSM, 2014), o autismo passa a ser descrito como Transtorno do Espectro Autista (TEA) – um transtorno espectral, dimensional, em que os seus sintomas podem estar presentes em quaisquer condições, em qualquer pessoa, em quadros leves ou moderados. A Síndrome de Rett foi retirada e a Síndrome de Asperger foi redimensionada como um Transtorno do Espectro Autista leve.

⁷ Existem sete edições do DSM que foram utilizadas, notadamente DSM I (1952), DSM II (1968), DSM III (1980), DSM III-R (1987), DSM IV (1994), DSM IV-TR (2000), DSM V (2013). Os textos dos Manuais trazem as características dos diagnósticos, com suas alterações e explicações para as reformulações e alterações ao longo das edições dos DSM.

Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança, causando prejuízo significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras também importantes; e não mais justificados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento. O DSM-V (DSM, 2014) propõe três tonalidades de graus de autonomia: (1) *exigindo apoio*, classificado como *leve*; (2) *exigindo apoio substancial*, designado como *moderado* e (3) *exigindo apoio muito substancial*, qualificado como *grave*.

O apoio a que refere-se o DSM-V é no sentido professor/estudante sendo o APE (Auxiliar Pedagógico Especializado); o AEI (Assistente Educacional Inclusivo); a sala de recursos; a comunicação alternativa e os materiais adequados, sendo recursos humanos e pedagógicos (CAMPO GRANDE, 2018).

O apoio é de suma importância, pois alguns estudantes TEA tem dificuldades para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para estudantes com inteligência acima da média.

Por diferentes motivos, no Brasil, as iniciativas governamentais propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram se de maneira tardia.

Até o surgimento de uma política pública que é baseada na Lei de Saúde Mental (BRASIL, 2001c) de crianças e adolescentes, no início do século XXI, esta população encontrava atendimento apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em instituições não governamentais (como as instituições assistenciais desenvolvidas por familiares de autistas) (CAVALCANTE, 2003).

Neste contexto, foi instituída em 2012 a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012a)

2.4 Políticas para a educação especial: marcos históricos e legislações

Além da Constituição Federal (1988), a educação especial no Brasil também é regulamentada por outras leis, que vão abordar questões mais específicas e com maior profundidade do que a Carta Magna. Entre as mais fundamentais, estão o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) cujos objetivos deste último é assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.4.1 Brasil: uma perspectiva nacional

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiências teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Já no início do século XX, por exemplo, é fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.⁸ (BRASIL, 2008).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (BRASIL, 1961) que aponta o direito das pessoas com deficiência à educação preferencialmente dentro do sistema de ensino.

Adiante a LDBEN de 1971, definiu para os estudantes que apresentassem deficiências físicas ou mentais, e os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em 1973, é criado no MEC (Ministério da Educação e Cultura), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

⁸ Psicóloga e educadora (1892-1974) é amplamente reconhecida pela ação informada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi – hoje disseminadas por todo o país (CAMPOS, 2003).

Adiante, a Constituição Federal de 1988 enfatizou como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Também enfatiza, conforme destacamos previamente, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ademais, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente nas escolas comuns de ensino (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, implementado por meio de Lei Federal, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos nas escolas comuns de ensino” (BRASIL, 1990). Também, nessa década, temos outros documentos, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa.

Como reflexo das políticas internacionais, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes do ensino comum àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais (BRASIL, 1994a, p,19).

No mesmo ano, outra Lei Federal (BRASIL, 1994b) concede passe livre às pessoas com deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

O antigo Plano Nacional de Educação – PNE, (BRASIL, 2001a), destaca que “o avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil por meio de Decreto Federal (BRASIL, 2001b), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em 2002, uma Lei Federal (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que seja garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004a), com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, um Decreto Federal de 2004 (BRASIL, 2004b) estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível (BRASIL, 2004b) é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam acessibilidade.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiências e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007a), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Adiante, um Decreto Federal (BRASIL, 2007b) estabeleceu dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação⁹, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reafirmava a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008), resgatando o sentido da educação especial expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Desse modo, a Política deixa claro que a educação especial “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

Já em 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi criada e avança na cidadania das pessoas com deficiência ao tratar de questões relacionadas a acessibilidade, educação e trabalho e ao combate ao preconceito e à discriminação.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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 (BRASIL, 2015).

Em 2020, por meio de um Decreto Federal acerca da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, se pretendia substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 vigente até então (BRASIL, 2020b).

⁹ No art. 1º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica, Brasil (2007).

Entretanto, a PNEE-2020 foi a política nacional de Educação Especial mais curta da história do Brasil, durando apenas cerca de 60 dias, envolta em grandes discussões e dividindo opiniões (MOREIRA; SANTOS, 2021).

A primeira crítica que se pode fazer está atrelada ao seu processo de elaboração antidemocrático, visto que, este foi elaborado dentro de um governo que desconsidera a opinião das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais, de familiares de pessoas com deficiência e de pesquisadores da área de educação especial (MOREIRA; SANTOS, 2021).

O documento foi construído por representantes do Ministério da Educação, sem um debate mais profundo com a sociedade civil, desconsiderando os argumentos das pessoas interessadas sobre o tema e o acúmulo de estudos e pesquisas acadêmicas da área que apresentam as diferentes fases da educação especial discutidas no tópico anterior, a saber—exclusão, segregação, integração—, e apontam a inclusão educacional como forma mais coerente de oferta educacional às pessoas com deficiência (BLANCO; GLAT, 2007; MARCHESI, 2004).

O STF (Supremo Tribunal Federal), por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do referido Decreto (BRASIL, 2020c).

Por fim, a democratização do ensino aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais permite que se invista e crie formas de acesso, assim como possibilita a permanência e o sucesso na instituição escolar. Desse modo, contribui para a melhoria das condições de trabalho dos atores que permeiam a educação, pautada pela efetivação por meio de políticas públicas e ações, que promovam a qualidade dos serviços ofertados, para a instauração da chamada educação inclusiva.

De acordo com o objeto da pesquisa é fundamental analisar a Política Nacional para o TEA, pois acompanhamos os avanços das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade e de oportunidade para todos os estudantes, tal perspectiva é muito relevante.

2.4.1.1 Política Nacional para pessoas com TEA

A Lei Federal 12.764/2012 foi batizada de “Lei Berenice Piana”, em justa homenagem a uma mãe que, desde que recebeu o diagnóstico de seu filho, luta pelos direitos das pessoas com autismo. Essa Lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e reconheceu

o autismo como deficiência, estendendo aos autistas, para efeitos legais, todos os direitos previstos para pessoas com algum tipo de deficiência (BRASIL, 2012a).

Berenice Piana é mãe de três filhos, sendo o caçula autista, o que lhe motivou à luta em defesa das pessoas com esse transtorno. Por conta disso, ela idealizou a primeira clínica Escola do Autista do Brasil, implantada em Itaboraí, no Rio de Janeiro, em abril de 2014, além de participar da criação de leis em defesa do autista em vários municípios e estados brasileiros.

A referida Lei garante a intersectoriedade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista como também a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação, a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes (BRASIL, 2012a).

Havendo o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), assim como a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações.

Ademais, incentiva a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis, estimular à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país.

Além disso, a Lei abrange os direitos das pessoas com TEA, tais como: vida digna, a integridade física e moral, desenvolvimento de sua personalidade, segurança, lazer, proteção contra a forma de abuso e exploração, serviços e também saúde.

Quanto à saúde podemos incluir o acesso a ações e serviços mesmo com o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo assim como: o atendimento multiprofissional; nutrição e terapia nutricional; medicamentos e informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento.

Ainda conforme a referida lei a pessoa com TEA terá acesso à educação e ao ensino profissionalizante; à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; à previdência social e à assistência social.

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado. O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa conforme previsto.

Por fim, a mesma Lei garante a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) que foi sancionada pela Lei 13.977 (BRASIL, 2020a). A norma foi batizada de Lei Romeo Mion, que é filho do apresentador de televisão Marcos Mion e tem transtorno do espectro autista. A Ciptea assegura atenção integral, pronto atendimento e prioridade de atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Contudo, a educação inclusiva gera efeitos benéficos a todos os estudantes, e não apenas àqueles que têm alguma deficiência. Promove ganhos na socialização e desenvolvimento na aprendizagem. São benéficos aos pares sem distinção de deficiência e sim pelo carinho e respeito eminente.

Com planejamento e reflexões trabalhamos na construção do conhecimento e inclusão dos estudantes TEA no âmbito escolar.

Assim, com o objetivo de vislumbrar as ações e políticas organizacionais da estrutura que sustenta a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva no estado de Mato Grosso do Sul, aqui daremos atenção especial as políticas públicas que organiza os serviços prestados à educação especial.

2.4.2 Mato Grosso do Sul: uma perspectiva estadual

A adoção de política para a educação especial iniciou-se oficialmente em Mato Grosso do Sul, a partir de 1981, por meio de Decreto Estadual que criou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social - CRAMPS, composto por duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce - SEAPRE e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem - SEDEA. Paralelamente, foi

criada a Diretoria de Educação Especial. Essa Diretoria tinha como objetivo a implementação da política de educação especial no estado (SED, 2019).

De modo geral, nesse período, a ênfase da educação especial recaía ao apoio para entidades que atendiam às pessoas com deficiência. Os atendimentos eram efetivados em instituições especiais e em classes especiais, vinculadas ao setor público, mais especificamente no sistema estadual (SED, 2019).

A partir da década de 1990, a Secretaria de Estado de Educação implantou por intermédio de Decreto Estadual em Campo Grande - MS e em mais treze municípios do estado, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico - UIAP. Essas unidades tinham como objetivo prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento (SED, 2019).

Em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP), em substituição às Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (UIAPs), por meio do Decreto Estadual, com o objetivo de “identificar, acompanhar e encaminhar os estudantes a setores especializados”, tanto para o próprio Centro, como para outros serviços oferecidos por instituições especializadas (SED, 2019).

Outro marco na história da Educação Especial no Estado ocorreu com a criação dos Núcleos de Educação Especial – NUESPs, em substituição às Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, em todos os municípios, conforme Decreto Estadual de 2011 (SED, 2019).

A Secretaria de Estado de Educação criou o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, em 2009, sob o Decreto Estadual e regulamentou seu funcionamento, o qual era vinculado diretamente à Coordenadoria de Educação Especial - COESP. Este Centro foi criado com a finalidade de prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva (SED, 2019).

Em 2011, por meio do Decreto Estadual, Coordenadoria de Educação Especial – COESP mudou sua nomenclatura para Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, vinculada atualmente à Superintendência de Políticas Educacionais, da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED, 2019).

O CEESPI em sua organização inicial contava com dois núcleos específicos, dentre eles: o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS e o Núcleo de Educação Especial – NUESP. O CEESPI passou por reorganização, até

mesmo porque as demandas existentes em 2009 são diferentes das atuais, em decorrência da amplitude que o trabalho desenvolvido tomou (SED, 2019).

Hodiernamente o CEESPI conta com: Núcleo de Educação Especial – NUESP, Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, Núcleo de Acompanhamento Especializado, Núcleo da Classe Hospitalar, Núcleo de Apoio à Família e Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, regulamentado no Decreto Estadual (SED, 2019).

Em 2017, ocorreu a implantação das Salas de Apoio Pedagógico em substituição às brinquedotecas já existentes, atendendo estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia ou com múltiplas repetências (considerando pelo menos dois anos de reprovação) (SED, 2019).

Além de todos os serviços prestados pelos Núcleos que compõem o CEESPI, a Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul ainda conta com outros cinco Centros sendo eles:

- **O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS**, tem como principal objetivo “desenvolver a políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino” (SED, 2020). Destaca-se por ser referência nacional na oferta do Curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na modalidade à distância, além de realizar continuamente formação para os profissionais que atuam com estudantes surdos na Rede Estadual de Ensino (REE/MS), garantindo a promoção da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes (SED, 2020).
- **O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente¹⁰ Visual - CAP-DV/ MS** é um “projeto da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é garantir as pessoas com deficiência visual o acesso a um ensino de qualidade, por meio de materiais de

¹⁰ Sugiro Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência Visual, pois o termo deficiente é substituída por pessoa com deficiência.

apoio pedagógico e suplementação didática”, contando com técnicos especialistas, com formação específica, para avaliar, apoiar, intervir, acompanhar e oferecer formação continuada aos profissionais das unidades escolares e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), oferecendo subsídios pedagógicos, aos professores regentes, equipe técnica pedagógica e professores de apoio, que atendem os discentes com diagnóstico ou não de pessoas com deficiência visual ou ainda com altos erros refracionais ou com cegueira, para promover a eliminação das barreiras conforme o que estabelece Organização Mundial de Saúde (SED, 2019).

- **O Centro de Atendimento ao Deficiente¹¹ da Audiocomunicação – CEADA**, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação - SED, na modalidade de Educação Especial, com caráter educacional e terapêutico atendendo estudantes com diagnóstico de perda auditiva de grau severo a profundo, desde a Educação Infantil até a 4ª série (atualmente equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental) (SED, 2019). Nessa perspectiva de trabalho tornou-se um centro-escola especializado em avaliação, encaminhamento, atendimento e escolarização dos estudantes com deficiência auditiva e surdez. Os estudantes matriculados no centro-escola contam, além do atendimento por professores, além de assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos (SED, 2019).
- **O Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA**, prioriza o processo de ensino e aprendizagem qualitativo, que de fato possa atender as necessidades pedagógicas dos estudantes com TEA e concomitante a essa prática, estimular a autonomia do estudante e fomentar a formação continuada de educadores, fornecendo informações que possam contribuir para evoluções cognitivas e

¹¹ Sugiro Centro de Atendimento a Pessoa com Deficiência da Audiocomunicação, pois o termo deficiente é substituída por pessoa com deficiência.

comportamentais dos discentes. (SED, 2018). O CEAME/TEA, por meio de um ciclo de palestras, tem proporcionado a formação de professores visando à melhoria dos trabalhos realizados com esses estudantes, como também tem atuado com a oferta de informações a toda a comunidade (SED, 2018).

- **O Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS)**, criado em 2017 quando o NAAHS (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) passou a ser um Centro gerido pedagógico e administrativamente pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, sendo este específico para Atendimento Educacional Especializado de caráter suplementar aos estudantes com altas habilidades/superdotação e também é responsável por avaliação dos estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação, formação continuada dos professores e orientação junto às escolas da Rede Estadual de Ensino sobre o processo de inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação (SED, 2019). Com a criação do NAAH/S, como um programa de âmbito federal e parceria com os estados, trouxe melhorias no atendimento ao público da educação especial dentro da rede de escolas públicas, aumentando o percentual de estudantes identificados e atendidos (SED, 2019).

No entanto, apesar da referida estrutura, sem dúvida temos muito a avançar na inclusão escolar desses discentes, de forma a proporcionar sua permanência na escola, combatendo atitudes excludentes adotadas por uma pedagogia que não considera as diferenças e a diversidade presentes na escola. Urge pensar numa pedagogia que seja capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem e o atendimento de suas necessidades educacionais (SED, 2019).

Com as legislações em vigor no âmbito federal e estadual de atendimentos as pessoas com necessidades especiais, Campo Grande – MS disponibiliza instituições para atendimento das pessoas com deficiência.

2.4.3 Campo Grande/MS: uma perspectiva municipal

Primordialmente em Campo Grande, desde 1957, o Instituto sul-mato-grossense para Cegos "Florivaldo Vargas" - ISMAC, o instituto é um espaço onde a pessoa com deficiência visual encontra oportunidades favoráveis ao seu desenvolvimento integral. Dedicando ao trabalho educacional para que a pessoa com deficiência visual possa se desenvolver no exercício da cidadania; apoiando a família e propiciando conhecimentos em benefício das crianças, dos adolescentes e dos adultos com deficiência visual no processo de habilitação e reabilitação. É uma história que nos remete ao conhecimento e à credibilidade (COSTA, 2021).

Inclusive para desenvolver suas atividades no atendimento às pessoas com deficiência visual, o ISMAC conta com a colaboração dos associados; das parcerias (desenvolvimento de projetos); dos convênios com órgãos governamentais nas esferas federal, estadual e municipal; ainda conta com estagiários e voluntários.

Ademais no dia 10 de junho de 1967, reuniu-se na sede da Associação de Imóveis, uma comissão composta pelos colaboradores Srs. Noel Martins, Dom Antônio Barbosa – Bispo Diocesano de Campo Grande, Cel. Faustino Corrêa – Representante do Comandante da 9ª Região Militar, Gabriel Cardoso Ramalho e Wilson Furtado, com a finalidade de fundar esta APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), bem como, elaborar o seu primeiro estatuto e eleger a primeira diretoria (APAE, 1967).

Além do Complexo de Atendimento Multidisciplinar de Saúde – CAMS/APAE, Unidade Ambulatorial da APAE, em Convênio com o Sistema Único de Saúde – SUS, com o objetivo de promover à comunidade sul-mato-grossense atendimentos mensais através de profissionais de diversas áreas como: assistentes sociais, fonoaudiólogas, psicopedagogas, fisioterapeutas, psicólogos, dentistas, terapeutas ocupacionais e nutricionistas, bem como, um corpo clínico médico composto por especialistas da área de pediatria, psiquiatria, infectologia, neurologia, oftalmologia, ortopedia, otorrinolaringologia, ginecologia e obstetrícia e geriatria (APAE, 1967).

Mais adiante, a Associação Pestalozzi desde 1979 em Campo Grande, trabalha na defesa dos direitos da pessoa com deficiência e sua inclusão na sociedade. A instituição atende mais de 700 usuários entre bebês, crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno neuromotor, dando a garantia de acesso digno à educação, saúde assistência social, lazer e trabalho (PESTALOZZI, 1979).

Além disso, seguindo a linha de pensamento do educador suíço Johann Pestalozzi, que revolucionou a educação ao implementar a necessidade de um desenvolvimento infantil mais humanista, tendo como complemento o apoio familiar. O atendimento da Pestalozzi baseia-se principalmente em um desenvolvimento completo envolvendo as faculdades físicas, afetivas e psicológicas: amor, acolhimento e empatia são palavras-chaves que proporcionam uma atmosfera de segurança e afeto no nosso trabalho (PESTALOZZI, 1979).

Outrossim, a Associação Juliano Varela foi fundada em 28 de janeiro de 1994, com o objetivo de promover programas para o pleno desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down. Após 27 anos de experiência no cuidado de pessoas com necessidades especiais, também são atendidos pessoas com transtorno do espectro autista, microcefalia e outras deficiências intelectuais (ASSOCIAÇÃO JULIANO VARELA, 1994).

Assim, a Associação Juliano Varela trabalha com estimulação realizada nos primeiros anos de vida pode ser determinante para a aquisição de capacidades em diversos aspectos, como o desenvolvimento neuropsicomotor, a comunicação e cognição, favorecendo assim o potencial de cada criança. São atendidos bebês desde o nascimento através de terapias com fonoaudióloga, psicóloga, psiquiatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e neurologista, que proporcionam à criança as experiências de que ela necessita, para desenvolver ao máximo seu potencial (ASSOCIAÇÃO JULIANO VARELA, 1994).

Inclusive o PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, garante no artigo 8º o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Sendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano (BRASIL, 2014)

Em consonância com o PNE foi elaborado o PME (Plano Municipal de Educação) 2015, sendo decenal, dessa forma, a modalidade educação especial se organiza no município de Campo Grande/MS, consoante as normas próprias de cada sistema de ensino nas diferentes esferas administrativas (CAMPO GRANDE, 2015).

Portanto, a importância do presente instrumento, que contribuirá para o fortalecimento da educação especial e sua implementação, para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas

habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) recebam os atendimentos educacionais especializados, apoios e outros atendimentos especializados, inclusive as suas famílias, e conquistem o acesso, a permanência e o sucesso, nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2001d).

Considerando o PME, a Semed (Secretaria Municipal de Educação) propõe a resolução 188 (CAMPO GRANDE, 2018), sobre a inclusão dos estudantes público da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e professores quanto à utilização nas turmas comuns do ensino regular (CAMPO GRANDE, 2018).

Dessa maneira promoverá ao público-alvo da educação especial a interação e a inclusão do estudante na sala de aula, organizando as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas de cada estudante (CAMPO GRANDE, 2018).

Com relação aos dados da educação especial, no território de Campo Grande/MS o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas na educação infantil (creche e pré-escola) e o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), conforme identificamos na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Evolução de matrícula da educação especial no período do ano de 2016 a 2020

ETAPAS DE ENSINO/Ano	2016	2017	2018	2019	2020
Educação infantil	325	355	499	541	536
Ensino Fundamental	3.283	3.149	3.152	3437	3489
Total de matrículas	3.608	3.504	3.651	3.978	4.025

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Atualizado em dezembro de 2020.

Portanto os dados do Censo Escolar 2016 a 2020 (INEP, 2020), na educação especial, registram a evolução no que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular (Ensino infantil e ensino fundamental), de 3.608 matrículas em 2016 para 4.025 em 2020, expressando um crescimento de 89,5%.

Dessa forma, a modalidade educação especial se organiza no município de Campo Grande/MS, consoante as normas próprias de cada sistema de ensino nas

diferentes esferas administrativas. Daí a importância do presente instrumento, que contribuirá para o fortalecimento da educação especial e sua implementação, para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, (BRASIL, 2008).

Assim a Divisão da Educação Especial (DEE) de Campo Grande – MS tem por competência disseminar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nos diversos segmentos da SEMED, nas escolas municipais e nas EMElS, evidenciando o caráter transversal propondo ações que assegurem o acesso, a permanência, a aprendizagem e inclusão do estudante público da educação especial matriculado na REME (CAMPO GRANDE, 2021).

Também compete ao DEE a realização de formação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para profissionais que atuam no atendimento aos estudantes público da educação especial (CAMPO GRANDE, 2021).

Implementação de ações que promovam a aprendizagem e inclusão dos estudantes público da educação especial da REME. Assim, fazendo a orientação, acompanhamento e apoiando de forma preventiva e interventiva, as práticas e ações educativas da escola, visando assegurar a aplicabilidade das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação/MEC (CAMPO GRANDE, 2021).

Dentre outras competências estão a realização de triagem dos estudantes público da educação especial, emitindo o parecer quanto à necessidade e os tipos de apoios e de acompanhamento pedagógico, viabilizando a integração dos serviços educacionais com os das áreas de saúde e assistência social, cujo objetivo é o desenvolvimento integral do estudante (CAMPO GRANDE, 2021).

Dessa forma a educação especial e a educação ambiental possuem pontos em comum, como a reflexão coletiva, a importância de se contemplar a diversidade sem práticas de exclusão, a não competição, mas a busca pelo estabelecimento de relações das políticas públicas e igualitárias.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÃO E EVOLUÇÃO

A escola primordialmente educa, logo o espaço escolar possui suma importância em nossa sociedade por vários fatores, dentre os quais, para o processo de conscientização ambiental e conseqüentemente para a mitigação de danos causados pelo homem na biosfera.

A educação ambiental é uma forma abarcante de educação, através, por exemplo, de um processo pedagógico participativo pode propiciar ao estudante a construção de uma consciência crítica sobre os impactos antrópicos sobre o ambiente e auxiliá-lo ter uma perspectiva preocupada não somente com o bem estar individual, mas com uma lógica coletiva que se empenhe na transformação moral da sociedade.

No cotidiano da sociedade atual a questão ambiental está presente de diversas maneiras envolvendo um conjunto de elementos que se ordenam em múltiplas escalas desde o contexto global até as mais efêmeras e sutis peculiaridades locais dos territórios. É uma temática que está essencialmente incorporada à sociedade contemporânea majoritariamente capitalista, globalizada, predominantemente neoliberal e individualista. Que frente aos desafios ambientais previstos para o século XXI busca, pelo menos no discurso, uma nova diretriz coletiva baseada em um desenvolvimento adjetivado de sustentável (FONSECA; PEREIRA, 2018).

Em vista disso, parece patente que os rumos da educação pretendem (ou deveria pretender) formar estudantes com responsabilidade ambiental, mais que isso, uma responsabilidade socioambiental, pois cuidar do ambiente em que se vive é antes de tudo pensar na sociedade coletivamente. No entanto, tal perspectiva que parece incontestável hoje, perpassou por um longo caminho histórico, que explica inclusive o momento atual da educação ambiental.

3.1. Breve histórico da questão ambiental

A lógica da dominação da natureza, que se consolida após o Renascimento, sempre existiu, mas se aprofundou significativamente a princípio na Inglaterra, no contexto da Revolução Industrial, estendendo-se, posteriormente, para as suas colônias e outros países, sobretudo os mais desenvolvidos.

Se por um lado houve um crescimento econômico exponencial, por outro as conseqüências do declínio da qualidade de vida em função, por exemplo, da poluição

do ar resultante principalmente das emissões das fábricas, ou mesmo da contaminação das vias públicas com dejetos humanos, provocada pela inexistência de saneamento básico, foram percebidas pela sociedade ainda no início da lógica urbano-industrial.

Além disso, a capacidade humana de transformar recursos naturais em valores de troca (produção de bens materiais) adquire grande aceleração após a revolução industrial, logo a questão do consumo também se contabiliza às pressões antrópicas sobre o meio ambiente. Neste contexto, surgem os primeiros sinais de sensibilização sobre a importância de valorizar áreas naturais, de se proteger o meio ambiente, de se cuidar dos ambientes urbanos etc.

A visão antropocêntrica, onde a humanidade seria o foco da existência, partindo do pressuposto de que os seres humanos e a forma como estes percebem e valorizam a natureza definem a importância do meio ambiente (MCCORMICK, 1992).

Mesmo na área da Europa feudal, surgem alguns movimentos de defesa da natureza, aprofundando-se no final do século XIX. Há que se assinalar que a preocupação reinante não era a proteção ambiental, num sentido amplo e integral, mais sim gerir a natureza para evitar o esgotamento de recursos naturais com objetivos econômicos. Não havia uma preocupação relevante acerca dos ecossistemas no longo prazo (LAVIEILLE, 2004), de certa forma até um desconhecimento científico aprofundado sobre.

De forma geral, as últimas décadas do século XIX foram marcadas pela criação de instrumentos legais de defesa e proteção da vida selvagem e de preservação e/ou conservação de áreas naturais (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

Ademais, em 1872 foi criado o primeiro Parque Nacional do mundo, de Yellowstone e, em 1890 o Parque Nacional de Yosemite, ambos nos EUA. O objetivo da criação dessas áreas foi a proteção da vida selvagem (*wilderness*), que estaria sendo ameaçada pela civilização urbano-industrial (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012), algo também muito inovador a época.

Adiante, a primeira metade do século XX não foi um período propício à preservação dos recursos naturais, foi um momento extremamente apreensivo, com uma gravíssima crise econômica que ocorreu dentre as duas grandes guerras mundiais, contribuindo inclusive para extensos danos ambientais.

A década de 1940 foi marcada por grandes conflitos políticos e sociais, e todos de certa forma influenciaram as discussões e desenvolvimento da temática. Nesta

década, ocorreram: a Segunda Guerra Mundial; o bombardeamento de Hiroshima e Nagasaki, feito pelos Estados Unidos contra o Japão; e a Guerra Fria (CASCINO, 2000).

Sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial, foi marcada pela expansão dos debates sobre a proteção a natureza, inclusive com o objetivo de discutir propostas de criação de uma organização internacional ambiental e preparar a uma conferência científica das Nações Unidas sobre conservação e utilização de recursos naturais.

Assim, gradativamente no decorrer do século XX, sobretudo a partir da sua segunda metade, o debate sobre a temática ambiental se amplia, sobretudo após a expansão econômica do Pós-guerra, que contribuiu para a ampliação de discussões sobre a capacidade do planeta em sustentar tal sistema (FONSECA; PEREIRA, 2018).

Já na década de 1950, em Londres, já apareciam os primeiros sinais da degradação ambiental, o *smog*, que é um ar densamente poluído, causou a morte de 1.600 pessoas e 'obrigou' o governo inglês a criar e aprovar a Lei do Ar Puro (DIAS, 2013).

Diversos escritores contribuíram para despertar a sociedade para os problemas ambientais e para a necessidade de mudanças de paradigmas. Os debates marcaram profundamente nos meios acadêmicos e nas instituições políticas, nos anos 1960 e 1970, e que formaram a base teórica de um novo movimento social ligado a diversas causas ambientais (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

Contudo a urbanização foi um dos mais importantes subprodutos da Revolução Industrial e criou um ambiente sem precedentes nas cidades. Por volta de 1850, havia mais cidadãos britânicos morando em cidades do que no campo, e quase um terço da população total vivia em cidades com mais de 50 mil habitantes. Essas cidades eram cobertas de fumaça e impregnadas de imundice, e os serviços públicos básicos como o abastecimento de água, esgoto sanitários, espaços abertos, etc., não acompanhavam a migração maciça de pessoas (DIAS, 2006).

Para Ivanova, (2007), o meio ambiente não deveria ser visto como uma barreira ao desenvolvimento, mas como parte deste processo e, portanto, as políticas ambientais deveriam ser parte integrante da política de desenvolvimento e consideradas no âmbito do planejamento econômico e social.

Conforme Leff (2001), a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente, fundada no aspecto econômico do desenvolvimento pressionavam a sociedade.

Inclusive um dos grandes desafios científicos que inspiram cientistas, unem estudiosos e mobilizam as maiores potências, empresários, organizações da sociedade civil, os protetores da natureza, é o combate à mudança do clima que está no centro da discussão ambiental contemporânea, mas que já era objeto de discussões há décadas atrás.

Na segunda metade do século XX, no pós-Guerra, se aprofunda intenso debate entre membros da comunidade científica e artística para delimitar áreas do ambiente natural a serem protegidas das ações humanas para criar santuários onde a vida selvagem pudesse ser preservada.

Isso é um reflexo do crescimento da consciência ambiental por amplos setores da sociedade ampliando a presença de princípios ambientalistas em diferentes correntes de pensamento de um movimento social que tem, obviamente, na defesa do meio ambiente sua principal preocupação (BARBIERI, 2004).

Nos últimos anos do século XX foram particularmente ricas as denúncias e os debates acirrados em conferências sobre mudanças ambientais, liderados por grandes pesquisadores dos mais variados campos do conhecimento.

Diante disso, a Conferência de Estocolmo de 1972¹² foi motivada por quatro questões principais: o aumento da cooperação científica nos anos 1960, no âmbito internacional e não governamental; a grande divulgação dos grandes desastres ambientais ocorridos na década anterior; o forte crescimento econômico do pós-guerra; e a problemática das chuvas ácidas, para cujo enfrentamento, seria necessária uma cooperação internacional (LE PRESTES, 2005).

Segundo Alves (2001), o contexto de Estocolmo foi marcado também por preocupações estratégico-militares dos países, devido a presença de governos autoritários em todos os continentes, o que acabou por limitar os efeitos do encontro

¹² Em 1972, foi realizada a Conferência de Estocolmo com o objetivo de conscientizar a sociedade a melhorar a relação com o meio ambiente e assim atender as necessidades da população presente sem comprometer as gerações futuras. A conferência das Nações Unidas que aconteceu na capital da Suécia, Estocolmo, foi a primeira atitude mundial a tentar preservar o meio ambiente.

nas esferas governamentais. A Declaração de Estocolmo ainda reconhece que os principais problemas ambientais nos países em desenvolvimento são resultados do subdesenvolvimento (PNUMA, 1972).

De qualquer forma, foi a primeira conferência ambiental a repercutir diretamente na formação de regimes internacionais ambientais, inaugurando a governança global ambiental nos termos conhecidos hoje (OLIVEIRA, 2011).

Também foi precursora em abordar diretamente sobre a formação de regimes internacionais ambientais, e além de originar o conceito de eco desenvolvimento, ao final do evento, deu origem ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), instituição da ONU que passaria a dialogar com as ONG's nacionais e internacionais sobre meio ambiente que apareciam já na época.

Ademais, intensidade da crise ambiental no século XX, assim, permitiu a organização do movimento ambientalista em todo mundo e, como efeito, a partir dos anos 1970, realizaram-se encontros internacionais, intergovernamentais e interinstitucionais que, quase sempre, colocavam a escola no centro da questão (CARVALHO, 2004). Neste contexto, a educação ambiental passa a ser percebida como uma das estratégias para controlar o processo de exploração excessiva dos recursos naturais e conseqüente degradação da natureza.

Nesse sentido a educação ambiental possui papel preponderante no sentido de promover a conscientização ambiental, pois o autorreconhecimento das responsabilidades ambientais talvez seja o mais importante passo da humanidade neste século (FONSECA; PEREIRA, 2018).

Considerando a interferência do homem na natureza e sua capacidade de transformar o ambiente que o cerca, viu-se necessário ampliar os debates sobre o tema a nível global, neste contexto, a Declaração de Estocolmo afirma que a proteção ao meio ambiente humano é fundamental para o bem-estar dos povos e para o desenvolvimento econômico, sendo esse um objetivo urgente dos governos de todo o planeta (PNUMA, 1972).

Adiante, no Simpósio de especialistas de Cocoyoc¹³, México em 1974, associou

¹³ O documento produzido de oito páginas, a Declaração de Cocoyoc, é considerado fundamental para a construção da nova percepção da relação entre sociedade e natureza, incorporando à discussão a ideia de que existiam limites ambientais e sociais para o desenvolvimento que deveriam ser respeitados. A Declaração falou em uma “nova ordem econômica mundial” e em “consumo sustentável”. Buscou alertar aos estadistas para que eles procurassem satisfazer as necessidades (ECONOMIA E MEIO AMBIENTE, 2007).

fatores econômicos e sociais à degradação ambiental, questionando os limites à satisfação das necessidades humanas frente à disponibilidade de recursos físicos do planeta (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

As décadas de 1970 e 1980, foi o período marcado pelo crescente conhecimento científico da biosfera e pela tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais por parte da sociedade, mas as crises econômicas já pressionavam novamente a questão ambiental. Ainda assim, as bandeiras ambientais assumiram também uma escala planetária, incorporando temas globais, tais como a proteção da camada de ozônio, alterações climáticas, conservação da biodiversidade, entre outros (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

A segunda metade da década de 1980 se deu após vários acidentes ambientais, particularmente o acidente nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, em 1986; o acidente industrial na cidade italiana de Seveso, em 1976; o desastre com o petroleiro Amoco Cádiz, em 1978, entre outros. Como esses acidentes e novos estudos científicos chamaram a atenção da sociedade para o problema do meio ambiente (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

O Relatório Global de 1980, adverte que caso as tendências da época continuassem, no ano 2000 o mundo seria mais populoso, mais poluído, com menor disponibilidade de recursos naturais e mais vulnerável a desastres naturais provocados pela humanidade. Este é o primeiro documento, elaborado durante a administração do Presidente Carter (EUA) apresenta projeções sobre o comportamento da economia, do meio ambiente, da disponibilidade de recursos naturais e do crescimento demográfico. (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

Ainda em 1980, a Estratégia Mundial da Conservação¹⁴ foi o primeiro documento de abrangência internacional que tem por objetivo contribuir para o alcance do desenvolvimento sustentável visa conciliar os objetivos da conservação da natureza e o desenvolvimento das sociedades humanas. Contém diversas propostas de ações a serem adotadas nos países em desenvolvimento, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável por meio da conservação dos recursos biológicos (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

¹⁴ Os autores do referido documento, argumentam que o desenvolvimento fosse sustentável e capaz de atender em particular às necessidades das populações rurais pobres do mundo teria que ser baseado na conservação correta. O documento foi dirigido a três grupos: formuladores de políticas governamentais, conservacionistas e profissionais ligados às agências de desenvolvimento e atividades produtivas (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012).

No que diz respeito ao conceito de "desenvolvimento sustentável" (DS), o caminho de "explorar contradições", de apontar fraquezas e imprecisões, de pretender fornecer contornos mais nítidos à noção, nos parece não só já trilhado como infrutífero.

Assim, após a Declaração de Cocoyok (1974) e do Relatório Dag-Hammarskjöld (1975), ocorreu em 1987 a reunião da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED – órgão da ONU), cujos resultados foram expressos no documento *intitulado Our Common Future* (Nosso Futuro Comum), popularmente chamado de Relatório Brundtland, já que os trabalhos desta comissão foram presididos pela norueguesa Gro Harlem Brundtland.

O Relatório Brundtland,

[...] parte de uma visão complexa das causas dos problemas socioeconômicos e ecológicos da sociedade global. Ele sublinha a interligação entre economia, tecnologia, sociedade e política e chama também atenção para uma nova postura ética, caracterizada pela responsabilidade tanto entre as gerações quanto entre os membros contemporâneos da sociedade atual. (BRUSEKE, 1998, p. 33)

Ao contrário, acreditamos ser mais produtivo se levarmos a sério a caracterização do conceito feita pela própria Gro Harlem Brundtland ao apresentar à Assembleia Geral da ONU o relatório da comissão que coordenou: trata-se de um conceito "político", um "conceito amplo para o progresso econômico e social" (NOBRE, 1999).

A partir da definição de desenvolvimento sustentável pelo Relatório Brundtland, pode-se perceber que tal conceito não diz respeito apenas ao impacto da atividade econômica no meio ambiente. Desenvolvimento sustentável se refere principalmente às consequências dessa relação na qualidade de vida e no bem-estar da sociedade, tanto presente quanto futura (BRUNDTLAND, 1991).

Assim a atividade econômica, meio ambiente e bem-estar da sociedade formam o tripé básico no qual se apoia a ideia de desenvolvimento sustentável. A aplicação do conceito à realidade requer, no entanto, uma série de medidas tanto por parte do poder público como da iniciativa privada, assim como exige um consenso internacional (BRUNDTLAND, 1991).

Se aprofundando nesta perspectiva, destacamos que na mesma apresentação de 1987 do Relatório da comissão que presidiu, Gro Brundtland enuncia os objetivos pretendidos com o conceito de DS e que resumo aqui sob a denominação de "projeto

de institucionalização da problemática ambiental". Tal projeto tem duas faces mais visíveis, duas *etapas estratégicas* em vista da institucionalização buscada: elevar a problemática ambiental ao primeiro plano da agenda política internacional e fazer com que as preocupações ambientais penetrem a formulação e implementação de políticas públicas em todos os níveis nos Estados nacionais e nos órgãos multilaterais e de caráter supranacional (NOBRE, 1999).

O Relatório Brundtland ainda sustenta que o crescimento se dê por meio da maior produtividade dos recursos, reduzindo o volume de materiais processados pelas economias, recuperando o meio ambiente e redistribuindo a renda (Sachs, 1993).

Em 1992, no Rio de Janeiro, a Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) convocou os Estados membros para uma Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD, após 20 anos da Conferência de Estocolmo (DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1992).

Ficou estabelecido que a Conferência abordaria nove problemas ambientais principais: proteção da atmosfera e mudanças climáticas; proteção de águas doces; proteção de controle de oceanos, mares e áreas costeiras; proteção e controle dos recursos do solo (desmatamento e desertificação e seca); preservação da biodiversidade; biotecnologia; gestão de resíduos; qualidade de vida das populações mais pobres; e promoção da vida (DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1992).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad), realizada em junho de 1992 no Rio de Janeiro, marcou a forma como a humanidade encara sua relação com o planeta. Foi naquele momento que a comunidade política internacional admitiu claramente que era preciso conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a utilização dos recursos da natureza.

A Declaração do Rio enumera 27 princípios para uma gestão sustentável dos recursos do planeta. Entre esses princípios destacamos algumas: que os seres humanos estão no centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável; os Estados têm o direito soberano de explorar os seus próprios recursos; o direito ao desenvolvimento inclui a necessidade de se preservar os bens naturais para as futuras gerações; a proteção ambiental deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento (DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1992).

Os princípios citam ainda que os países em desenvolvimento e aqueles ambientalmente mais vulneráveis dever receber prioridade; os Estados tem responsabilidade comuns, porém diferenciados; enfatizando ainda que os Estados

devem reduzir e eliminar padrões insustentáveis de produção e consumo, e promover políticas demográficas especiais; a proteção ambiental deve ser implementada num contexto de um sistema econômico internacional aberto, propício ao crescimento e ao desenvolvimento sustentável (DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1992).

A Declaração de Princípios sobre Florestas enfatiza o princípio da soberania dos Estados, que têm o acordo com a sua política ambiental, mas que devem estabelecer estratégias e políticas nacionais visando a sua gestão sustentável. Países como Malásia e Indonésia recusaram qualquer ação que ameaçasse à sua soberania e descartaram a ideia de uma convenção que estabelecesse normas obrigatórias (ROCHE, 2001).

Já os países ricos defendiam uma convenção internacional que garantisse proteção às florestas tropicais. E os países em desenvolvimento argumentaram que tal instrumento jurídico, além de obstruir o seu desenvolvimento, representaria uma tentativa de apropriação de seus recursos florestais (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012). A Conferência do Rio-92, fez um balanço tanto dos problemas existentes quanto dos progressos realizados, e os documentos elaborados foram de grande importância e continuam sendo referência para as discussões ambientais em todos os países.

Contudo, a situação e necessidades especiais dos países em desenvolvimento, em particular dos países menos desenvolvidos relativo e daqueles ambientalmente mais vulneráveis, devem receber prioridade especial. Ações internacionais no campo do meio ambiente e do desenvolvimento devem, também, atender aos interesses e necessidades de todos os países (DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1992).

A Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento reconhece a soberania nos Estados, mas ainda afirma a necessidade de observar os cuidados ambientais, o 2º princípio da declaração afirma que:

Os Estados, de acordo com a Carta das Nações Unidas e com os princípios do direito internacional, têm o direito soberano de explorar seus próprios recursos segundo suas próprias políticas de meio ambiente e de desenvolvimento, e a responsabilidade de assegurar que atividades sob sua jurisdição ou seu controle não causem danos ao meio ambiente de outros Estados ou de áreas além dos limites da jurisdição nacional. (DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1992).

Visando a adoção das discussões geradas na Eco 92, os Estados são incentivados a adotar uma agenda interna que visa alcançar o desenvolvimento

sustentável, essa agenda deve ser baseada na Agenda 21, principal resultado da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica (BRASIL, 1992)

No âmbito deste amplo e complexo contexto emerge a educação ambiental com o objetivo, dentre vários, de gerar uma consciência ecológica em cada ser humano, preocupada com o ensinar a oportunidade de um conhecimento que permitisse mudar o comportamento volvido à proteção da natureza (BURSZTYN; BURSZTYN, 2012). Elemento fundamental para o objetivo desta pesquisa.

Nesse sentido, considerando nossos objetivos, iremos ingressar especificamente em elementos relacionados a educação ambiental.

3.2 Educação ambiental: possibilidade de conceituação

Observamos no item anterior que a construção para a questão ambiental alcançar visibilidade atual no cenário mundial foi longa, uma vez que o meio ambiente sempre foi visto como uma temática menos relevante perante outros itens da agenda internacional, sobretudo econômicos. E no Brasil, a análise pode ser mais profunda, pois da colonização herdamos alguns (pré)conceitos como a concepção de que a floresta é “mato” e deve ser desmatado para dar passagem a civilização. E ainda, a concepção do índio como indivíduos incivilizados e incultos porque viviam na floresta (GADOTTI, 2013).

E esses julgamentos não foram ultrapassados, eles ainda fazem parte do cotidiano e das concepções de mundo de algumas pessoas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento; modelos de cidades grandes, megalópoles com grandes investimentos externos, de enormes arranha-céus e carros em largas avenidas, são, diariamente, publicados e incentivados pelos meios de comunicação como estilos de sucesso e modernidade.

Em virtude dos acontecimentos no mundo atualmente há uma crise ética, humanística, de valores, que impacta negativamente a teia social, econômica e cultural. Cenário esse, resultante da dominação do homem sobre a natureza e os modos de produção em massa e consumos desenfreados, o planejamento dos centros urbanos para o crescimento econômico apenas, afastou outras temáticas de

igual importância, e assim segregou também as pessoas, a fauna, a flora, e todos os componentes vivos esquecidos do sistema terrestre (DIAS, 2013).

A partir das incertezas da atual geração, surgem ativistas, cientistas, amantes da natureza, preocupados com o fim dessa corrida pelo dinheiro no mundo, que fazem emergir temas como desenvolvimento sustentável, ecodesenvolvimento, educação ambiental, e outros.

Conforme abordado anteriormente, o interesse mundial pelas questões ambientais iniciou séculos atrás, mas se fortaleceu no âmbito do Pós-Guerra, sobretudo a partir da Conferência de Estocolmo (1972), onde se atribuiu vários fatores, dentre os quais, a inserção da temática da educação ambiental na agenda internacional. Essa Conferência declarou como objetivo primordial a defesa e a melhoria do meio ambiente para as gerações atuais e futuras.

Com o crescimento populacional, o modelo de produção e o consumo desigual dos habitantes do planeta tornam quase que incompatíveis com a qualidade de vida da humanidade e a manutenção dos ambientes físicos e da integridade dos organismos (SOUZA, 2008).

Nesse contexto, o processo de conscientização ambiental, por meio, por exemplo, da educação ambiental, emergiu como um elemento fundamental na gestão da indissociável relação entre a sociedade e a natureza.

Segundo Sato (2003) a educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes dos seres humanos em relação ao meio, para entender e apreciar as interrelações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos.

O ser humano, por meio de uma relação natural com a biosfera, em função de sua sobrevivência precisou transferir matéria e energia do ambiente natural para a sua vida diária, ou seja, fazer uso de recursos naturais. Entretanto, o acelerado processo de sua ação devastadora em relação a estes hábitos, vem suscitando questionamentos uma vez que coloca em risco o futuro do planeta e de sua própria espécie.

O conceito de meio ambiente pode ser abarcado pela seguinte perspectiva:

Os seres vivos, em geral, não subsistem sem uma série de condições e substâncias que proporcionam sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Tudo que cerca o ser vivo, que o influencia e que é indispensável à sua

sustentação constitui o meio ambiente. Estas condições incluem o solo, o clima, os recursos hídricos, o ar, os nutrientes e os outros organismos. Em 1975, na Conferência Internacional sobre Educação Ambiental em Tbilísi, Geórgia, o meio ambiente foi definido não só como meio físico e biológico, mas também como meio sócio-cultural e sua relação com os modelos de desenvolvimento adotados pelo homem (ROCHA, 1992, p. 84).

Para Dias (2013), a educação ambiental representa um processo no qual deveria ocorrer um desenvolvimento progressivo de um senso de preocupação com o meio ambiente baseado em um completo e sensível entendimento das relações do ser humano com o meio ambiente.

Inclusive, segundo Reigota (1995), a educação ambiental visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas também a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. Ela aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos.

De acordo com o Reigota (1995), a educação ambiental tem sido realizada a partir da concepção que se tem de meio ambiente. Sendo o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural. Tal visão foi escolhida devido à sua abrangência, já que inclui o homem e suas relações sociais como integrantes do meio ambiente, sendo pertinente porque aumenta a responsabilidade do homem frente a seus atos.

Ainda assim, o problema dos desequilíbrios ambientais existe e sua percepção tem se tornado cada vez mais global desde a década de 1960, fazendo emergir algo como um senso comum ambiental (REIGOTA, 2002). A crise ecológica existe e ameaça a existência da vida, mas a devastação dos bens naturais não foi em função de interesses legitimamente humanos e nem os seus resultados garantiram a elevação da qualidade de vida da maioria das pessoas. A pilhagem da natureza é a pilhagem do homem e, por isso, não é educativo afirmar que o Homem destrói a Natureza.

Acrescente-se que, de acordo com a UNESCO, educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do meio ambiente em que vivem e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências,

valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros. (UNESCO, 1987).

Entende-se que é preservando a natureza que se pode conservar a boa saúde dos indivíduos e a vida dos recursos naturais existentes no globo terrestre. Segundo Segura (2001):

Quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral. (...) não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os estudantes, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. (...) conhecimento em termos de consciência (...) A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente (SEGURA, 2001, p.165).

Defendemos a ideia de que, somente por meio de uma profunda e rigorosa reflexão dos fundamentos teóricos da educação ambiental, poderemos problematizar as tendências teóricas e as práticas educativas, proporcionando a reflexão destas contradições e, conseqüentemente, apontando para a necessidade de mudança qualitativa nos processos determinantes da problemática ambiental que se materializa na organização social em “situações concretas e de modo concreto”.

Concreto compreendido como “relativo ao complexo, ao histórico, sem linearidades, sem simplificações e sem cair em propostas inseridas no paradigma da complexidade que recaem em idealismos e generalizações por minimizarem as dimensões sociais, inclusive a política” (LOUREIRO, 2006, p. 53).

Nesse contexto, a educação ambiental, definida pela Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, Tbilisi (Geórgia), 1977, como uma instância que estimula a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente, promovendo uma consciência e melhor compreensão dos problemas que o afetam, surgem como oportunidade para que ocorra uma transformação social que auxilie na superação de injustiças ambientais, de desigualdades sociais, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da humanidade (SORRENTINO, 2005).

Para além das possibilidades de definição, a educação ambiental em conceito amplo deve ser essencial e resgatar nas pessoas o sentimento de pertencer a natureza e respeitá-la.

No Brasil foi também a partir da década de 1970 que a educação ambiental começou a se estabelecer nos meios educacionais com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em ecologia. Este processo foi se intensificando por meios legais, de modo que instituíram a necessidade de incluir conteúdos ecológicos nos diversos níveis de formação educacional, proporcionando a criação de vários cursos universitários e passaram a incluir a educação ambiental em seus currículos (BRASIL, 1999).

Posteriormente, a Constituição de 1988 reforça o tema em seu artigo 225, que trata da questão ambiental e incumbe ao poder público: promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Mas, isso tudo reflete a perspectiva global, que foi construída gradativamente conforme abordaremos adiante.

3.3 Perspectiva global da educação ambiental

Após a Segunda Guerra Mundial, a era da ameaça nuclear fez surgir temores de um novo tipo de poluição por radiação. O movimento ambientalista ganhou novo impulso em 1962 com a publicação do livro de Rachel Carson, “A Primavera Silenciosa”, que fez um alerta sobre o uso agrícola de pesticidas químicos sintéticos. Cientista e escritora, Carson destacou a necessidade de respeitar o ecossistema em que vivemos para proteger a saúde humana e o meio ambiente (ONU, 2020).

Com o fim da tumultuada década de 1960, seus mais altos ideais e visões começaram ser colocados em prática. Entre estes estava a visão ambiental – agora, literalmente, um fenômeno global. Enquanto a preocupação universal sobre o uso saudável e sustentável do planeta e de seus recursos continuou a crescer, em 1972 a ONU convocou a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia), (ONU, 2020).

Embora os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” datem de 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, os rumos da educação ambiental começam a ser

realmente definidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, onde se atribui a inserção da temática da educação ambiental na agenda internacional. Em 1975, lança-se em Belgrado (na então Iugoslávia) o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e orientações para o futuro (SECAD/MEC, 2007).

A Conferência de Estocolmo destaca no princípio 24 que todos os países, grandes e pequenos, devem ocupar-se com espírito e cooperação e em pé de igualdade das questões internacionais relativas à proteção e melhoramento do meio ambiente. É indispensável cooperar para controlar, evitar, reduzir e eliminar eficazmente os efeitos prejudiciais que as atividades que se realizem em qualquer esfera, possam ter para o meio ambiente, mediante acordos multilaterais ou bilaterais, ou por outros meios apropriados, respeitados a soberania e os interesses de todos os estados.

O princípio 25 destaca ainda que os Estados devem assegurar-se de que as organizações internacionais realizem um trabalho coordenado, eficaz e dinâmico na conservação e no melhoramento do meio ambiente.

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a Unesco e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (Pnuma). Foi deste encontro – firmado pelo Brasil – que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo (SECAD/MEC, 2007).

Outro documento internacional de extrema importância é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Anexo) elaborado pela sociedade civil planetária em 1992 no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), (SECAD/MEC, 2007).

O documento da Rio 92 estabelece princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Estabelece ainda uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para educadores ambientais. Enfatiza os processos participativos voltados para a recuperação,

conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida (SECAD/MEC, 2007).

Em Tessaloniki, no ano de 1997, durante a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, os temas colocados na Rio 92 são reforçados. Chama-se a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares (SECAD/MEC, 2007).

Foi reconhecido que, passados cinco anos da Rio 92, o desenvolvimento da educação ambiental foi insuficiente. Como consequência, configura-se a necessidade de uma mudança de currículo, de forma a contemplar as premissas básicas que norteiam uma educação “em prol da sustentabilidade”, motivação ética, ênfase em ações cooperativas e novas concepções de enfoques diversificados (SECAD/MEC, 2007).

Ainda no âmbito internacional, a iniciativa das Nações Unidas de implementar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), cuja instituição representa uma conquista para a educação ambiental, ganha sinais de reconhecimento de seu papel no enfrentamento da problemática socioambiental, na medida em que reforça mundialmente a sustentabilidade a partir da educação (SECAD/MEC, 2007).

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável potencializa as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes, além de multiplicar as oportunidades inovadoras (SECAD/MEC, 2007).

Durante a Rio 92, com a participação do MEC, também foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental, que, entre outras coisas, reconheceu ser a educação ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana (SECAD/MEC, 2007).

A Carta admitia ainda que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do Poder Público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de educação ambiental, em todos os níveis de ensino, consolidavam um modelo educacional que não respondia às reais necessidades do país (SECAD/MEC, 2007).

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - ou Rio + 20 - ocorreu no Rio de Janeiro, Brasil, de 20 a 22 de junho de 2012. Ela resultou em um documento de resultado político focado que contém medidas claras e práticas para a implementação do desenvolvimento sustentável (ONU, 2020).

No contexto da preocupação mundial com a urgência com os problemas ambientais e os impactos dele decorrentes, colocou-se em pauta vários acordos e tratados internacionais. Assim, propuseram novos modelos de desenvolvimento, redução da emissão de gases poluentes, conservação ambiental e incluíram a educação ambiental nos currículos escolares.

A preocupação ambiental vem sendo tratada no âmbito internacional desde a realização da Conferência de Estocolmo, em 1972. Após isso, ganhou novamente destaque na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92 ou ECO-92), com a aprovação da Agenda 21.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, de 1999, define os instrumentos para a educação ambiental. Sendo considerada o marco das ações para conservação ambiental no Brasil.

3.4 A política nacional de educação ambiental

Em 1999 foi instituída no Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio de Lei Federal, compreendendo-a como vertente dos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999). Sendo esse processo como parte educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental.

No Brasil, por exemplo, a educação ambiental foi instituída como obrigação nacional no âmbito escolar através do Programa Curricular Nacional (PCNs, 1998). Mas, no entanto, percebem-se falhas na aplicação deste processo educativo e em muitos casos a falta de preparo dos professores quanto à abordagem do tema meio ambiente. (SCHEFFER, 2009).

Ademais, a PNMA (Política Nacional de Meio Ambiente) enfatiza que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do

processo educativo, em caráter formal e não-formal. As políticas públicas devem incorporar a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1999).

Deverá ainda incentivar à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. A sociedade como um todo deve manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (BRASIL, 1999).

Na educação escolar, a educação ambiental deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: a educação básica; ensino fundamental; ensino médio; educação superior; educação especial; educação profissional; educação de jovens e adultos (BRASIL, 1999).

Logo, a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999). No tocante às políticas públicas e iniciativas do Ministério da Educação voltadas à Educação Ambiental, podemos mencionar:

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1997, que incluem, entre as dimensões transversais, o meio ambiente (BRASIL, 1997).
- Os Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na Escola e o Programa de Formação Continuada de Professores, implementado em 1999;
- A inclusão da Educação Ambiental no Censo Escolar, em 2001;
- A realização da I e II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, desenvolvidas em 2003 e 2006 pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental;
- A formação continuada de professores em educação ambiental, no âmbito do programa denominado Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (MEC).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) os conteúdos de meio ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (MEC).

A Resolução MEC de 2012, (DCNs) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei Federal nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), (BRASIL, 2012b).

Os objetivos desta Resolução é contribuir com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais (BRASIL, 2012b).

Ainda assim, estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da educação ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de educação ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes, bem como para orientação nos cursos de formação de docentes para a Educação Básica e dos sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012b).

Ainda no artigo 6º da Resolução de 2012, enfatiza-se que a educação ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012b).

Contudo esta mesma Resolução nos informa no capítulo 13 sobre o incentivo a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2012b).

Ademais, temos também o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade com base no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade buscando envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida de todos os seres vivos (BRASIL, 2018).

Considerando-se a Educação Ambiental como um dos instrumentos fundamentais da gestão ambiental, o ProNEA desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão, construção e implementação de políticas públicas que possibilitem solucionar questões estruturais, almejando a construção de sociedades sustentáveis, com base no Tratado¹⁵ de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2018).

Com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, o ProNEA compartilha a missão de aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental, por intermédio dos quais a PNEA deve ser executada, em sinergia com as demais políticas públicas federais, estaduais e municipais (BRASIL, 2018).

Entre os principais objetivos do ProNEA (BRASIL, 2018) destacamos:

- Estimular e apoiar processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.
- Contribuir para a mobilização e a organização de grupos - voluntários, profissionais, institucionais, associações, cooperativas, comitês, entre outros - que atuem em programas de intervenção em educação ambiental, apoiando e valorizando suas ações.
- Promover a educação ambiental na formulação e execução de atividades da gestão ambiental pública.
- Incentivar a educação ambiental integrada a iniciativas e processos de conservação, recuperação e renaturalização do meio ambiente, bem como àqueles voltados à prevenção de desastres, riscos tecnológicos e danos socioambientais.
- Estimular entidades de classe, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas destinados à capacitação de trabalhadores,

¹⁵ Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas (MEC, 1992).

visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o meio ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.

- Ampliar a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais nos territórios.
- Incentivar iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem, assim como a interação entre os saberes de povos e comunidades tradicionais e populares e os conhecimentos técnico-científicos.
- Dinamizar o acesso a informações sobre a temática socioambiental.
- Estimular a cultura de redes de educação ambiental, valorizando essa forma de organização.
- Incentivar e fomentar a implantação e funcionamento de espaços de articulação da educação ambiental junto às unidades federativas, a exemplo das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental, Centros de Educação Ambiental, Núcleos de Educação Ambiental, entre outros.
- Promover a educação ambiental nos processos de elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas relativas à conservação da biodiversidade, zoneamento ambiental, licenciamento, fiscalização e revisão de atividades efetivas ou potencialmente poluidoras, de gerenciamento de resíduos, gerenciamento costeiro, gestão de recursos hídricos, ordenamento de recursos pesqueiros, manejo sustentável de recursos ambientais e melhoria de qualidade ambiental.
- Promover ações permanentes dialógicas e dialéticas, que vinculem os princípios, diretrizes e objetivos instituídos pelas políticas e programas de educação ambiental, nas três esferas de governo, com as demais legislações vigentes, visando promover a internalização desses processos pelos demais setores da sociedade.
- Incentivar, valorizar e qualificar a participação individual e coletiva em conselhos escolares, diretórios acadêmicos, grêmios estudantis, associações de pais e/ou professores, coletivos de jovens, núcleos de

educação ambiental, comissões de meio ambiente, colegiados acadêmicos, entre outros, de forma permanente e responsável.

- Aperfeiçoar os mecanismos para a redução e prevenção das vulnerabilidades, riscos e danos, causados por desastres e ações antrópicas de impacto socioambiental nos territórios.

O ProNEA tem como algumas ações e estratégias destinados aos recursos financeiros, oriundos de fundos nacionais e internacionais, para a implementação, estruturação, monitoramento e avaliação de políticas públicas, programas, projetos e iniciativas de educação ambiental, em consonância com compromissos internacionais assumidos, a exemplo da agenda 2030, dos ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 2018).

Ademais, visa-se criar um programa de financiamento para a produção e expansão de acervo de material didático, paradidático, literatura e outros, relacionados à educação ambiental, bem como de projetos de educomunicação, cursos e oficinas, por meio da disponibilização dos recursos diretamente para as instituições de ensino da rede pública, em todos os níveis e modalidades de educação, entre outras ações e estratégias (BRASIL, 2018).

O ProNEA nas instituições de ensino também estimula a inclusão de abordagem e conteúdo metodológico da educação ambiental nos currículos de ensino superior. Fazendo a construção, participativamente, de propostas curriculares e projetos pedagógicos em todos os níveis e modalidades de ensino, que contemplem uma abordagem integrada, transversal e interdisciplinar da temática socioambiental, em consonância com as orientações e normativos do Conselho Nacional de Educação e com documentos e agendas globais e locais referendados de educação ambiental (BRASIL, 2018).

Ademais, a execução da Política Nacional da Educação Ambiental ficará a cargo de gestor. Os estados, o Distrito Federal e os municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. Logo, os estados e municípios possuem papel fundamental neste contexto.

3.4.1 Educação ambiental em Mato Grosso do Sul: uma perspectiva estadual

De fato, a importância da educação ambiental no contexto federal nos leva a pensarmos e analisarmos de que forma tal perspectiva é tratada no âmbito de Mato Grosso do Sul. Assim, quando se procura direcionar as ações para a melhoria das condições de vida no mundo, temos também em MS grandes desafios relacionados à mudança de atitudes e o respeito ao patrimônio básico para a vida humana que transita sobre os aspectos atrelados ao meio ambiente.

A Secretaria de Estado de Educação (SED) publicou em 2017 a Resolução nº 3.322 que trata da oferta, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, da educação ambiental, tema integrante do currículo, essencial e permanente da educação formal, e deve estar presente, de forma articulada aos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, em todas as etapas e demais modalidades de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Além disso, tal temática deve estar presente no Projeto Político Pedagógico das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, contemplando a diversidade dos múltiplos saberes em relação ao convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat, promovendo, assim, o respeito e a responsabilidade com as diversas formas de vida, culturas e comunidades (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Assim, verifica-se que valores sociais, habilidades, competências, métodos e conhecimentos são os pilares que direcionam uma valorosa e significativa educação ambiental no contexto escolar.

Destaca-se que a Política Estadual de Educação Ambiental de MS (PEEA/MS) define a educação ambiental como: um processo permanente de aprendizagem, de caráter formal e não formal, no qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados à conservação e à sustentabilidade do meio ambiente (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

A mesma foi instituída em 2018, por meio de uma ação conjunta da Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico e Agricultura Familiar (SEMAGRO) e da Secretaria de Estado de Educação (SED) (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

A PEEA/MS prevê que nas ações de educação ambiental deverão ser previstas as peculiaridades regionais, com a valorização da cultura e dos saberes dos povos e comunidades tradicionais, bem como as bacias hidrográficas, biomas, ecossistemas,

territórios e municípios de Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2018), logo, enfatiza-se que objetiva-se um processo de ensino e aprendizagem tendo como objetivo pessoas mais conscientes sobre a sustentabilidade e a importância de construir um futuro mais limpo para as próximas gerações.

São instrumentos da PEEA/MS, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, vinculados aos órgãos responsáveis pela referida política e pela de educação (MATO GROSSO DO SUL, 2018):

- I - O Sistema Estadual de Informação em Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (SisEA/MS), de caráter permanente, que tem por finalidade coletar, armazenar, sistematizar, analisar, aprovar e divulgar programas, projetos e ações de educação ambiental;
- II - A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Mato Grosso do Sul (CIEA/MS), que tem por finalidade promover a discussão, a gestão, a coordenação, o acompanhamento, a avaliação, a articulação e a implementação das atividades de educação ambiental no Estado; propor diretrizes de políticas governamentais para a educação ambiental, e, no âmbito de sua competência, a edição de normas, observadas as disposições legais aplicáveis à matéria;
- III - O Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (ProEEA/MS), é o conjunto de diretrizes e estratégias que têm por finalidade orientar a implementação da Política Estadual de Educação Ambiental e que servirão, como referência, para a elaboração de programas setoriais e projetos em todo o território estadual, a fim de estabelecer as bases para captação de recursos financeiros nacionais e internacionais, destinados à implementação da educação ambiental.

Outro importante elemento da Política Estadual de Educação Ambiental está na ênfase do respeito a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, desenvolvida como uma prática educativa e interdisciplinar, contínua e permanente, no âmbito dos currículos das instituições educacionais públicas e privadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), englobando todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino

Assim, com a recente publicação do novo currículo de referência de Mato Grosso do Sul para o ensino médio (2021), em específico para a educação formal, enfatiza-se que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa

integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica pode ocorrer de três maneiras (MATO GROSSO DO SUL, 2021):

- Pela transversalidade, mediante temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental;
- Como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; e,
- Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Nesse sentido, a escola, enquanto comunidade de aprendizagem, deve ser um dos agentes sociais e engajar-se na proposição de ações que minimizem impactos ambientais e dialogue com os princípios da sustentabilidade, inclusive no âmbito da educação especial.

3.4.2 Educação ambiental em Campo Grande: uma perspectiva municipal

A partir da análise da educação ambiental no âmbito federal e estadual, verificamos que o município de Campo Grande – MS também possui elementos voltados para a formação de cidadãos conscientes e críticos na perspectiva da educação ambiental e conseqüentemente uma educação mais inclusiva.

Neste sentido, a conscientização ambiental por parte dos adultos ainda é um desafio, já para as crianças os ideais e as práticas de sustentabilidade vêm se tornando conhecidos desde os primeiros momentos da educação formal nos ambientes escolares.

Temos em Campo Grande/MS, quatro Centros de Educação Ambiental (CEAs) que são locais onde se primam pela constante busca por inovações em seu espaço e atividades, para tornar cada vez mais acessível e atrativo os ensinamentos ambientais. Estes centros contam com uma estrutura completa, composta por auditório, espaço multiuso, trilha ecológica, espaços de convivência, entre outros. (CAMPO GRANDE, 2022a), estando preparados inclusive para receber estudantes com necessidades especiais.

Os CEAs encontram-se distribuídos territorialmente por todas várias regiões do município, a saber: 1) no Parque Ecológico Anhanduí, onde está localizado o Centro

de Educação Ambiental Anhanduí; 2) às margens do Córrego Sóter onde está o Centro de Educação Ambiental Leonor Reginato Santino (também conhecido como CEA Polonês); 3) o Centro de Educação Ambiental Odilza Fernandes Bittar, popularmente denominado CEA Imbirussu, localizado nas adjacências do Horto Florestal; e o 4) Centro de Educação Ambiental Cônsul Assaf Trad (conhecido como CEA Florestinha) onde está localizado no Parque Municipal Cônsul Assaf Trad.

O CEA Anhanduí desenvolve atividades educativas sócio–ecológicas, como educação ambiental local e itinerante, palestras, trilhas ecológicas contemplativas e plantio de mudas visando o desenvolvimento local sustentável. (CAMPO GRANDE, 2022b).

Além disso, o CEA Leonor Reginato Santino (CEA Polonês) promove e apoia o processo de educação ambiental em Campo Grande na região às margens do Córrego Sóter, o local possui paisagens relevantes para à reflexão e a vivência de práticas sustentáveis (CAMPO GRANDE, 2022b).

Também, o CEA Odilza Fernandes Bittar (CEA Imbirussu), adjacente à área do Horto Florestal, é uma área rica em vegetação, que abriga também um dos viveiros de produção de mudas para a arborização urbana de Campo Grande, promovendo processo de educação ambiental (CAMPO GRANDE, 2022b).

Por fim, o CEA Cônsul Assaf Trad (CEA Florestinha), está localizado no Parque Municipal Cônsul Assaf Trad, uma área verde de 25 hectares. As atividades do CEA Florestinha são compostas por palestras, teatro de fantoches, exposição de animais empalhados, plantio de mudas nativas e debates sobre a fauna e flora, abrangendo o tema erosão.

De forma geral, as visitas aos CEAs são monitoradas e agendadas, priorizando o atendimento aos estudantes e professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas, privadas e universidades, mas também está à disposição da comunidade do entorno, empresas e população em geral. O CEA tem agenda permanente de visitas escolares, além de promover, realizar e sediar somente atividades e eventos ligados à questão ambiental regularmente (CAMPO GRANDE, 2022b), sendo áreas adequadas para realização de atividades relacionadas a educação especial.

Dessa maneira verificamos que tais CEAs estão inseridos no contexto curricular dos estudantes abrangendo a educação ambiental e sua importância para a conservação do meio ambiente, mas também a educação inclusiva.

Em suma, observamos que conforme o previsto na PEEA/MS em relação as ações de educação ambiental, os Centros de Educação Ambiental de Campo Grande/MS são base de apoio fundamental para atingir tais objetivos, pois valorizam a cultura e os saberes dos povos e comunidades tradicionais, atuando regionalmente no território da capital sul-mato-grossense, com potencialidades imensas para atividades de inclusão.

4. A RELAÇÃO PRÁTICA ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Após estudo e diálogos no que tange a educação especial e educação ambiental, partimos dessas perspectivas aparentemente distintas para estabelecer ações práticas relacionando-as, em uma perspectiva também inclusiva, enfatizando as possibilidades de ações de inclusão por meio de práticas que valorizem elementos atrelados a educação ambiental, perpassando por uma lógica onde tais perspectivas se complementam fortalecendo ambos os processos.

Além disso, destacamos como é importante a integração dessas práticas pedagógicas no contexto em que atualmente vivemos, incluir de forma interdisciplinar, dando a todos a oportunidade de aprender de forma diferenciada, fora da sala de aula, em práticas lúdicas e marcantes, sobretudo no âmbito da educação especial.

No que diz respeito à interdisciplinaridade e transversalidade da educação ambiental na escola, é fundamental compreender que esse saber ambiental questiona todas as disciplinas e todos os níveis do sistema educacional (LEFF, 2001). Assim, partindo-se da ideia de que a educação é uma prática social promotora de cidadania, como uma das dimensões da educação, efetivando a educação inclusiva.

Destacamos ainda que as ações e práticas pedagógicas, para além das produções científicas, são o que nos move a repensar a inclusão buscando oportunizar vivências práticas para o público da educação especial por meio, por exemplo, de práticas realizadas em contato com ambientes naturais.

No que tange a educação inclusiva é importante destacar que as deficiências não são barreiras para o contato e interação com o ambiente natural. Vale ressaltar que atividades de lazer e estudos fora de sala de aula são agregadoras e estimulantes, favorecendo a criatividade de todos os envolvidos, lembrando ainda que a deficiência não é impedimento algum para tal e nem deve ser tratado dessa forma.

Além disso, a educação ambiental dentre seus objetivos, trata justamente da melhoria da qualidade de vida, a partir de atividades, de ações educativas que oportunizem mudanças nas relações entre o ser humano e o meio ambiente.

Nesse sentido, a educação inclusiva pressupõe que o objetivo da inclusão educacional seja suprimir a exclusão social, que é resultado de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (AINSCOW,

2009). Dessa forma, a inclusão começa a partir da ideia de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

O empenho em dissertar sobre as questões ecológicas, incluindo o público de pessoas com necessidades especiais, remete-nos a uma reflexão sobre sensibilização e valores, no sentido mais intrínseco da educação ambiental e da educação inclusiva.

É importante deixar claro que as deficiências não são barreiras para o contato e interação com o ambiente natural, bem como, o acesso a bens e serviços ambientais, e há muitas iniciativas que estimulam a inclusão e o desenvolvimento da percepção, e do senso e da beleza estética, como os trabalhos sobre percepção em trilhas interpretativas, mostrando que as belezas naturais, além de apreciadas com os olhos, podem ser também percebidas por outros sentidos (GATTO, 2013).

Acrescente-se ainda que a educação inclusiva, por sua vez, acolhe todas as pessoas, sem exceção. A inclusão proporciona aos que de uma forma ou outra são discriminados, o direito a seu espaço na sociedade.

Vale ressaltar que em julho de 2012 foram lançadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. Segundo o documento: “A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012, p.2).

Portanto, entendemos que a educação ambiental se incorpora à educação inclusiva, quando defende o respeito à inclusão e a relação do ser humano com o ambiente e com os outros seres humanos.

Jacobi (2003) conclui que o principal eixo de atuação da educação ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Vivemos o desafio do fortalecimento da cidadania para todos. Esse fortalecimento se concretizará pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, portanto, ser ator corresponsável na defesa da qualidade de vida como afirma o autor acima citado.

A utilização de práticas pedagógicas em educação ambiental será um processo educativo e social, que tem por finalidade a construção de valores possibilitando a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Como já enfatizamos, a Constituição Federal (BRASIL,1988), contempla, a promoção do bem de todos sem preconceito, entendemos que a inclusão social das pessoas com deficiências, deveria acontecer em todas as esferas, eliminando as barreiras do espaço físico. Assim, contemplamos a inclusão com ações no meio ambiente.

Nesse sentido, compreendemos que o momento atual, nesta primeira parte do século XXI, exige que a sociedade esteja mais motivada e mobilizada para assumir um caráter mais assertivo, assim como para poder questionar de forma concreta a falta de resultados relevantes das iniciativas dos governos para implementar políticas pautadas para a sustentabilidade e desenvolvimento num contexto de crescentes dificuldades para promover a inclusão social.

Precisamos viabilizar uma condição mais justa para que a pessoa com necessidade especial possa participar, conjuntamente, tendo, assim, assegurado o seu direito à educação. Isso é fazer educação ambiental. Sasaki (1997, p. 32), ressalta que esse modelo educacional é “um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas”.

Além disso, a formação de estudantes multiplicadores das questões de preservação é algo que se faz necessário para o meio ambiente, ou, então, o planeta será levado a um verdadeiro colapso. Essa formação não pode se restringir apenas as pessoas neurotípicas de nossa sociedade. Precisamos criar ações para uma condição justa, assim, a pessoa com necessidade especial possa participar ativamente, assegurando o direito à educação com qualidade.

É um trabalho árduo, por isso requer cautela, disciplina, dedicação, envolvimento e muita pacificidade. É assim que a educação caminha: lenta, mas incessante.

Portanto, enfatizamos que a utilização de práticas e ações em educação ambiental deve ser um processo educativo e social, que tem por finalidade a construção de valores éticos, que possibilitem o entendimento da realidade e a atuação prática e responsáveis tanto individuais quanto coletivos, no meio ambiente, sejam ou não por pessoas com necessidades especiais.

No sentido de aproximação entre as políticas da educação inclusiva e educação ambiental, acreditamos que as instituições de ensino podem se constituir como espaços informativos e inclusivos. É o local onde acontece os diálogos, as discussões e possíveis soluções.

Pensando nisso, apresentaremos a seguir as dificuldades e êxitos do Projeto Inclusão Radical no contexto da inclusão de pessoas com necessidades especiais em práticas esportivas escolares e no meio ambiente.

4.1. Projeto Inclusão Radical

A priori, em se falando em ações e resultados concretos, a educação ambiental tem de ser efetiva nos ambientes escolares, pois os estudantes são os agentes que atuam e provocam efeitos sobre o meio ambiente. No entanto, o desenvolvimento de projetos nas escolas, a princípio, é uma alternativa para iniciar a busca de soluções para a inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Ademais, todos os projetos iniciam-se de indagações que nos fazem refletir, assim aconteceu com o Projeto Inclusão Radical, que atua em uma perspectiva de esporte adaptado para estudantes da educação especial em ambientes naturais em Campo Grande/MS.

Pagane (2021) destaca que o “esporte adaptado” e o seu desenvolvimento na escola, é relevante e importante para os estudantes da educação especial campo-grandense, acreditamos ser indispensável a vigilância dos paradigmas da modernidade e os desafios impostos, como a hipervalorização da perspectiva das ciências biológicas, o reforço e a predominância da visão esportivista. A socialização nos eventos entre os estudantes praticantes do “esporte adaptado” é importante, mas como estão esses estudantes na escola?

Caminhando para uma análise, desafiando os conceitos até aqui estabelecidos, a educação física adaptada, é geralmente desenvolvida em ambiente segregado, reproduzindo o que geralmente ocorre na escola. Neste sentido, seguimos por uma linha tênue, entre a importância de ampliar as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência, e a naturalização de práticas que reforçam características segregacionárias.

Por outro lado, essa discussão tem impacto, é ousada, e mergulha profundamente no modelo de projetos de esporte para estudante com deficiência na

escola, esbarrando, rompendo, destroçando aquilo que construímos com os resquícios da colonialidade, cotidianamente ecoando discursos de normalidade, naturalização e estereótipos. Pagane (2021) questionava sobre o papel dos projetos de esporte na escola, para estudantes com deficiência.

Inclusive, quando discutimos projetos inclusivos de esporte para estudantes da educação especial, essas propostas dialogam com as diferenças, valorizam sua existência, e buscam romper com os estereótipos de um discurso colonial.

Pagane (2021) relata que sendo professor de educação física na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, no município de Campo Grande/MS, verificou que a unidade escolar em 2016 atendia 33 estudantes com algum tipo de deficiência e que estavam devidamente matriculados.

Com a ausência de formação sobre a temática da inclusão, a realidade de tais estudantes exibia uma clara falta de motivação e baixos índices de engajamento nas atividades.

Nesse sentido, no mesmo ano de 2016 foi incluído o *slackline* nas aulas de educação física e o incentivo da participação de todos os estudantes. Nesta modalidade esportiva utiliza-se uma fita esticada entre dois pontos fixos, a poucos centímetros acima do chão, onde o desafio é a travessia.

Também foram feitas adaptações muito simples, utilizando uma corda acima da fita, com o objetivo de garantir a segurança dos estudantes com mais dificuldades, e ao mesmo tempo dar respaldo e confiança para os discentes participarem da atividade proposta, entre eles, as crianças com deficiência (autistas, pessoas com deficiência intelectual, pessoas com deficiência visual, e no caso das pessoas com deficiência física a fita era utilizada como balanço para sentirem a sensação de estar sobre a fita).

Inclusive, Pagane (2021) considerou a possibilidade de ampliar essas práticas diversificando com outras atividades de aventura, pois esse conteúdo oferecia um leque de possibilidades, tanto de práticas urbanas como em meio a natureza.

O meio ambiente assim como forma de inclusão, sendo um dos caminhos para que a pessoa com deficiência contemple a natureza em convívio com o outro.

Em meados de 2018, Pagane (2021), fomentou uma discussão com outros professores sobre a viabilidade de um projeto cooperativo, já que havia alguns professores de componentes curriculares diferentes com vivência nos esportes de aventura, exemplo: *slackline*, escalada, canoagem e trilha. O projeto foi apresentado

para a direção da escola Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, sendo uma proposta de festivais e vivências que deveriam acontecer ao longo do ano.

Logo, a direção da escola aprovou a proposta, assim, professores, funcionários da escola e familiares participaram, cada um contribuindo com materiais, equipamentos, transporte, lanche e outros.

Iniciava o “Projeto Inclusão Radical” com uma proposta de ações com práticas corporais de aventura para estudantes com e sem deficiência. O objetivo era oportunizar vivências nas práticas corporais de aventura, ampliando as possibilidades de práticas corporais, favorecendo o acesso ao lazer para todos os estudantes.

Além disso, outras ações são realizadas na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, onde o projeto foi idealizado e é desenvolvido. Na escola, sempre há atenção evidente nas aulas de educação física quando a turma tem algum estudante matriculado com alguma deficiência. A atividade é realizada com a participação de todos, transitando pela unidade temática das práticas corporais de aventura.

Para o desenvolvimento, consideramos que atividade de aventura é adequada, adaptada, com o foco de que toda a turma participe da atividade, ou seja, a mesma atividade, de maneiras diferentes e adequadas às suas condições físicas, intelectuais e emocionais. Associando a educação especial a inclusiva.

A atividade “mini tirolesa”, é oferecida com o recurso da cadeirinha de rapel, mas também pode ser vivenciada segurando apenas com as mãos, considerando as diferenças e individualidades. Em parceria com outros professores e unidades escolares, o projeto visitou outras escolas com esse formato.

Pagane (2021) destaca que uma das grandes dificuldades é a ausência de financiamento e recursos destinados para o projeto, principalmente para a aquisição dos materiais. Os mesmos são obtidos por meio de empréstimos de equipamentos e de parcerias com o comércio local. Portanto, as atividades de lazer são praticamente baseadas em ações voluntárias.

É patente que com a crescente demanda de estudantes com deficiência na escola, através da proposta de inclusão, ficamos diante do desafio de incluir socialmente o estudante na escola. Sendo assim, temos a necessidade de projetos na escola e articular outros no meio ambiente.

Diante disso, este projeto oportuniza a aprendizagem social, motora, cognitiva, criando um ambiente com potencial pedagógico, situação que inserimos os conteúdos das práticas corporais de aventura, que é visto pelo estudante com deficiência como

um desafio, uma vivência que pode se tornar uma referência para que o estudante seja capaz de lidar com as suas frustrações, melhora da sua autoestima e autonomia.

Pagane (2021), ainda destaca que o objetivo geral de possibilitar uma educação inclusiva e adaptada através dos conteúdos das práticas corporais de aventura em uma concepção de inclusão social. Incentivando a participação de todos os estudantes, construindo valores e princípios de igualdade, ampliando os conceitos de inclusão sejam eles no ambiente escolar ou meio ambiente.

O projeto Inclusão Radical visa nos seus objetivos específicos:

- Promover a autoestima do estudante;
- Valorizar na comunidade escolar o potencial da pessoa com deficiência;
- Organizar formação para professores e estudantes;
- Favorecer a interação do estudante com o ambiente escolar, natureza e a preservação do meio ambiente;
- Estimular habilidades inerentes das práticas dos esportes de aventura; aprendizagens motoras, cognitivas e sociais;
- Vivenciar esportes de aventura com as adequações necessárias sendo elas no pátio da escola ou ainda no meio ambiente onde a ação é um passeio por lugares que a maioria dos estudantes com deficiência nunca esteve sendo a oportunidade de conhecer e interagir.

Vale ressaltar que um dos objetivos que consideramos de suma importância está no encontrar soluções para os problemas de degradação ambiental. Uma visão que inclua o homem e suas relações sociais como parte do meio ambiente faz-se necessária no sentido de aumentar nossa responsabilidade frente aos nossos atos.

Neste contexto, desenvolver ações que promovam a participação da pessoa com deficiência na escola favorece uma educação justa e igualitária.

Para estruturar as ações de subida de morros e percursos de trilha, as cadeiras adaptadas podem oferecer uma vivência incrível para o estudante, principalmente os estudantes que possuem maior comprometimento físico, transpondo as barreiras físicas e incluindo o estudante em uma atividade de superação, contato com a natureza e vivências em um cenário que até os dias atuais ainda estão distantes da realidade da maioria das pessoas com deficiência e autismo.

Ressaltamos aqui a importância de incluir as pessoas com deficiências, incluindo os autistas, no meio ambiente. Esta ação do Projeto Inclusão Radical que tivemos a oportunidade de participar como colaborador e garante que foi o marco para meu conhecimento como pessoa e como professor. Verificamos o quão importante é um projeto que relaciona inclusão e meio ambiente.

Esta ação teve a participação de professores colaboradores e estudantes com deficiência incluindo autistas que estavam matriculados na Escola Municipal Fauze Scaff Gattass Filho, esta ação ocorreu no Morro do Ernesto.

O Morro do Ernesto se localiza na fazenda Córrego Limpo, há aproximadamente 20 quilômetros do centro de Campo Grande/MS, em direção ao município de Rochedo/MS. Popularmente também é conhecido como “região do Inferninho”.

Neste local há várias possibilidades de atividades de ecoturismo, de forma que, há uma trilha de aventura que se apresenta como uma relevante opção de conhecimento e vivência com a vegetação e a paisagem de parte de Mato Grosso do Sul. O aparentemente simples ato de subir e descer morros através de trilhas, permite uma atividade de relação direta com a natureza, por meio, por exemplo, de atividades contemplativas. Ressaltamos aqui a importância de transformar a informação em conhecimento.

Nesta perspectiva, os estudantes puderam contemplar a paisagem, o trajeto de subida é de dificuldade moderada, com um percurso de 2,5 quilômetros entre subidas e descidas. O tempo médio do percurso a pé é de aproximadamente 50 minutos, com o público da educação especial esse tempo é maior, mas nada que comprometa a execução da atividade.

O primeiro quilômetro de subida é o mais desafiador por possuir um ganho de elevação de mais de 100 metros, é um trajeto íngreme e com alguns obstáculos devido às pedras pelo caminho.

Neste contexto os colaboradores que acompanhavam cada estudante paravam para um descanso periodicamente e assim aproveitavam para questioná-los sobre os sons que ouviam, a paisagem que observavam, sobre as árvores frutíferas que encontravam pelo caminho, etc. Dessa forma a aula de campo se apresenta como uma possibilidade evidente de aprendizado sobre o meio ambiente e sua preservação, bem como um desafio coletivo e individual. Ao chegar no topo do morro os estudantes puderam contemplar a paisagem mais notável e sentir o êxito de seu alcance.

Compreendemos que esse momento, sem dúvida, que dá sentido a tudo o que o Projeto Inclusão Radical busca apresentar pela inclusão do outro em aulas diferenciadas, não é nada fácil, porém de grande importância para aqueles que de alguma forma estão sendo incluído mesmo com suas dificuldades.

Tal vivência reforça nossa perspectiva central, uma vez que consideramos de extrema potencialidade a realização de ações que atuam concomitantemente com a temática ambiental e inclusiva, pois são oportunidades para a troca de inúmeras experiências junto a natureza com o público da educação especial.

Inclusive, verificamos a ausência de parceria de professores de história, geografia e biologia, que são disciplinas em aula prática em um ambiente lúdico com inúmeras informações a ser exploradas. Assim tornando o ensino mais didático, acessível, além de uma experiência imersa na natureza. Esse tema é de suma importância para os estudantes e essencial na formação de indivíduos responsáveis e conscientes do seu papel na conversação e preservação do planeta.

Neste contexto, coletamos dados sobre a atividade de campo no Morro do Ernesto a fim de destacar e analisar os desafios e as dificuldades que os estudantes com TEA enfrentaram com essa aula atípica.

4.2. Análise das percepções sobre o Projeto Inclusão Radical

No âmbito da educação especial/inclusiva e sua articulação com a educação ambiental, a pesquisa de campo reforçou que tal relação tem imenso potencial para contribuir no processo de inclusão por meio de ações que contemplem os estudantes com TEA e os estudantes neurotípicos, promovendo e fortalecendo as relações sociais e ambientais dos indivíduos como um todo.

Assim, com o objetivo de estreitar o conhecimento sobre o tema, analisamos como se sucedeu uma das atividades práticas que foi realizada com os estudantes TEA no Morro do Ernesto, em Campo Grande/MS.

Assim, buscamos relacionar a base teórico-conceitual apresentadas anteriormente às análises empíricas, como forma de articular teoria e prática no sentido de contribuir para as pesquisas que tratam da temática que relacionam a educação especial/inclusiva e a educação ambiental.

A análise desta perspectiva empírica é qualitativa e teve como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos. Fizemos a análise e descrevemos o fenômeno

em sua forma complexa e visando enfatizar os aspectos mais relevante perante o escopo desta pesquisa

Logo, apresentamos os resultados de nossas análises realizadas por meio de diálogos realizados juntos aos responsáveis legais dos estudantes, menores de idade, com TEA, que participaram de ações no Morro do Ernesto no âmbito do Projeto Inclusão Radical.

Tal exame visa também medir o impacto da metodologia deste projeto, que visa usufruir do meio ambiente como recurso didático para desenvolver práticas educacionais e inclusão de estudantes com TEA, enfatizando importância de conservação e preservação do meio ambiente no qual estamos inseridos e propiciando uma aula de campo, em um ambiente de ensino e aprendizagem para além dos muros da escola.

Assim, esta análise foi realizada com o público da escola, que após contatos e disponibilidade em contribuir se apresenta composto de dois pais de estudantes com TEA do ensino fundamental matriculados na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho; além de dois integrantes do Projeto Inclusão Radical, o coordenador e um colaborador.

Vale ressaltar que na aplicação da atividade de campo descrita no item anterior participaram mais de dois estudantes com TEA, mas devido vários fatores não foi possível entrevistar os responsáveis de todos os discentes.

Metodologicamente, André (2005) chama tal perspectiva de “delimitação do estudo e de coleta de dados”, por meio de entrevistas com voluntários que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Assim, de início, realizamos a aplicação do questionário com os pais de estudantes TEA e com os integrantes do Projeto Inclusão Radical a fim de ter um diagnóstico sobre os desafios, benefícios e sugestões sobre a aula de campo no Morro do Ernesto executado pelo Projeto Inclusão Radical.

Em primeiro lugar, as questões para os responsáveis legais foram organizadas com perguntas abertas. Esta análise teve como objetivo comentar uma série de questões como: principais desafios dos estudantes, dificuldades da aula de campo no meio ambiente, benefícios, inclusão e sugestões quanto a aula de campo envolvendo as temáticas ambientais e inclusivas de seus pupilos.

Tal questionário foi composto de 8 questões. As questões para os integrantes do Projeto Inclusão Radical também foram organizadas com perguntas abertas. O

objetivo das entrevistas foi analisar uma série de questões como: principais desafios, dificuldades da aula de campo no meio ambiente, benefícios, inclusão e sugestões quanto as ações pedagógicas envolvendo as temáticas ambientais e inclusivas.

Para Triviños (2001, p. 146), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Inclusive, para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para esta entrevista com os sujeitos da pesquisa, que voluntariamente ofereceram-se para participar da mesma, foi utilizado o roteiro com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C).

A organização e análise das entrevistas podem ser reunidas em quatro etapas:

- Aprovação da Semed (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS);
- Contato com a unidade escolar Prof. Fauze Scaff Gattass Filho;
- Realização de entrevistas com dois pais de autista, um colaborador e um dos coordenadores do Projeto Inclusão Radical;
- Interpretação dos relatos e tabulação de dados.

Assim, tratando dos dados coletados junto aos responsáveis legais dos discente, temos a seguinte análise.

A priori, os responsáveis legais foram questionados sobre os principais desafios e dificuldades que os filhos teriam em participar da atividade proposta, ambos responderam que ficaram apreensivas e preocupadas com a saída do filho para outro lugar.

Neste contexto, Rosset (2005) define a família como sendo uma unidade, ou um organismo, em que todas as partes estão ligadas e interagem. Há um movimento contínuo, circular, de trocas entre o sistema familiar e a estrutura individual. Portanto, as famílias de estudantes com TEA possuem uma preocupação maior que seria o

desafio do filho estar longe dos pais e a forma como irão agir diante dos desafios em um lugar diferente mesmo com professores ao seu lado.

Perguntamos a seguir, sobre as dificuldades esperadas, se realmente ocorreram. Os responsáveis comentaram que tudo ocorreu melhor que o esperado e que no trajeto houve momentos de descanso e parada para tomar água e apreciar a natureza que tornaram o ritmo das atividades exequível.

Além disso, o questionário enfatizou aos entrevistados a questão da aula de campo articulando inclusão e meio ambiente de forma prática. Os responsáveis comentaram de forma unânime e afirmaram que os benefícios foram a socialização de seus pupilos com as outras crianças em um ambiente natural, em local diferente do usual, fora do espaço escolar.

Sendo assim, autores como Garton (1992), Seidl-de-Moura (2009) e Salomão (2012), que consideram em suas pesquisas a importância da interação social para o desenvolvimento humano e o conceito de bidirecionalidade caracterizado pela ênfase na reciprocidade e na adaptação mútua entre os parceiros levando em conta suas características individuais.

Afirmamos ainda a importância dessa socialização em atividades diferenciadas, as que saem da rotina escolar, onde todos os estudantes trocam conhecimentos, aprendem, conhecem o outro e tem novas perspectivas quanto ao conhecimento prático.

A seguir, os responsáveis legais foram questionados sobre a possibilidade de realização periódica/frequente de atividades relacionadas ao meio ambiente e se auxiliaria no desenvolvimento do seu filho. Enfatizaram que auxiliaria em muito no desenvolvimento educacional, sem contar com a inclusão dos seus pupilos em atividades práticas no meio ambiente.

Este é um processo de conscientização sobre o meio ambiente e inclusão social com atividades práticas. Houve a preocupação, com o desenvolvimento cognitivo, quando abordamos a temática para que os estudantes tenham consciência sobre a problemática ambiental e a importância que as ações individuais exercem no sentido da melhoria da qualidade ambiental inserindo neste contexto estudantes neurotípicos e atípicos.

Questionamos também os responsáveis se esse tipo de atividade contribui para a inclusão do seu filho como um todo, eles relataram que devido o contato com outras crianças elas foram incluídas na roda de conversas com os colegas da escola de

forma mais natural após a realização da atividade em questão, pois queriam saber como foi a aula de campo e além disso enfatizou sua autonomia.

Nesse sentido, percebe-se que as trocas que permitimos entre os estudantes e os professores remetem ao conceito de mediação, que, segundo Vygotsky (2007), desempenha um papel fundamental, em que as trocas que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos exercem funções importantes para o desenvolvimento. Dessa forma estabelecemos a autonomia ao estudante com autismo.

Vale ressaltar que o Projeto Inclusão Radical é composto também por professores regentes, colaboradores e professores de apoio da educação especial. Todos são preparados pela coordenação do projeto para atuarem junto aos pais e seus filhos. Nesta atividade vale salientar que o principal objetivo é ver o estudante com deficiência e TEA sendo incluído e aproveitando ao máximo essa atividade prática de campo.

Assim, tratando dos dados coletados junto o coordenador e o colaborador do Projeto Inclusão Radical, temos as seguintes análises.

Questionamos sobre a área de atuação de cada um, o coordenador é graduado em educação física e pedagogia, pós-graduação em educação especial; em TEA e mestrando em educação, já o colaborador possui graduação em educação física e pedagogia.

Quando questionados de que forma surgiu o Projeto Inclusão Radical o coordenador comentou que apresentou a ideia Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, em 2018, uma proposta de festivais e vivências que deveriam acontecer ao longo do ano. Com a aprovação da direção o projeto teve início com ações com práticas corporais de aventura para estudantes com e sem deficiência. O colaborador relatou que houve incentivo dos professores colaboradores para levar experiências não vividas para pessoas com deficiências, isso ofereceu bases para o projeto.

Logo, percebe-se como os professores estão buscando a melhoria do atendimento aos estudantes com deficiência e TEA. O ambiente escolar é por demais desafiante, devido a todas limitações que nós professores enfrentamos como, por exemplo, a falta de recursos e ambientes apropriados para a realização de atividades propostas para um melhor desenvolvimento cognitivo e social. Estratégias como o Projeto Inclusão Radical vem para fazer a diferença na comunidade escolar.

Questionados sobre a composição de pessoal no item coordenação/gestão do projeto, ambos comentaram que devido a experiência em determinada ação esse professor poderá ser um coordenador. Exemplo: se o professor tem experiência em *slackline* ele se torna coordenador. Atualmente a equipe do projeto consta com 64 participantes, que em determinado momento podem ser coordenadores, dependendo da atividade planejada.

Verificamos assim que todos os participantes do projeto têm um papel fundamental em cada ação diferenciada. Assim cabe a cada um coordenar o grupo para que a atividade prática tenha êxito e o objetivo desejado.

Inclusive, questionamos sobre o apoio institucional da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande) ou das escolas, o coordenador relatou que entregou uma proposta para a superintendência de políticas educacionais da REME em 2019 e que teve incentivo da utilização do espaço na escola, mas nenhum recurso financeiro, equipamento ou orçamento. O colaborador comentou que as escolas precisam acreditar no Projeto Inclusão Radical.

Neste contexto ao apresentar a proposta nas escolas, o coordenador e os colaboradores se dispuseram em colocar o Projeto Inclusão Radical em ação. E como já foi dito anteriormente quem contribui com os materiais e equipamentos, transporte, lanche e outros são os professores, funcionários da escola e familiares, sem incentivo do órgão público.

Além disso, questionamos ainda sobre os principais desafios e dificuldades que os coordenadores e colaboradores imaginariam que enfrentariam quando decidiram fazer a aula de campo com os estudantes com deficiência, o coordenador comentou que a maior dificuldade era a resistência dos familiares em acreditar no potencial de seus filhos para participar das atividades de aventura, também a falta de recursos e equipamentos para as ações que ainda são desafios. Para o colaborador o maior desafios e dificuldades era superar as barreiras e logística.

Vale ressaltar que essa é uma preocupação também dos pais dos estudantes com TEA, sair do ambiente de conforto para uma aventura com outras crianças é sempre um desafio. Os responsáveis certificaram que foi de suma importância para o estudante, principalmente a inclusão com os outros colegas da escola.

Questionamos se as dificuldades previstas realmente ocorreram, o comentário do coordenador é que em razão da lotação e movimentação de professores ser intensa, devido os processos seletivos e vínculos empregatícios sazonais, e que o

projeto é colaborativo, então agendar datas para desenvolver as ações exige uma grande organização do tempo de todos os professores e coordenadores. Para o colaborador quando tudo é feito com planejamento e protocolos corretos o inesperado é difícil de acontecer.

Consideramos que maior dificuldade neste caso são os vínculos empregatícios de professores contratados pela educação especial e devido ao processo seletivo esses colaboradores sempre trocam.

Também questionamos sobre os benefícios que verificaram com aulas de campo articulando inclusão e meio ambiente para os estudantes com alguma deficiência. O coordenador comentou que o projeto é um agente de inclusão, sendo esse o maior benefício, e é um movimento que vem despertando e reconhecendo a valorização dos estudantes com deficiência. Para o colaborador são imensuráveis os benefícios, porém ver a felicidade de outra pessoa com aquilo que ela nunca viveu, que a família não teria condições, físicas, materiais ou financeira é inexplicável.

Percebemos então na prática que oferecer ao outro condições de ensino fora da sala de aula é um grande desafio contudo traz benefícios a todos incluindo as relações sociais e ambientais.

Sobre o meio ambiente questionamos se possui potencial de contribuir com a formação dos estudantes com deficiência ou atua “apenas” como um meio de promover relações interpessoais entre os estudantes e professores. Para o coordenador a questão ambiental está prevista no currículo e a aproximação dos estudantes nos diversos ambientes, morro, lagos, parques e matas, geram significados para essas aprendizagens, somando para o processo de inclusão, e auxiliando na consolidação de aprendizagens. O colaborador comentou que a um potencial de contribuir com toda a sociedade, pois usamos o meio ambiente para desfrutar de tudo.

As respostas aos questionamentos reforçam a importância de trabalhar projetos ambientais nas escolas, pois esta temática é favorável para a aprendizagem em um ambiente diferenciado agregando a inclusão do TEA com outras crianças e no meio ambiente.

Questionamos sobre os objetivos alcançados e o que poderia ser aperfeiçoado, para o coordenador o projeto consegue atingir seu principal objetivo, que é oportunizar vivências nas práticas corporais de aventura, favorecendo o acesso ao lazer e fomentando a inclusão escolar por meio da valorização do potencial dos estudantes

com deficiência. Para o colaborador, melhorar a qualidade para atender o maior número de participantes.

Acredito que a superintendência de políticas educacionais da SEMED poderia ter um olhar diferenciado para o projeto em questão elaborando políticas educacionais para garantir que o Projeto Inclusão Radical alcance e beneficie mais estudantes com TEA e também com outras deficiências.

Para finalizar, questionamos se deseja realizar algum comentário sobre algum ponto não perguntado, o coordenador comentou que o Projeto Inclusão Radical mexe com as estruturas do formato da educação e a das políticas educacionais para o estudante com deficiência, abrindo possibilidades de aprendizagens que vão além dos muros da escola, uma aprendizagem significativa, em outros espaços, um movimento de luta! O colaborador relatou a importância do turismo adaptado no estado que está crescendo e que tem algumas propriedades que estão investindo.

Portanto, tanto na educação especial/inclusiva quanto na educação ambiental, para que aconteça a inclusão das pessoas com TEA ou outras deficiências vale ressaltar o respeito e a valorização de cada um, pensando nisso descrevemos nas considerações finais que esta pesquisa permeia muitas incógnitas a serem respondidas, onde comentamos os seus desafios e suas experiências práticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, ao assumirmos como professor Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), em uma turma do 5º ano de uma escola pública municipal em Campo Grande/MS, nos deparamos com aquele educando que seria o nosso foco de atenção no decorrer daquele ano letivo: uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estudante da referida turma, na época com 13 anos de idade.

Ali pudemos iniciar nossas reflexões, pesquisas e questionamentos sobre todos os elementos que envolvem a inserção das pessoas com necessidades especiais na escola, bem como na sociedade como um todo.

Neste contexto, é notório que a educação especial é um processo que busca a valorização das diferenças. A escola na sua organização estrutural, nas atividades e recursos pedagógicos, também visa à melhoria na igualdade de oportunidades e a inclusão de todos.

Além disso, apresentamos também, como a educação ambiental tem o potencial de alavancar o desenvolvimento dos indivíduos em seus aspectos cognitivos, afetivos e expressivo, além de formar cidadãos críticos e atuantes na perspectiva da preservação do meio ambiente.

Logo, indubitavelmente, ao fazermos a relação entre a educação ambiental e educação especial articulamos as possibilidades de aprendizagem que promovem aspectos inclusivos relevantes aos estudantes, pois através da temática ambiental ensinamos sobre valores, igualdades, além de cuidados com o ambiente natural.

Nesse contexto, pensando em possibilidades de inclusão, vislumbramos como a educação ambiental pode ter um papel relevante nesse processo, uma vez que ela se configura como uma excelente aliada na metodologia de inclusão e valorização dos estudantes por ser um processo dinâmico e transformador. Proporcionando aos estudantes situações desafiadoras, habilidades, estimulando a curiosidade e valorizando as suas potencialidades na aprendizagem.

Logo, com a crescente demanda de estudantes com TEA na escola tais potencialidades teriam ainda mais serventia, uma vez que através da escola temos os desafios da inclusão, ficamos diante das adversidades de incluir o estudante em outros ambientes de conhecimentos. Sendo assim, elaboramos projetos e atividades práticas diversas, visando maximizar os resultados pedagógicos.

Nesse cenário, temos em Campo Grande/MS o Projeto Inclusão Radical, que realiza atividades diferenciadas voltadas para estudantes do ensino básico que incluem a interação com o meio ambiente. Participam do projeto algumas escolas da Rede Municipal de Ensino, com a finalidade de promoção desta ferramenta de transformação social e, com as devidas adequações, favorecer a participação e a inclusão do estudante com deficiência.

Nessa perspectiva foram executadas ações com os estudantes da educação especial, assim promovemos e fortalecemos o processo inclusivo com aula de campo diferenciada. Em especial, destacamos a ação no Morro do Ernesto, que foi um processo da educação inclusiva e da educação ambiental no contexto de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA e outras deficiências.

Os responsáveis legais dos estudantes com TEA responderam questões que foram organizadas com perguntas abertas. O objetivo dessa análise foi comentar uma série de questões sendo elas relacionadas aos principais desafios dos estudantes, dificuldades da aula de campo no meio ambiente, benefícios, inclusão e sugestões quanto a aula de campo envolvendo as temáticas ambientais e inclusivas.

Ficou evidente que os responsáveis ficaram apreensivos com os desafios que seus pupilos estavam sujeitos a passar no trajeto até o morro do Ernesto, mas que reconhecem claramente os benefícios de tais propostas, uma vez que a participação no projeto beneficiou seus pupilos tanto no convívio com o outro quanto aos desafios superados.

Assim, uma das utilidades desta pesquisa é demonstrar a comunidade escolar e pais de estudantes com TEA que é possível fazer a inclusão de forma diferenciada, em espaço não-formais, alinhando educação especial com a educação ambiental.

Além disso, chegamos à conclusão, por meio dos questionamentos realizados para o coordenador e colaborador do referido projeto, de que ainda faltam materiais para as práticas esportivas e recursos financeiros para que o “Projeto Inclusão Radical” alcance outros estudantes com deficiência. Vale salientar que o projeto é composto por colaboradores da comunidade e por professores que, em geral, atuam voluntariamente.

Nesse sentido consideramos que atingimos o objetivo da pesquisa, pois demonstramos a articulação entre o processo da educação inclusiva com a educação ambiental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA,

ênfatizando a relevância de todos os elementos envolvidos nesta dinâmica, destacando a inclusão, respeito com o ser humano e ao meio ambiente.

Evidentemente sabemos ainda que a inclusão e meio ambiente não devem ser deixados para o segundo plano, além disso, é papel prioritário da escola buscar estratégias que estabeleçam a inclusão de estudantes com TEA e outras deficiências e neste contexto inclui-se o meio ambiente.

Ainda, conforme a Lei Federal que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), fica evidente o direito ao livre desenvolvimento da personalidade e o lazer. Logo, constatamos que faltam projetos que incluem estudantes com TEA ou com outras deficiências e que esses projetos de lazer combinados com a educação deveriam ser elaborados pelas escolas no intuito de fazer valer os direitos que lhe são assegurados.

De qualquer maneira, os resultados analisados reforçam as possibilidades de trabalhar projetos ambientais com estudantes de algum tipo de deficiência ou necessidade especial e que esta temática é favorável para o desenvolvimento de cidadãos sensibilizados com a conservação e preservação do meio ambiente.

Como pesquisador, penso que a aproximação da educação especial e educação ambiental tem uma imensa potencialidade e fará sempre que associada uma grande diferença para todos os envolvidos neste processo. Compreender a importância de respeitar o outro e o planeta em que vivemos, mas executar em nosso cotidiano tal perspectiva não é fácil, porém possível, devemos quebrar paradigmas, ter atitudes e mudança de hábitos no contexto escolar, devemos buscar possibilidades para o novo, e o novo também é incluir o outro.

Por isso, enfatizamos que esta pesquisa também contribui para a formação de cidadãos conscientes, possibilitando a tomada de decisões frente aos problemas ambientais, com isso aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental.

A prática no contexto escolar a educação ambiental propõe o trabalho de atitudes, valores e informações acerca de ser “ambientalmente corretos”, assim foi desenvolvido a aula de campo com os estudantes neurotípicos e com TEA. Sendo um grande desafio para a escola, pais e professores.

Dessa forma, com potencial pedagógico evidente, o Projeto Inclusão Radical teve com os envolvidos o contato com meio ambiente, e acrescido ainda do social, função motora, cognitivo e aprendizagem, o que é desafiador e importante para o TEA.

Nesta atividade a autoestima e a autonomia dos estudantes com TEA nos levaram a reflexões sobre a inclusão social e escolar, incentivando o autoconhecimento e aprendendo a lidar com suas frustrações.

Concluimos que a educação especial/inclusiva e a articulação com a educação ambiental contribui para o processo de inclusão dos estudantes com TEA e neste contexto envolvem os estudantes neurotípicos por meio dessa ação.

Como pesquisador considero de suma importância citar que ainda falta o envolvimento do poder público para políticas educacionais e um olhar diferenciado para o Projeto Inclusão Radical ou outros inspirados no mesmo, poderão alcançar mais estudantes com TEA e outras deficiências.

Além disso, ficou a incógnita se realmente os estudantes compreenderam o verdadeiro sentido da aula de campo no Morro do Ernesto e se tiveram a plena consciência de preservar o meio ambiente, já que é papel de todos.

Espero que essa pesquisa possa contribuir de forma reflexiva e positiva para os professores e demais profissionais ligados a educação, sobretudo aos seus gestores, que possuem maiores possibilidades de executar grandes mudanças.

Em suma, concluimos que a inclusão é um processo lento e difícil no nosso sistema educacional, porém, consideramos que os profissionais da educação são os agentes que fazem a diferença, buscando avanços por meio de ações que promovam a inclusão do outro no meio escolar, visando sempre algo fundamental, mas nem sempre atingido, a dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. *In: FAVERO, O. et al. (orgs.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 11-24.

ALVES, J. A. L. **Relações internacionais e temas sociais**: a década das conferências. Brasília, DF: IBRI, 2001.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS – APAE - MS. 10 de Junho de 1967. **Nossa História**, Campo Grande – MS. Disponível em: <https://apaecg.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO JULIANO VARELA. **Informações institucionais**. 28 de janeiro de 1994. Campo Grande – MS. Disponível em: <https://www.julianovarela.com/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental e empresarial**: conceitos, modelos e instrumentos. São Paulo: Saraiva, 2004.

BLANCO, L. M. V.; GLAT, R. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In: GLAT, ROSANA (org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BLEULER, E. **Demência precoce e o grupo das esquizofrenias**. 1911. Disponível em: http://www.psicopatologiasfundamental.org/uploads/files/revistas/volume03/n1/bleur_e_a_invencao_da_ezquizofrenia.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 global**. Brasília, DF, 1992. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. Lei Federal nº 8.899, 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1994b.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Meio ambiente e saúde. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei Federal nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Lei Federal nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001c.

BRASIL. Lei Federal. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001d.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. **Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana**, de 2 de junho de 2004. Brasil Acessível. São Paulo, 2004b.

BRASIL. Lei Federal. Plano nacional de educação em direitos humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 11.502, de 11 de julho de 2007. MEC - Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Decreto Federal nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União, Poder Executivo**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 948/2007. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno Do Espectro Autista. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Resolução Nº 2/2012. MEC, Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei federal Nº 13.146, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental ProNEA. Educação ambiental: por um Brasil sustentável. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 13.977, 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Decreto Federal nº 10.502, 30 de setembro de 2020. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade**. Brasília, DF, 2020c.

BRUNDTLAND, G. H. **Nosso futuro comum**: comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

BRÜSEKE, F.J. O problema do desenvolvimento sustentável. *In*: CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudo para uma sociedade sustentável. 2. ed. São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco, 1998.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin editores; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BURSZTYN, M. A.; BURSZTYN, M. **Fundamentos de política e gestão ambiental**: os caminhos do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Agenda 21**. 1995. Disponível em: <https://brasil.un.org/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 188, de 05 de novembro de 2018. Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. **Diário Oficial de Campo Grande - MS**, 14 nov. 2018. Campo Grande, MS, 2018.

CAMPO GRANDE. Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação do município de Campo Grande – MS e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande – MS**. Campo Grande – MS, 23 de jun. de 2015.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Divisão da Educação Especial**. 2020. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/semad/artigos/divisao-da-educacao-especial/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CAMPO GRANDE. **Campo Grande Sustentável**. 2022. Disponível em: <http://campograndesustentavel.blogspot.com/p/cea-polones.html>. Acesso em: 13 mar. 2022a.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Gestão Urbana – SEMADUR. **Centros de Educação Ambiental (CEA)**. 2022b. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/semadur/canais/centros-de-educacao-ambiental-cea/#tab-1-2>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CAMPOS. R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003.

CARVALHO, I. C. M. F. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASCINO, F. **Educação Ambiental**: princípios, história, formação de professores. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais**: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna**: tratado de ensinar tudo a todos. 2. ed. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COSTA, J. A. **Instituto Sul-mato-grossense para Cegos "Florivaldo Vargas"** ISMAC. Campo Grande – MS, 2021. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~cap-bent/jose.htm#1>. Acesso em: 15 set. 2021.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2015.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2013.

DIAS, R. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2006.

DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO SOBRE O AMBIENTE HUMANO, 1972. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as Formas de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência** (Convenção da Guatemala).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

DORNELES, P. S. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** 2014. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

EDITOR, O. Declaração do Rio de Janeiro. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 153-159, 1992.

ECONOMIA E MEIO AMBIENTE. **A declaração de Cocoyoc**. 2007. Disponível em: <http://amaliagodoy.blogspot.com/2007/10/declarao-de-cocoyoc.html>. Acesso em: 05 out. 2021.

FERREIRA, J.; NUNES, L. A Educação Especial na nova LDB. *In*: ALVES, N; VILLARDI, R. (orgs.). **Múltiplas leituras na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

FONSECA, R. O; PEREIRA, A. P. C. Educação Ambiental no ensino de Geografia: possibilidades de ações efetivas da relação teoria-prática a partir da valorização da coleta seletiva. *In*: PEREIRA, A. P. C; BARBOSA, J. M.; SOUZA, S. C.; KUERTEN, S. **Geografia e suas Linguagens**: a construção de novas leituras sobre o espaço regional sul-mato-grossense Vol. 3. Campo Grande: Life Editora, 2018. p. 67-80.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 1 fev. 2021

GARTON, A. F. **Social Interaction and the development of language and cognition Hillsdale**. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.

GATTO, E. **Educação ambiental e educação inclusiva**: um estudo com os profissionais na escola de educação básica Jorge Lacerda – Flor do Sertão – SC. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2015. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 21 fev. 2021.

GUHUR, M. L. P. **Representação da deficiência mental**: esboço de uma abordagem histórica. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 dez. 2020.

IVANOVA, M; ROY, J. The architecture of Global Environmental Governance: pros and cons of multiplicity. *In*: SWART, L.; PERRY, E. (Eds.). **Global environmental Governance**: perspectives on the current debate. New York: Center for UN Reform Education, 2007. p. 48-66.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.], n. 118, p.189-205, mar. 2003.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÔES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAVIEILLE, J. M. **Droit International de l'Environnement**. Paris: Ellipses, 2004.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

LE PRESTRE, P. **Protection de l'environnement et relations internationales**: les défis de l'écopolitique mondiale. Paris: Armand Colin, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e “teorias críticas”. *In*: GUIMARÃES, M. (org.). **Caminhos da Educação Ambiental**: da forma a ação. Campinas: Papirus, 2006. p. 51-86.

MANUAL Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais – DSM 5. 5. ed. Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS; J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I. Vol. 2. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação – SED. **SED regulamenta a oferta da Educação Ambiental nas escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação - SED. **Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA**. 2018.

Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/lancamento-do-3o-e-book-do-ceame-tea-dialogos-em-educacao-especial-volume-ii/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.287, de 13 de dezembro de 2018. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental**, e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação - SED. **Educação especial em Mato Grosso do Sul**: caminhos e práticas. E-book 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação - SED. **Centro de Capacitação de Professores e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS**. 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/referencia-nacional-pelo-trabalho-realizado-em-ms-cas-completa-18-anos-de-existencia/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação – SED. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul ensino médio**. 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v02-B.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MCCORMICK, J. **Rumo ao Paraíso**. Rio: Ed. Relume Dumará, 1992.

MELLO, A. M. S.R. Ama-SP, Associação de amigos do autista de São Paulo hoje. In: CAMARGOS JR., W. et al. (coord.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Corde, 2005. p.187-190.

MELLO, A. M. et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MOREIRA, J. S; SANTOS, E. C. S. L. **A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos**: análise crítica do decreto nº 10.502/2020 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908/5732>. Acesso em: 16 set. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **A ONU e o meio ambiente**. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91223-onu-e-o-meio-ambiente>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em: 8 ago. 2020.

NOBRE, M. Desenvolvimento sustentado e problemática ambiental. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 47, p. 137-156, 1999.

OLIVEIRA, A. S. Regimes Internacionais e a Interação entre a OMC e os Acordos Ambientais Multilaterais. *In*: V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2010, Florianópolis. **Anais** do V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2010.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). p. 93-120.

PAGANE, W. A. Práticas Corporais de Aventura e Lazer e a Inclusão das Diferenças. **Anais** do IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade. UCDB, p. 639-649, Campo Grande MS, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Q6AqrNes2kB2gPE2nsCXRYAxepDgcEh9/view>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos**: Enfrentamento a violência na escola. Imprensa Oficial. Curitiba: SEED - PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/agentes_eca_anexo1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: USP, 1984.

PESTALOZZI. **Associação Pestalozzi de Campo Grande**, 1979. Disponível em: <https://pestalozzicg.org.br/quem-somos>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE - PNUMA. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**: Declaração de Estocolmo. 1972. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Estocolmo%201972.pdf>. Acesso em: 12 out 2021.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, p. 87, 1995.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, 1993.

ROCHA, A. J.A. **Guia do Meio Ambiente**: coletânea de temas. Brasília: Tablóide, 1992.

ROCHE, C. **Droit de l'environnement**. Paris: Gualino, 2001.

ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista Educação Ideau**, [S.l.], v. 5, n. 12, 2010.

RUTTER, M. **Diagnosis and definitions of childhood autism**. J Autism Dev Disord, p.139-161, 1978. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537863>. Acesso em: 9 nov. 2022.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. *In*: BURSZTYN, M. **Para Pensar o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 29-56.

SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. *In*: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. **Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.151-167.

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

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SCHEFFER, T. **Percepção ambiental dos professores da rede municipal de ensino na cidade de São Domingos – SC**: um olhar sobre a educação ambiental local. Monografia do curso de Ciências Biológicas. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Xanxerê, 2009.

SECAD/MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007. Caderno SECAD 1. **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SEGURA, D. S. B. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. Interações sociais e desenvolvimento. *In*: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F.; PÉSSOA, L. F. (orgs.). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2009. p. 19-36.

SILVEIRA, D. C. **Meu amigo Vinícius**. (E-book). Dourados, MS: Editora UEMS, 2022.

SORRENTINO, M. T. R.; MENDONÇA, P.; FERRARO, J. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai./ago. 2005.

SOUZA, V. M. **A educação ambiental**: conceitos e abordagens pelos alunos de licenciatura da UFF. Niterói, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/766448/Monografia_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ambient_al_conceitos_e_abordagens_pelos_alunos_de_licenciatura_da_UFF. Acesso em: 22 ago. 2021.

TAMANAHA, A. C.; PERISSIMOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

UNESCO, 1987. Congreso Internacional UNESCO/PNUMA sobre la educacion y la Formacion Ambientales, Moscou. *In*: **Educação Ambiental, Situação Espanhola e Estratégia Internacional**. DGMA-MOPU, Madrid.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 7 ago. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELLA, D. **Transtorno do Espectro Autista, TEA**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Mestrando: Diniz da Cunha Silveira

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A presente proposta de intervenção está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Área de Concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, e tem como objetivo a realização de atividades de estudos, por meio de um ciclo de palestras junto aos professores, na perspectiva de subsídios teóricos que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem na Educação Básica.

Com base no desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**, nossa proposta se baseia na formação e execução de ciclos de palestras, cujo foco se concentrará na formação pedagógica do professor regente, do professor de apoio que atende ao estudante da educação especial e demais profissionais da escola que atuam no âmbito da educação especial. Essas atividades, a princípio, serão desenvolvidas na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho.

Os benefícios procedentes desta pesquisa será a construção de um projeto de intervenção visando os ciclos de palestras, viabilizando a melhoria da inclusão na Educação Básica, com o intuito de realização de encontros mensais para

discutirmos temáticas afins e assim possibilitar aos professores condições para analisar e criar instrumentos pedagógicos para o seu trabalho e proporcionando as práticas de inclusão com os estudantes da educação especial, como por exemplo, por meio de ações vinculadas a educação ambiental.

Diante do desenvolvimento da pesquisa, evidenciamos que informações e orientações específicas acerca das políticas educacionais inclusivas, o trabalho pedagógico a respeito das especificidades e o trabalho colaborativo que envolvem os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências devem ser debatidas para que a inclusão aconteça na prática.

Assim sendo, orientações que os norteiem a aplicação das ações, por meio de um trabalho colaborativo, articulado na coletividade. Tal intento objetiva aplicar os conhecimentos adquiridos nos estudos para apoiar a educação dos estudantes da educação especial. Segundo Stumpf (2010, p. 03):

Mais importante do que a informação é saber buscar e trabalhar com ela. O centro do processo educacional deve ser as trocas, as interações, a cooperação entre os pares, as pesquisas, os trabalhos em grupo, todas essas habilidades necessárias para a sociedade do conhecimento que vivemos hoje. (STUMPF, 2010, p. 03).

Esse envolvimento coletivo e colaborativo deve permear as ações do professor, a fim de qualificar suas práticas pedagógicas, pois o trabalho em conjunto cria oportunidades para aprimorar o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. A convivência em grupo pressupõe compartilhar, participar e agregar saberes e sentimentos que, somados, enriquecem as relações e decisões coletivas, fortalecendo o ser humano no aspecto individual.

Assim, enfatizamos a proposta de organização de um grupo de estudos como embasamento para a execução de ciclos de palestras para os professores. Esses momentos de estudos estão previstos como proposta de intervenção que possa contribuir para uma reflexão e para a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, compartilhados entre os profissionais da educação, acerca da própria formação pedagógica. Para Gatti (2017, p. 722):

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.

Trabalhar com ciclos de palestras para discutir os meandros da educação especial e educação ambiental, pontuando os retrocessos e, principalmente, destacando os possíveis avanços, exige aprofundamentos teóricos, por parte dos palestrantes, desenvolvidos por meio de estudos e reflexões.

Entendemos que os ciclos de palestras são momentos de estudos e discussão, por um certo período, com uma sequência de etapas, seguindo um vínculo temático que se renova de forma constante. Dessa forma, a inserção de estudos em ciclos implicará na formação de um modelo educacional, que proporcionará aos educadores momentos para discutirem sobre suas ações frente ao trabalho colaborativo.

Para Arroyo (1999), os ciclos de encontros proporcionam a implantação de propostas pedagógicas que reforçam a organização permanente na função social e cultural dos profissionais da educação. Se trata de criar situações coletivas que propiciem cultivar os valores e saberes educacionais que cada educador já faz uso em suas práticas pedagógicas, e nas escolhas do dia a dia, naquilo que se refere ao processo didático com os educandos.

Busca-se, ainda, com esta proposta envolver os participantes em aprendizados promovidos durante a formação, e que fomentem a percepção latente de novos conhecimentos, promovendo uma aprendizagem mais coerente e inovadora, com a utilização de ações efetivas, e afetivas, que possibilitem compreender os elementos positivos que é a inclusão em ambientes diferenciados como o meio ambiente.

Nesse sentido, esse grupo de estudos com ciclos de palestras tem como foco o professor, fornecendo a ele subsídios para que suas ações pedagógicas estimulem o ensino e a aprendizagem dos estudantes, por meio do envolvimento e da troca de experiências desenvolvidos pelo trabalho interdisciplinar.

Diante dessa situação, o intuito do grupo de estudos com ciclos de palestras, proposto aos professores da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, Campo Grande/MS, é promover condições de debate, discussões, e, também, desenvolver práticas de ações pedagógicas que, posteriormente, serão levadas para a sua sala de aula como propostas inovadoras para a prática inclusiva em ambientes diversos.

Assim, a pretensão é estudar juntos, compartilhar ideias sobre a temática,

re-significar e revelar a criatividade adquirida nos ciclos de palestras e no grupo de estudos, e, assim, contribuir para a inclusão e a preservação do meio ambiente.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

O objetivo desta proposta de intervenção é proporcionar aos docentes da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, em Campo Grande/MS, um grupo de estudos baseado na execução de um ciclo de palestras, na intenção de discutir os meandros existentes na educação especial e na educação ambiental, de modo a promover debates e aprendizagens sobre as potencialidades da prática pedagógica diferenciada por meio de elementos naturais para os estudantes da educação especial.

Objetivos específicos:

Considerando o objetivo geral da proposta de intervenção como fundamentação para o desenvolvimento das ações, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as políticas educacionais inclusivas e políticas públicas que envolvem o TEA e as políticas educacionais ambientais, bem como sua aplicabilidade na instituição de ensino e no cotidiano escolar;
- Convidar pesquisadores e docentes que atuam no âmbito da educação especial e/ou da educação ambiental para discutir temáticas relacionadas na perspectiva da inclusão;
- Debater, com os respectivos pesquisadores e docentes o contexto do meio acadêmico na perspectiva inclusiva, bem como a sua construção e aplicação de forma colaborativa;
- Apresentar os resultados dessa pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia do grupo de estudo em ciclo acontecerá por meio de palestras

com temas variados, relacionados a educação ambiental e a educação especial e terá como palestrante o pesquisador e idealizador dos estudos, bem como convidados externos, os quais estudam a perspectiva da inclusão em ambientes diferenciados que oportunizem aprendizado.

Para o início da execução do grupo de estudos com ciclos de palestras, os docentes da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, da cidade de Campo Grande/MS, serão convidados a participar dos encontros. A escolha das temáticas se dará seguindo a ordem dos objetivos específicos, e pela necessidade de aprimoramento de estudos que atualizem os conceitos e metodologias acerca da educação especial e/ou educação ambiental.

As atividades serão desenvolvidas em três encontros de estudos, podendo ser ampliados de acordo com a necessidade dos participantes. Os encontros acontecerão em um sábado de cada mês, no período matutino, com duração de 2h, de acordo com a necessidade dos trabalhos, e a disponibilidade ofertada pela direção da escola.

Os encontros acontecerão durante o primeiro semestre de 2023, buscando integrar professores-pesquisadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que trabalham a temática da educação especial/inclusiva e/ou educação ambiental com a equipe pedagógica da Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho.

Essa parceria se dará por meio de convite do autor desta proposta aos docentes da UEMS, e tem como intuito ampliar a relação universidade-escola, no sentido de proporcionar aos professores o conhecimento de relevantes pesquisas que são desenvolvidas, fomentando debates sobre o contexto acadêmico e sobre a construção e a aplicação de projetos inclusivos.

Esse convite fortalecerá os ciclos de palestras, uma vez que existe a necessidade de um enfoque dentro do contexto acadêmico que valorize e respeite o profissional da educação básica. Os pós-graduados são profissionais que adquiriram conhecimentos por meio de estudos e reflexões, e, assim, poderão contribuir para a melhoria das ações nos núcleos escolares.

Além disso, pretende-se, ainda, apresentar os resultados da pesquisa realizada pelo mestre do Programa (Profeduc), como forma de promover debates, relacionando o meio acadêmico do mestre palestrante, que pesquisam a educação especial e a educação ambiental no Mato Grosso do Sul, com os professores

regentes do ensino comum, a fim de instigar esses educadores a seguirem em busca de novas descobertas.

Os pesquisadores são pessoas capacitadas e capazes de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre aspectos da educação especial/inclusiva e a educação ambiental. Dessa forma, os ciclos de palestras, serão de extrema relevância, e irá refletir no desenvolvimento formativo dos professores regentes e dos professores da educação especial.

Detalhadamente, os ciclos de palestras acontecerão em três momentos, com a intenção de envolver os participantes nas pesquisas científicas existentes na área da educação especial e educação ambiental.

No primeiro encontro, serão convidados os professores regentes, juntamente com a equipe pedagógica e a direção da escola, bem como os professores pesquisadores das políticas educacionais inclusivas e das políticas educacionais ambientais e o pesquisador em questão, para contribuir com o estudo, promovendo apresentações, debates e discussões acerca da temática educação especial e educação ambiental.

Essa interação tem a finalidade de expandir o conhecimento a respeito do tema, de modo que os professores compreendam a finalidade e os objetivos dos encontros, e como eles podem contribuir, na prática pedagógica. Apresentação sobre a inclusão de pessoas com TEA e outras deficiência em atividades práticas.

No segundo momento, apresentação por meio de análises documentais e normas legais (legislações) da educação especial e educação ambiental, durante as explanações trocas de experiências com o público será de suma importância.

No terceiro momento, reiteraremos a proposição de estudos e debates entre os professores regentes, professores da educação especial, o gestor escolar e o professor pesquisador acerca da apresentação dos resultados da pesquisa, a fim de refletirmos sobre os benefícios e dificuldades do Projeto Inclusão Radical.

Espera-se que os ciclos de palestras promova aos professores regentes e professores da educação especial, experiências suficientes para o trabalho inclusivo dos estudantes com TEA e outras deficiências, utilizando o meio ambiente como meio de proporcionar o conhecimento.

Caso haja necessidade, retomaremos os encontros de acordo com a disponibilidade dos participantes, pois esperamos contribuir para a expansão do

trabalho inclusivo, enfatizando a sua importância para o desenvolvimento afetivo, intelectual e cognitivo. A partir dessas ações, pretende-se que os professores regentes e professores da educação especial do ensino comum possam se guiar por essa metodologia de trabalho, pois acredita-se que todos, professores e estudantes, são capazes de potencializar sua aprendizagem.

CRONOGRAMA

Encontro/Duração	Ações	Fev	Mar	Abr	Mar	Jun
Apresentação	Apresentação da Proposta de Intervenção para a direção da Escola	X				
Planejamento	Reunião com a direção da Escola para o planejamento das ações.	X				
Ciclo de palestra Primeiro momento	Palestra com o pesquisador		X			
Ciclo de palestra Segundo momento	Palestra com convidados			X		
Ciclo de palestra Terceiro momento	Apresentação do resultado da pesquisa do Projeto Inclusão Radical				X	

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721 -737, 2017.

STUMPF, M. R. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. 2010. Disponível em:

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf.UFSC, 2010. Acesso em 1 set 2022.

APÊNDICE B – Roteiros de questionário para os pais dos estudantes, coordenador e colaborador do Projeto Inclusão Radical.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS PAIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO INCLUSÃO RADICAL.

PESQUISA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

MESTRANDO: DINIZ DA CUNHA SILVEIRA

Dados de Identificação

Entrevistado (a):

1. Nome:

2. Data e local de nascimento:

3. Data e local da entrevista:

Questões da Pesquisa

4. Em que atividade prática seu filho participou no Projeto Inclusão Radical?

5. No primeiro momento, quais os principais desafios/dificuldades que imaginaram que seu filho poderia enfrentar ao participar de uma aula de campo diferenciada? Ficaram com receio/medo de permitir a participação do seu filho na atividade proposta?
6. As dificuldades previstas de fato ocorreram? Surgiram outras dificuldades inesperadas?
7. Quais os principais benefícios que os senhores perceberam em seus filhos com a aula de campo articulando inclusão e meio ambiente de forma prática? Perceberam algum ponto negativo?
8. Os senhores consideram que a realização **periódica/frequente** de atividades práticas relacionadas ao meio ambiente auxiliaria no desenvolvimento do seu filho? Por quê?
9. Considera que este tipo de atividade contribui para a inclusão de seu filho? Por quê?
10. Os senhores possuem alguma sugestão para o aperfeiçoamento/melhoria de aulas de campo deste tipo?
11. Deseja adicionar algum comentário sobre algum ponto não perguntado?

Data: ___/___/___

Entrevistado (a)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Mestrado Profissional em Educação
 Área de Concentração: Formação de Educadores



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O COORDENADOR
 E COLABORADOR DO PROJETO INCLUSÃO RADICAL.

PESQUISA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
 ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM
 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

MESTRANDO: DINIZ DA CUNHA SILVEIRA

Dados de Identificação

Entrevistado (a):

1. Nome:

2. Data e local de nascimento:

3. Data e local da entrevista:

4. Área de formação acadêmica:

Questões da Pesquisa

5. Como surgiu o Projeto Inclusão Radical?

6. Quantas pessoas compõem a coordenação/gestão do Projeto? São todos professores?
7. O Projeto conta com algum tipo apoio institucional da SEMED e/ou das escolas?
8. Quais os principais desafios/dificuldades que os coordenadores/colaboradores imaginaram que enfrentariam quando decidiram fazer a aula de campo com as crianças com deficiência?
9. As dificuldades previstas de fato ocorreram? Surgiram outras dificuldades inesperadas?
10. Quais os principais benefícios que o coordenador/colaborador verificaram com aulas atividades de campo articulando inclusão e meio ambiente, sobretudo para os alunos com alguma deficiência?
11. A questão ambiental possui potencial de contribuir com a formação dos alunos com deficiência ou atua “apenas” como um meio de promover relações interpessoais entres os alunos e professores
12. Considera que os objetivos são alcançados neste tipo de atividade? O que poderia ser aperfeiçoado?
13. Deseja realizar algum comentário sobre algum ponto não perguntado?

Data: ___/___/_____

Entrevistado (a)

APÊNDICE C – TCLE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar voluntariamente da Pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”, na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, município de CAMPO GRANDE/MS, sob a responsabilidade do pesquisador Diniz da Cunha Silveira. Esse estudo tem a finalidade de ser uma ferramenta de transformação social e com as devidas adequações favorecer a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista em atividades de campo. Analisaremos a articulação entre o processo da Educação Inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista, e a Educação Ambiental.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário *online*. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá para refletir sobre as dificuldades de inclusão escolar.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): responderá a entrevista *online*, pois usaremos um guia de questões semiestruturadas que norteará o pesquisador durante a entrevista do participante da pesquisa. Todo procedimento acontecerá respeitando o tempo do entrevistado para sua maior comodidade, respeitando sua flexibilidade de horário e também para que se sinta confortável e desta forma, possamos diminuir a possibilidade de algum imprevisto. Caso sinta-se desconfortável com alguma questão poderá se isentar de responder e salientamos também que, a qualquer momento, poderá deixar a pesquisa se assim desejar, sem qualquer prejuízo ao participante.

Os riscos desta pesquisa são transitórios, o(s) participante(s) poderão sentir algum desconforto ou constrangimento antes ou durante a aplicação da entrevista, para que isso não ocorra explicaremos o objetivo desta pesquisa e a sua relevância ressaltando a finalidade do projeto e sua relevância, caso se sinta desconfortável poderemos isentá-lo de responder algumas

perguntas ou caso seja, necessário, daremos um intervalo para retomarmos assim que o participante estiver mais à vontade.

Os benefícios procedentes desta pesquisa será a proposta de um grupo de estudo como Projeto de Intervenção, requisito obrigatório no Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC-UEMS), viabilizando a melhoria da inclusão na Educação Básica, onde realizaremos encontros mensalmente para discutirmos conhecimentos teóricos e práticos sobre as práticas de inclusão para alunos da Educação Especial, e assim possibilitar aos professores condições para analisar e criar instrumentos pedagógicos para o seu trabalho.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, também poderá esclarecer dúvidas com o mestrando Diniz da Cunha Silveira. Contato: (67) 992669380. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____,
fui informado e aceito participar da pesquisa “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”, onde a pesquisador Diniz da Cunha Silveira me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

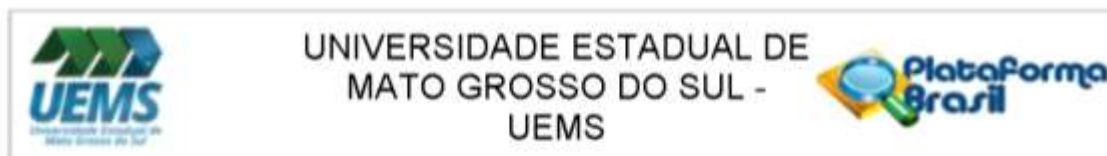
Nome completo do pesquisador: Diniz da Cunha Silveira

Telefone para contato: (67) 99266-9380 E-mail: professor_diniz@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Pesquisador: DINIZ DA CUNHA SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 48104721.9.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.153.358

Apresentação do Projeto:

O estudo avaliado com o Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTICULAÇÃO DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, tem como responsável pela pesquisa o Pedagogo, com formação em psicopedagogia, DINIZ DA CUNHA SILVEIRA, que é mestrando do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como orientador o prof. Dr. Rafael Oliveira Fonseca.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a articulação entre o processo da Educação Inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo de alunos com TEA, e a Educação Ambiental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Satisfeitas as recomendações

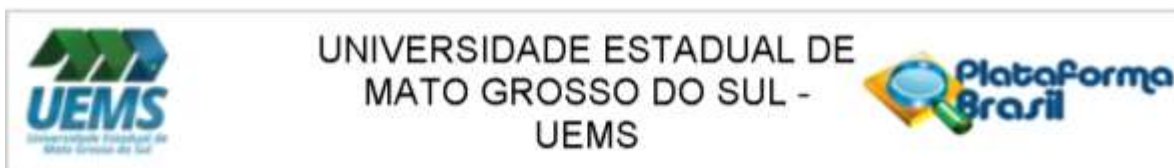
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Satisfeitas as recomendações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Satisfeitas as recomendações

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.153.358

Recomendações:

Satisfeitas as recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Satisfeitas as recomendações. Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

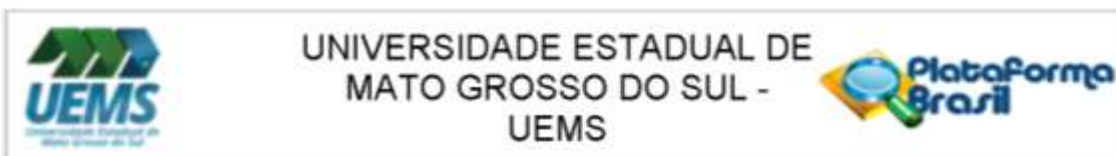
CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.153.358

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1688205.pdf	29/10/2021 13:07:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_Diniz.pdf	29/10/2021 13:07:00	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Diniz.pdf	29/10/2021 13:01:38	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	03/09/2021 10:47:18	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4845209.pdf	27/07/2021 16:22:52	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/07/2021 16:21:08	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_escola.pdf	08/06/2021 11:45:21	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Diniz.pdf	03/06/2021 11:16:38	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_institucional.pdf	03/06/2021 11:08:47	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/04/2021 19:41:32	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	29/03/2021 15:26:56	DINIZ DA CUNHA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 08 de Dezembro de 2021

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 E-mail: cesh@uems.br

ANEXO B – Declaração de Concordância - PMCG**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 866/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 06 de abril de 2021.

Prezado Senhor:

Em resposta ao ofício dessa Universidade, pelo qual se solicita autorização para Diniz da Cunha Silveira realizar a pesquisa de campo intitulada "Educação inclusiva e educação ambiental: a articulação de um processo de inclusão para alunos com transtorno do espectro autista", com alunos que têm transtorno do espectro autista e posterior entrevista on-line aos pais ou responsáveis, na Escola Municipal Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, informamos parecer favorável.

Ressaltamos que, para início do trabalho, faz-se necessário mostrar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e elucidar os envolvidos sobre o estudo, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Além disso, salienta-se que os procedimentos da investigação deverão ser acompanhados pela direção e/ou coordenação da Escola, na qual uma cópia deste ofício deverá ser entregue, para acerto dos trâmites necessários.

Outrossim, depois da conclusão das atividades, observa-se ser relevante e substancial que uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, seja disponibilizada à Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação/CEFOR, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Ao Sr. Rafael Oliveira Fonseca
Professor - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - Mestrado
Profissional em Educação
- Campo Grande - MS

ONCIEITO SEVERO MONTEIRO, 480 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3334-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



25cecc0c06bbc3e69c5119a56ba5a9d69a9a805c



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 866/CEFOR/SEMED/2

Campo Grande, 06 de abril de 2021.

Informamos, ainda, que as atividades práticas presenciais com alunos no Morro do Ernesto não estão autorizadas, considerando a resolução n. 220, de 18 de março de 2021, publicada no Diogrande n. 6.239, de 19 de março de 2021.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Leticia Costa, na CEFOR deste Órgão Central.


Elza Fernandes
Secretária Municipal de Educação

Ao Sr. Rafael Oliveira Fonseca
Professor - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - Mestrado
Profissional em Educação
- Campo Grande - MS

QUILMETRO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



25cecc0c06bbc3e69c5119a56ba5a9d69a9a805c