

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HIGO INÁCIO

**SÍTIO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS COM
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Lages

2021

HIGO INÁCIO

**SÍTIO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS COM
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação em Processos Socioculturais

Orientadora: Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

Coorientadora: Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima

Lages

2021

Ficha Catalográfica

I35s Inácio, Higo.
 Sítio pedagógico e a educação ambiental: experiências com
 estudantes com deficiência / Higo Inácio – Lages, SC, 2021.
 103 p.

 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
 Planalto Catarinense.
 Orientadora: Mareli Eliane Graupe
 Lucia Ceccato de Lima

 1. Educação Ambiental. 2. Educação Inclusiva. 3.
 Equidade . I. Graupe, Mareli Eliane. II. Lima, Lucia
 Ceccato de. III. Título.

CDD 372.357

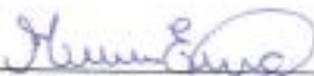
HIGO INÁCIO

**SÍTIO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS
COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

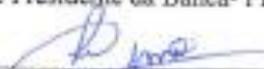
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 08 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



Prof. Dra. Lucia Ceccato de Lima
(Coorientadora)



Prof. Dra. Circe Mara Marques
Examinadora Externa - PPGE/UNOCHAPECÓ
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Prof. Dra. Madalena Pereira da Silva
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

Dedico esta dissertação à minha esposa e ao meu filho. Eliane, você é a Mulher que eu mais amo nesse mundo. Guilherme, você é o principal motivo para eu vencer na vida, o pai te ama e fará tudo o que for possível para a felicidade de nossa família. Obrigado, meu Deus, pela vida e pela família maravilhosa que eu tenho.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grato à minha família que sempre me incentivou a estudar e se sacrificou para que isso fosse possível. Em especial, agradeço à minha avó paterna, Argentina Inácio, com sua sabedoria conquistou noventa e oito anos de vida cheia de histórias e experiências e com muita vontade de viver. Como ela mesma diz cheia de orgulho “eu quero chegar aos 100 anos”.

Agradeço à minha esposa, Eliane Andrzejewski, a principal referência que tenho em minha vida, além de uma companheira extraordinária que acreditou em meu crescimento profissional e pessoal, me ajudando a me tornar uma pessoa mais ética, evoluída e comprometida com a educação do nosso filho. Filho esse que demonstra serem o afeto, a educação no ambiente familiar e o acompanhamento no processo de educação escolar responsáveis por grandes resultados no desenvolvimento integral de uma criança.

Ao meu filho, Guilherme: você é o bem mais precioso meu e de sua mãe, tenho certeza de que você será um grande homem. O mais interessante de toda essa caminhada é que eu não me canso. Apesar das dificuldades e dos obstáculos, sei que sempre vou ter forças para superar qualquer coisa, porque em minha família tenho tudo que preciso para vencer na vida.

Ao meu amigo, André Andrzejewski, pela sua colaboração na construção do viveiro de mudas frutíferas e da horta no sítio pedagógico.

Ao meu amigo Enio Bruch que conheci durante o percurso de concretização do sítio pedagógico e me inspira com sua sabedoria e experiência de vida, compartilhamos um sonho que se concretiza a cada dia.

Às professoras que me orientaram, Dra. Mareli Eliane Graupe e Dra. Lucia Ceccato de Lima, me fizeram refletir e aprender com os desafios do percurso de formação e produção desta pesquisa.

À professora Dra. Circe Mara Marques, pelas relevantes contribuições na qualificação do projeto desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Rio do Sul, por ter oportunizado a licença durante o período de formação acadêmica, bem como pelo incentivo financeiro por meio da bolsa de estudos.

Aos estudantes e famílias participantes da pesquisa, que compartilharam comigo as experiências de aprendizagem no sítio pedagógico. Vocês me inspiraram a buscar essa alternativa inovadora de educação inclusiva e ambiental.

A todas as pessoas que de alguma forma apoiaram, se envolveram e acreditaram nessa ideia que se transformou em experiências e transformou concepções, olhares, sentimentos e atitudes. Dessa forma, a concretização do sítio pedagógico só foi possível devido à ação coletiva e cooperativa de muitas mãos.

Sou imensamente agradecido às empresas Ecotrat, Madech, Mac Toc, Pedras Girard e Cimentari, pela doação de serviços e materiais essenciais para o bom funcionamento do sítio pedagógico.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 08 de dezembro de 2021.

Higo Inácio

RESUMO

Esta pesquisa possui como objetivo geral analisar de que modo a educação ambiental em um sítio pedagógico pode contribuir para a construção da equidade na educação inclusiva. Os principais referenciais teóricos são: Grun (1996), Reigota (2002), Lopes (2011), Marques (2013), Armstrong (2014), Mantoan (2003; 2015), Ramos (2016). É uma pesquisa com abordagem qualitativa, o método escolhido para coleta de dados foi a pesquisa-ação. Os dados foram registrados em relatórios pedagógicos e, posteriormente, realizou-se a análise dos dados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring. Para tanto, a proposta inovadora de transformar uma propriedade rural, localizada no município de Rio do Sul – SC, em um sítio pedagógico como uma alternativa para a construção da equidade na educação inclusiva e ambiental, mobilizou algumas pessoas, que se dispuseram a conhecer o espaço e a colaborar, de alguma forma, para a concretização do sítio pedagógico. Os resultados da pesquisa-ação apontam que os estudantes participaram das experiências, envolvendo-se do início até o final dos encontros. Também foi possível constatar melhora de suas habilidades motoras, no tempo de atenção e na percepção, melhoria das interações uns com os outros e com o meio ambiente. Em síntese, a educação ambiental pode ser uma alternativa para a construção da equidade na educação inclusiva, porque contempla experiências de aprendizagem contextualizadas, que promovem a interação entre os participantes e o meio ambiente. Isso ocorre na ação coletiva, colaborativa e participativa, na qual todos têm oportunidade de desenvolver e/ou aprimorar habilidades, valores, conhecimentos e atitudes, contribuindo para a preservação da natureza e melhoria na qualidade de vida.

Palavras-chave: Equidade. Educação Inclusiva. Educação Ambiental. Sítio Pedagógico.

ABSTRACT

The general purpose of this research is to analyze how environmental education on a pedagogical site can contribute to the construction of equity in inclusive education. The main theoretical references are: Grun (1996), Reigota (2002), Lopes (2011), Marques (2013) Armstrong (2014), Mantoan (2003; 2015), Ramos (2016). This is a qualitative approach study, and the method chosen for data collection was action research. The data were recorded in pedagogical reports and, subsequently, examination was performed according to Mayring's qualitative content analysis method. For this purpose, the innovative proposal to transform a rural property, located in the city of Rio do Sul - SC, into an educational site as an alternative for the construction of equity in inclusive and environmental education, mobilized some people, who were willing to get to know the space and collaborate, in some way, to make the educational site a reality. The data from the action research shows that the students participated and engaged in the experiences from the beginning to the end of the meetings. It was also possible to see an improvement in their motor skills, attention span, and perception, as well as a development in their interactions with each other and with the environment. In summary, environmental education can be an alternative for the construction of equity in inclusive education, since it includes contextualized learning experiences which promote interaction amongst participants and the environment. This occurs in collective, collaborative, and participatory action, in which everyone has the opportunity to develop and/or improve skills, values, knowledge, and attitudes, contributing to the preservation of nature and enhancement in life quality.

Keywords: Equity. Inclusive Education. Environmental Education. Pedagogical Site.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Localização do sítio	26
Figura 2. Trajeto da Caminhada Ecológica	26
Figura 3. Produção mudas frutíferas e a horta.....	28
Figura 4. Circuito Físico.....	29
Figura 5. Circuito sensorial	30
Figura 6. Balanços	32
Figura 7. Jogos pedagógicos.....	33
Figura 8. Caminhada na trilha ecológica.....	37
Figura 9. Preparação da terra para plantio de sementes	38
Figura 10. A1 no circuito sensorial de olhos vendados, sob a mediação do pesquisador	39
Figura 11. Estudante tocando no bezerro	40
Figura 12. Estudante plantando sementes.....	41
Figura 13. Estudante em movimento no circuito físico.....	42
Figura 14. Caminhada na trilha ecológica.....	43
Figura 15. Estudantes realizando os movimentos no circuito físico, orientados pelo educador físico.....	43
Figura 16. Preparação da terra para plantio de sementes pelos estudantes A1 e A2.....	44
Figura 17. Estudante A2 tocando o bezerro	44
Figura 18. Coleta de argila com os estudantes A1, A2, A3 e o pesquisador.....	45
Figura 19. Oficina de argila com os estudantes A1, A2, A3 e o pesquisador	46
Figura 20. Escrita do nome com argila.....	46
Figura 21. Oficina de arte com folhas e galhos de plantas	48
Figura 22. Balanço na árvore.....	49
Figura 23. Cachoeira localizada no sítio pedagógico.....	51
Figura 24. Caminhada pela floresta até a Cachoeira localizada no sítio pedagógico.....	51
Figura 25. Entrada do Sítio.....	78
Quadro 1. Classificação das técnicas e métodos da pesquisa.....	19
Quadro 2. Experiências de Aprendizagem	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CORDE	– Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	– Plano Individual de Desenvolvimento
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	– Transtorno do déficit de Atenção/Hiperatividade
TEACCH	– Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH, na sigla em inglês)
UNIDAVI	– Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	19
2.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	20
2.2.1	Roteiro de experiências: múltiplas possibilidades de aprendizagem no sítio pedagógico	22
2.2.2	Perfil dos estudantes.....	34
2.3	REGISTRO DOS DADOS.....	34
2.4	ANÁLISE DE DADOS	35
2.4.1	Experiências de aprendizagem desenvolvidas no sítio pedagógico.....	36
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO inclusiva	54
3.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL	54
3.2	(D)EFICIÊNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	56
3.3	CONCEITUAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	60
3.4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA ALÉM DA (D)EFICIÊNCIA.....	62
4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O SÍTIO PEDAGÓGICO.....	71
4.1	CONCEITUANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL	71
4.2	SÍTIO PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA? ...	77
4.2.1	Algumas reflexões sobre as experiências realizadas no Sítio Pedagógico	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICES	97
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	97
	Apêndice B – Termo de assentimento para menor	99
	ANEXO.....	100
	Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP	100

1 INTRODUÇÃO

Eu¹, Higo Inácio, sonhava em ser professor desde a minha adolescência. Sempre considerei a profissão de professor muito importante, essencial e interessante, por meio da qual eu poderia conquistar a minha independência financeira. O que eu não sabia é que as leituras, aulas expositivas, palestras, os cursos, trabalhos acadêmicos e, na sequência, a prática profissional me transformariam em um ser humano melhor, pois apesar dos meus defeitos e minhas dificuldades, que tenho até os dias de hoje, me considero muito melhor do que eu fui no passado. Isso se deve à minha experiência profissional com crianças e adolescentes com deficiência e às relações sociais e familiares que tive a oportunidade de construir nessas últimas décadas.

A partir das minhas experiências de vida, aprendi que é necessário enxergar cada ser humano em suas potencialidades e capacidades, identificar e valorizar as suas preferências, interesses e necessidades, criar vínculo significativo e afetivo. Portanto, é preciso proporcionar condições para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Gosto de escutar os estudantes e conhecer as suas histórias de vida para, a partir disso, mediar os processos de ensino e aprendizagem. Mesmo imersos em um sistema educacional que enfatiza os conteúdos e metodologias que contribuem pouco para a formação integral de cada ser humano, não deixo de considerar a subjetividade de cada estudante.

Cumprer ressaltar que fazer comparações entre os estudantes, mensurando seus conhecimentos quantitativamente ao invés de qualitativamente vai na “contramão” da educação inclusiva. A mudança pode acontecer a partir de um trabalho em rede com a escola, a família e os demais setores da área da saúde e de assistência social, que se unem para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes matriculados nas escolas públicas.

A partir desse parágrafo vou relatar a minha história acadêmica. Minha formação acadêmica é bacharelado em Ecologia, concluída em 2008, licenciatura em Biologia concluída em 2010 e licenciatura em Educação Especial, concluída em 2014. Cursei Ecologia e licenciatura em Educação Especial no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), modalidade presencial. Já a licenciatura em Ciências Biológicas

¹Este texto foi redigido na primeira pessoa do singular para o/a leitor/a conhecer o ponto de partida da pesquisa, bem como a responsabilidade, comprometimento e a motivação do pesquisador. Portanto, a escolha em produzir o texto na primeira pessoa do singular, não significa que escrevo sozinho. Pelo contrário, a pesquisa se constituiu com a coautoria da minha orientadora e coorientadora desde o início até a conclusão. Certamente, suas contribuições foram fundamentais para que o sítio pedagógico, que foi idealizado por muitos anos, se tornasse realidade.

foi cursada na UNIASSELVI, na modalidade à distância, além de ter concluído uma Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial, em 2011, pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL).

No decorrer da minha vida acadêmica fiz estágio extracurricular no Horto Florestal da UNIDAVI, durante três meses, e fui estagiário da Fundação Cultural de Rio do Sul pelo período de um ano. Trabalhei, ainda, como professor de Educação Física pela Prefeitura Municipal de José Boiteux-SC, onde substituí uma professora durante um mês.

Além disso, trabalhei, no ano de 2008, como voluntário no Projeto Amigos da Educação, em que fui profissional de apoio de um estudante com diagnóstico de paralisia cerebral, que usava cadeira de rodas para se locomover e necessitava de auxílio em todas as atividades escolares e de cuidados pessoais. Já em 2009, no período noturno, trabalhei como professor no Programa Por Um Brasil Alfabetizado (Educação de Jovens e Adultos), mediando e compartilhando conhecimentos e saberes com 35 adultos. Também lecionei a disciplina de Ciências para os anos finais do ensino fundamental pela Secretaria de Educação de Rio do Sul por um período de três meses. De 2009 a 2014 trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Rio do Sul como professor de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Desde fevereiro de 2015 trabalho como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Secretaria de Educação de Rio do Sul.

Meu objetivo ao fazer o Mestrado em Educação foi de aprofundar meus conhecimentos teóricos e refletir sobre as minhas experiências profissionais no campo da educação especial. Além disso, também pretendia reconhecer as dificuldades no processo de inclusão, com vistas a contribuir para a construção de uma escola mais acolhedora, que respeite as diferenças, que ofereça oportunidades justas e equitativas para estudantes com deficiência, bem como que valorize as capacidades, por meio de orientações, planejamento e desenvolvimento de projetos e planos individuais de atendimentos.

É importante que o uma postura de investigador, que saia da zona de conforto em busca de conhecimentos que possam contribuir com as suas práticas pedagógicas. A busca pela produção de conhecimentos deve ser contínua. No decorrer do curso de Mestrado em Educação, com a exigência de leituras, vivenciando os debates e as atividades realizadas, percebi uma mudança na minha capacidade de compreender a educação, ou seja, estou com um olhar mais crítico a respeito do assunto. Tenho certeza de que o mestrado contribuiu na minha qualificação profissional e desenvolvimento pessoal. Por isso, me sinto motivado em estudar, valorizando cada passo da caminhada em busca de um futuro melhor.

As pesquisas científicas e estudos relacionados à área da educação têm um papel fundamental na construção de conhecimentos importantes para uma prática pedagógica respaldada no embasamento teórico. Quando o estudante se dispõe a fazer um mestrado, ele só terá êxito se estiver determinado a fazer muitas leituras e escrever de forma dialógica com as bibliografias pesquisadas. Ademais, tem o dever de buscar conhecimentos já existentes no que remete à área pesquisada. Esses conhecimentos são o ponto de partida, pois se entende que para iniciar uma pesquisa é importantíssimo ter um conhecimento prévio do que já foi pesquisado e publicado. Essa é uma boa maneira de se ter a possibilidade de identificar novos caminhos que ainda não foram trilhados, proporcionando, assim, germes de novos conhecimentos.

É dessa maneira que a ciência evolui, parte-se do que já se sabe em busca do novo, ainda não dominado e compreendido. Esse novo pode, assim, ser uma solução para uma possível mudança na área da educação, mas não falo aqui de grandes mudanças, porque elas não acontecem facilmente. Refiro-me aos educadores que acreditam no conhecimento científico, com vistas a valorizar a profissão e fazer um trabalho de qualidade, pois não é possível ser um bom educador sem domínio teórico e prático.

A partir dessa perspectiva, escolhi pesquisar no curso de mestrado sobre a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar, considerando a ética humanitária, que prioriza a satisfação e o bem-estar de toda a diversidade humana, independentemente das suas potencialidades, limitações e deficiências. Sob esse viés, é necessário direcionar uma prática pedagógica que atenda às necessidades básicas e peculiares dos estudantes. O desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes dependem dos cuidados básicos, mas também de outras atividades que possibilitem melhorias comportamental, emocional e social por meio da educação.

Da mesma forma, no processo educativo precisamos estar atentos às necessidades e aos interesses demonstrados pelos estudantes. É muito importante escutá-los e saber um pouco sobre a vida pessoal deles, valorizando suas capacidades e respeitando sua identidade. Diante disso, a pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação contribuirá para o aprofundamento de conhecimentos teóricos, de domínio técnico e científico para a qualificação da docência e, principalmente, para a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes. Os estudos teóricos e empíricos realizados no decorrer do curso de Mestrado em Educação proporcionaram experiências enriquecedoras e significativas para os estudantes e profissionais que participaram da pesquisa.

É importante ressaltar ainda que o meio tem enorme influência no desenvolvimento tanto intelectual quanto socioemocional do ser humano. Além disso, na escola os professores têm grande responsabilidade por parte do sucesso ou fracasso dos estudantes, tanto no seu desempenho escolar quanto na aquisição de conceitos, habilidades e competências para a vida.

Nessa direção, a Educação Ambiental é um tema emergente que deve ser abordado nos diferentes contextos sociais, entre eles as escolas. Enquanto ação educativa, a Educação Ambiental tem sido importante, provocando reflexões e concepções, métodos e experiências para a construção de conhecimentos e valores ecológicos nos estudantes, além de contribuir para a construção da equidade na educação inclusiva. A Educação Ambiental possibilita também situações desafiadoras, estimulando a curiosidade, o desenvolvimento de habilidades e a participação ativa de todos os estudantes, além de estimular a formação de valores, atitudes de valorização de si, dos outros e do meio ambiente.

Sendo assim, esta proposta de pesquisa acompanhou o processo de transformação de uma propriedade rural em um sítio pedagógico para receber estudantes que frequentam as escolas do município de Rio do Sul – SC, com a intenção de proporcionar e fomentar a educação ambiental e o processo de inclusão educacional e social. Não podemos aceitar que estudantes que não acompanham os conteúdos escolares sejam vistos como incapazes de aprender, pois é possível conquistar avanços no processo de ensino e aprendizagem por meio de estratégias diversificadas que sejam pensadas e planejadas a partir das capacidades de cada criança.

Nesse sentido, a motivação desta pesquisa emerge da vontade de buscar alternativas para se promover uma educação inclusiva com equidade, por meio da educação ambiental para tornar o processo educativo mais efetivo, para que todos os envolvidos se sintam pertencentes e responsáveis na construção de conhecimentos. Esse projeto é uma grande oportunidade para fazer uma junção das duas áreas, inclusão e educação ambiental, com vistas a conseguir resultados significativos. Assim, por meio da educação ambiental é possível elaborar atividades para que os estudantes com deficiência, juntos aos demais estudantes, tenham participação de forma efetiva, pois possibilitam condições de interação com a natureza e colaboração entre os participantes.

Para tanto, a problemática da pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: de que modo a educação ambiental, em um sítio pedagógico, pode contribuir para a construção da equidade na educação inclusiva? Para responder à problemática, elencamos como objetivo

geral: analisar o modo como a educação ambiental em um sítio pedagógico pode contribuir para a construção da equidade na educação inclusiva.

A partir dele, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) discutir as políticas públicas relacionadas a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva; b) refletir sobre o papel da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva na sociedade; c) propor um conjunto de experiências voltadas à inclusão de estudantes com deficiência nos processos educacionais por meio da educação ambiental em um sítio pedagógico; d) averiguar o modo como as atividades pedagógicas realizadas no sítio pedagógico viabilizam experiências de equidade na educação inclusiva por meio da educação ambiental.

Destaca-se também que essa é uma pesquisa qualitativa, ou seja, ela tem um impacto que não é possível mensurar em números. Seus resultados foram demonstrados por meio de relatórios, depoimentos e fotos. Dessa maneira, foi observada e avaliada a importância de metodologias inovadoras.

Vale lembrar que as pesquisas qualitativas são feitas com a intenção de revelar um fenômeno ou estudar o mesmo, a fim de compreender as informações de um denominado contexto. “A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado” (MINAYO, 2016, p. 21).

Antes de iniciar a pesquisa empírica, o projeto foi apresentado à comunidade escolar (direção, pedagogo, professores e estudantes), aos representantes da associação de pais e professores (APP) da escola e à equipe da Secretaria de Educação de Rio do Sul. Além disso, foi explanado verbalmente o portfólio contendo as informações e fotos do projeto e por escrito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis pelos estudantes participantes da pesquisa e o Termo de Assentimento para os estudantes.

Os participantes tiveram a oportunidade de, na interação uns com os outros e com a natureza, desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, por meio de experiências de aprendizagem no sítio pedagógico.

Os dados foram coletados no decorrer dos meses de março a outubro de 2021, no período em que foram realizados nove atendimentos de três horas cada um no sítio pedagógico que está situado na propriedade do Sr. José Inácio. Esse sítio localiza-se na rua Conselheiro Willy Hering, 1314, Bela Aliança, Rio do Sul - SC.

Os dados de campo foram coletados por meio da pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1986) a pesquisa-ação pressupõe a participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação planejada, na forma de uma intervenção com

mudanças na situação investigada. Portanto, as observações foram registradas no relatório de campo de maneira a identificar as informações pedagógicas importantes no decorrer de todo o processo. Além disso, coletamos, em forma de depoimento, a opinião das famílias em relação às atividades realizadas no sítio para perceber a sua aceitação e relevância.

O sítio pedagógico é uma ideia de educação alternativa, com experiências que podem ser realizadas por todas as pessoas. Um exemplo disso é a caminhada ecológica, na qual todos estudantes podem participar em igualdade de condição na realização da atividade. Inclusive se por ventura houver um estudante cadeirante ou com outra dificuldade de mobilidade, há no sítio um minitrator com carroceria para transportar aqueles que necessitarem.

Além disso, as outras atividades foram pensadas na perspectiva de contribuir com a natureza e fomentar o processo de inclusão. A proposta visa fazer com que os estudantes peguem sol de maneira sadia, respirem um ar mais puro, além de trabalhar com a terra no viveiro e na horta, isto é, elementos que a natureza nos proporciona de maneira gratuita. Também é importante que cada estudante se aproprie do conceito de educação ambiental de acordo com as suas capacidades cognitivas.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira seção é composta pela introdução e pela apresentação das motivações que resultaram na escolha e delimitação da pesquisa. Já na segunda seção, delineamos os procedimentos metodológicos para a produção desta pesquisa. Sequencialmente, na terceira seção, abordamos os conceitos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, buscamos subsídios teóricos em Silva (2000), Mantoan (2003; 2015), Lopes (2011), Marques (2013), Armstrong (2014), Ramos (2016), entre outros, além de documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei Brasileira de Inclusão e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Por sua vez, na quarta seção refletimos sobre a Educação Ambiental e explanamos o contexto do sítio pedagógico onde ocorreu a pesquisa-ação. Nessa seção, buscamos embasamentos teóricos em Reigota (2002), Jacobi (2007), Lima (2013) Tiriba; Profice (2019) entre outros. E ainda, nos amparamos em alguns documentos que tratam da Educação Ambiental como a Lei n. 9.795 (1999), as Diretrizes Nacionais da Educação Ambiental (2012). Por fim, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta seção tem por objetivo apresentar e caracterizar a metodologia que foi utilizada na pesquisa. Ao longo das subseções, abordaremos a importância da pesquisa científica, o tipo de pesquisa, o contexto de investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e geração de dados, o tratamento do material e o método escolhido para a análise dos dados. Conforme definem Freitas e Prodanov (2013, p. 14), “metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Portanto, deve haver rigor, planejamento e sistematização de conhecimentos na produção da pesquisa científica. Por isso, é imprescindível conhecer a metodologia científica, estudar os métodos existentes e se apropriar do mais adequado para a investigação.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a apresentação da estrutura da pesquisa desenvolvida, elaboramos um quadro de classificação:

Quadro 1. Classificação das técnicas e métodos da pesquisa

Quanto aos objetivos da pesquisa	Quanto à natureza da pesquisa	Quanto à técnica de coleta e geração de dados	Quanto à técnica de análise de dados
Exploratória	Qualitativa	Pesquisa-ação	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021)

Quanto ao tipo, a presente pesquisa configura-se como empírica, pois busca entender e intervir na realidade social e ambiental por meio da pesquisa-ação.

Entende-se no campo da pesquisa que o método não se separa da realidade, sendo que serve como caminho de pensamento. Por sua vez, quanto à natureza, o estudo apresenta abordagem qualitativa, pois foram investigados e interpretados qualitativamente aspectos da realidade. “A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado” (MINAYO, 2016, p. 21). Já quanto aos objetivos, essa pesquisa pode ser classificada como exploratória e no diz respeito aos procedimentos técnicos adotados, podemos classificá-la como sendo uma pesquisa-ação.

A pesquisa começa como um processo de abertura e ampliação do conhecimento, com a intenção de preparar o terreno para o pesquisador, identificar o que pesquisar e qual referencial teórico pretende seguir, aprimorando os estudos com a intenção de se tornar um especialista em determinado assunto, ou revelar cientificamente resultados de um tema pesquisado em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, Minayo (2016. p. 12-13) expõe:

O objeto das ciências sociais é histórico isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói em determinado tempo e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez todas que vivenciam a mesma época e história tem alguns traços em comum dado o fato de que vivemos em um mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente as sociedades vivem o presente marcadas por seu passado e é com tais determinações que se constrói o seu futuro, numa dialética constante do que está dado o que será fruto de seu protagonismo. Portanto a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social.

Para tanto, deve considerar as características e fatores que são construídos historicamente pela cultura de uma sociedade que interfere, mas também sofre interferências de outros grupos sociais.

2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Essa é uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, os seus resultados foram coletados em forma de relatórios e depoimentos dos participantes trazendo, assim, um modelo qualitativo de pesquisa de valores e princípios sociais importantes a serem revelados.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisa nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Thiollent (1986) afirma que na pesquisa-ação é dada a voz ativa aos participantes, ou seja, todos os envolvidos têm algo a contribuir com um processo dinâmico e com sentido para a aprendizagem e para mudanças em vários aspectos (social, emocional, físico, intelectual).

A pesquisa-ação foi realizada aos sábados à tarde, no período de março a outubro de 2021. Para tanto, foram planejados dez encontros, no entanto, o décimo encontro não foi possível pelo fato dos protocolos de segurança de prevenção da Covid-19 não permitirem o

transporte de estudantes para atividades extraclasse. Os nove encontros tiveram a duração de três horas cada, com início às 13h30 e término às 16h30.

A pesquisa-ação foi realizada com menos participantes em função da pandemia. Além disso, tivemos todos os cuidados com a utilização de álcool gel, distanciamento, utilização de luvas e máscaras. Participaram desta pesquisa, três estudantes com transtorno do espectro autista. Alguns familiares também participaram dos encontros e realizaram as experiências junto com os seus filhos.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIPLAC e aprovado com o Parecer número 4.436.849, em 03 de dezembro de 2020.

A coleta de dados foi realizada durante toda a pesquisa de campo por meio da interação entre pesquisador e pesquisados, com observações atentas, relatórios escritos pelos profissionais envolvidos, registros fotográficos, gravação de vídeos e áudios com depoimentos dos participantes e de suas famílias, que autorizaram a participação de seus filhos, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de assentimento, respondido pelos estudantes. De acordo com Thiollent (1986, p. 14), “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

O mesmo autor enfatiza ainda que:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (THIOLLENT, 1986, p. 15).

A partir das experiências práticas proporcionadas no sítio pedagógico foi possível resolver problemas, produzir conhecimentos, desenvolver habilidades e valores, por meio da interação uns com os outros e com o meio ambiente.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a pesquisa-ação leva em conta a participação ativa de pesquisador e participantes da pesquisa, numa relação recíproca na tomada de decisões para a resolução de problemas, no planejamento de ações e na realização de novas experiências que serão definidas coletivamente durante todo o processo investigativo. Conforme Thiollent aponta,

a participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos em suas iniciativas (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Para que as escolas sejam modificadas é preciso muito estudo acerca da criação ou utilização de metodologias diferenciadas e inovadoras. Se continuarmos com o mesmo modelo de escola, com carteiras enfileiradas, um estudante atrás do outro, com todos aprendendo da mesma forma, estamos fadados ao fracasso.

2.2.1 Roteiro de experiências: múltiplas possibilidades de aprendizagem no sítio pedagógico

Enquanto ser humano, pesquisador e professor, busquei outras possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula e dos muros da escola, das paredes das casas e das telas dos aparelhos eletrônicos. Assim, a escolha pela pesquisa surgiu das reflexões e inquietações que me acompanham desde que comecei a lecionar como professor. Fui influenciado pelas experiências vividas na infância, em meio a natureza, quando subia em árvores e me balançava nos galhos, comia diversas frutas colhidas na hora, brincava com os animais, tomava banho no rio, fazia brincadeiras com os recursos naturais. Diante de tantas possibilidades, eu me tornei curioso, aventureiro e criativo. O tempo passava e eu não me cansava das experiências vividas na propriedade que foi transformada em um sítio pedagógico. Ao ingressar na escola, enfrentei muitas dificuldades, principalmente comportamentais, sendo reprovado algumas vezes. Acerca disso, Rovira afirma:

Há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a autoestima dos alunos. Deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar em seus alunos confiança neles mesmos, deve lhes dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas das coisas a que se propõem. (ROVIRA, 2004, p. 83).

Apesar de ter muitas lembranças negativas da escola, na vida adulta tive muita vontade de me tornar professor e, assim, modificar a minha concepção de escola, de estudante e de professor. Para isso, foi preciso ser persistente, dedicado, ter empatia e jamais desistir diante dos desafios diários. Foi durante o curso de graduação em Educação Especial e em atuação

com estudantes público-alvo da educação especial que compreendi que convivo com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade não tratado na infância.

Com as marcas da infância e da adolescência hoje, na função de professor, percebo que os estudantes da educação básica se sentem desmotivados, com problemas comportamentais e com “dificuldades” de aprendizagem. Frequentemente os estudantes reclamam dos conteúdos e das metodologias utilizadas em sala de aula que ficam restritas, em sua maioria, ao livro didático, quadro, caneta, lápis e cadernos. Os professores também se sentem desmotivados devido aos fatores que não contribuem para melhorar a qualidade do processo educativo, sendo que entre eles estão: currículos prontos, poucos recursos e salas de aula cheias de estudantes com diferentes histórias, interesses e necessidades.

Sob esse contexto, senti a imensa vontade de proporcionar experiências de aprendizagem na interação com a natureza para estudantes e professores das escolas do município de Rio do Sul. Sobre isso,

As crianças são definidas, pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988), como sujeitos de direitos. Assim, do ponto de vista legal, é dever das escolas incorporar a seus projetos político-pedagógicos a escuta dos desejos infantis de conexão, assim como, oferecer espaços e tempos para a expressão da atração inata das crianças pelo universo natural. Essa atração, alimentada pelos educadores, em sua maioria mulheres, além de potencializar seu desenvolvimento, contribuiria para uma percepção de si como seres que são parte deste universo e, portanto, aumentaria a sua capacidade de agir em defesa dele (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 11).

Segundo Tiriba e Profice (2014), o pleno acesso à natureza é um direito humano que consta em documentos oficiais da educação nacional como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (BRASIL, 2012b). Portanto, de acordo com as autoras, a interação com a natureza potencializa o desenvolvimento. O pleno acesso a espaços e tempos do meio natural está amparado por documentos oficiais da educação brasileira. Dessa forma, é fundamental proporcionar encontros que colocam as pessoas em contato com o meio ambiente para estimular novas e significativas aprendizagens.

Distintos em termos de potência, os seres existem interligados entre si, constituindo a teia que é a vida. Vida que se fortalece graças a sua capacidade de realizar encontros que a potencializam, ou que se enfraquece, quando realiza maus encontros. Somente os bons encontros são geradores de potência, de alegria! Os bons encontros são aqueles que aumentam nossa própria capacidade de afetar e ser afetado pelos demais seres com os quais interagimos (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 6).

Diante disso, essa pesquisa-ação foi realizada a partir de um roteiro de experiências, totalizando nove encontros de três horas cada encontro. Considerando a importância de experiências organizadas, estruturadas e mediadas para todas as crianças e adolescentes, sobretudo àquelas que tem o transtorno do espectro do autismo, devido à sua necessidade de previsibilidade. Também, as crianças com deficiência intelectual precisam da repetição para aprender e se apropriar de conceitos e habilidades. Por isso, optamos por planejar um roteiro de experiências.

A seguir segue o quadro do roteiro de experiências² que foram pensadas para promover o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes. Ressaltamos que após o quinto encontro foram incorporadas as experiências de aprendizagem sugeridas na banca de qualificação. Reconhecemos que as sugestões dadas foram relevantes para a pesquisa.

Para a mudança de concepções impregnadas pelos modelos existentes, foi necessário abandonar algumas práticas que são “comuns” nos espaços escolares. Com isso, Marques trouxe argumentos contundentes sobre a riqueza de experiências que poderiam ser proporcionadas pelos elementos naturais presentes no sítio pedagógico. Pensando nisso, foram desenvolvidas cinco novas experiências de aprendizagem, incluídas no quadro 2 e descritas a seguir.

Quadro 2. Experiências de Aprendizagem

Experiência 1:	Caminhada Ecológica: tem como finalidade melhorar o comportamento, diminuir ansiedade, prevenir doenças e proporcionar um contato ambientalmente correto com a natureza.
Experiência 2:	Produção de mudas frutíferas e a horta: desenvolve as habilidades referentes às funções executivas dos estudantes.
Experiência 3:	Circuito físico: proporciona aprimoramento das habilidades físicas e interação social, explorando os diferentes espaços do sítio (rolar na grama, escorregar no morro, subir, balançar-se no galho e descer das árvores).
Experiência 4:	Circuito sensorial: faz com que os estudantes tenham estimulação sensorial, por meio dos diferentes elementos da natureza (pedras, solo, água, galhos, folhas, flores, frutas e sementes de plantas), possibilitando novos aprendizados por meio das sensações e percepções proporcionadas pelo tato, visão, audição, paladar e olfato.

² Utilizamos o conceito de experiência de Larrosa que explica: “Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso no compartilhar a experiência [...] trata-se mais de uma dialogia que funciona que funciona heterologicamente, do que uma ideologia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Continua...

Experiência 5:	Alimentação e jogos pedagógicos: essa parte do projeto foca na alimentação saudável, interação social, comportamento, convivência e inclusão.
Experiência 6:	Oficina com argila para a construção do nome na argila: essa experiência trabalha a subjetividade da criança e do adolescente, é terapêutica, causa conforto e autoestima.
Experiência 7:	Oficina de produção artística com colagem de folhas secas, galhos e sementes: essa experiência trabalha a concentração, criatividade, noções de tamanho, texturas, formatos, espessuras e colaboração entre o grupo.
Experiência 8:	Construção de um balanço “à moda antiga” com as crianças e os adolescentes: essa experiência trabalha o equilíbrio e a interação social.
Experiência 9:	Caminhada até a cachoeira da propriedade: essa experiência proporciona o trabalho de equipe, a apreciação da natureza, além dos estímulos à percepção visual, tátil, olfativa e auditiva, educação ambiental e inclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao propor as experiências descritas não significa que tudo ocorreu conforme o planejado. Portanto, no decorrer das experiências houve o diálogo entre os participantes, compartilhamento de ideias, conhecimentos, trabalho em equipe e comprometimento de todos.

As práticas educativas e a aprendizagem social são, nesse sentido, fundamentais para o avanço das interações reflexivas que nos possibilitam construir um senso de corresponsabilidade a partir do diálogo e do entendimento compartilhado sobre os efeitos das ações conjuntas — as quais podem gerar tanto a manutenção quanto a destruição das condições ecológicas essenciais para a sustentação da vida no planeta. Da mesma forma, de um ponto de vista sociocultural, econômico e político, as práticas sociais reflexivas devem observar as condições de produção de justiça e inclusão social, afirmando o compromisso e a responsabilidade coletiva na geração de estruturas sociais e institucionais efetivamente inclusivas e equitativas, que garantam aos mais diversos grupos sociais igualdade de acesso a formas dignas de produção de vida, bem como representatividade nos espaços de tomada de decisão (GRANDISOLI *et al.*, 2020, p. 28).

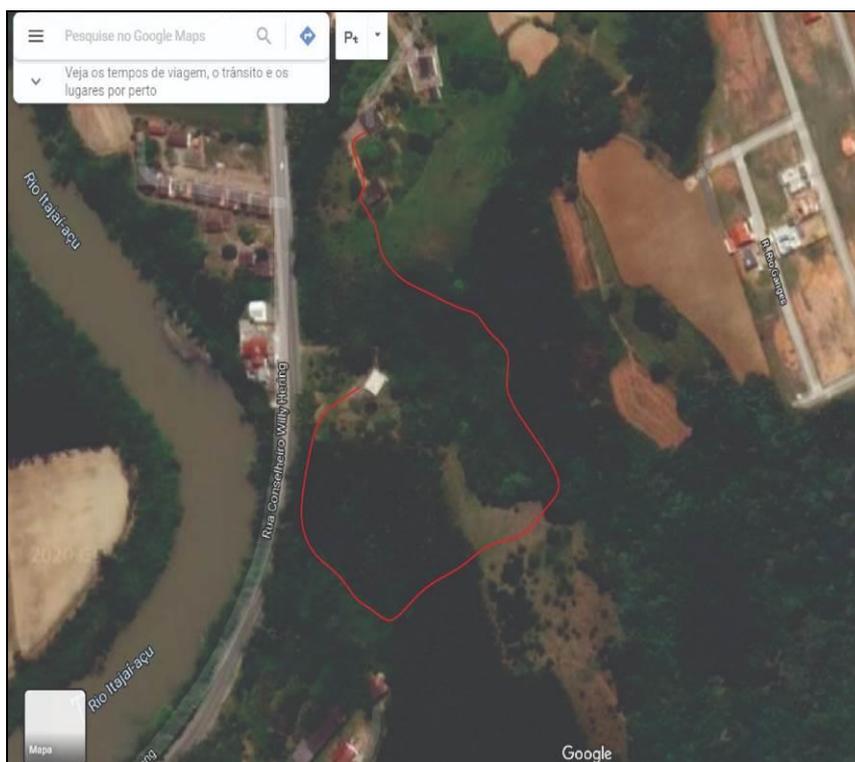
Sob a perspectiva da construção da equidade na educação inclusiva e ambiental, a proposta do sítio pedagógico só se concretizou porque houve o apoio e o envolvimento do poder público, de representantes de entidades, de coordenadores, professores e acadêmicos da universidade, de empresas, comunidade escolar (diretoria da APP da escola, família, diretora, pedagogo, professores e estudantes).

a) Experiência 01: Caminhada Ecológica

A primeira experiência desenvolvida no sítio com os estudantes foi a caminhada por uma trilha, com acesso a uma mata ciliar de um córrego e de uma nascente. Nessa trilha, os estudantes tiveram contato com a natureza e uma melhor compreensão de como funciona um ecossistema. Além de respeitar, apreciar e interagir com a natureza, puderam interagir também com as/os colegas e professores. A trilha foi preparada em parceria com as empresas Maq Toc e Afron Construtora, com a construção de uma ponte que dá acesso a outro sítio. Lá aprenderam como é a vida na roça, trataram galinhas, moeram “carolo”³, conheceram algumas ferramentas usadas no sítio e deram leite na mamadeira para o bezerro.

Abaixo segue uma foto satélite do trajeto da caminhada. Esse mapa foi mostrado para os estudantes antes e depois da caminhada, com a intenção estimular a orientação espacial e temporal (marcação da distância, tempo do percurso, reconhecimento dos elementos naturais presentes no trajeto).

Figura 1. Localização do sítio



Fonte: Foto satélite (2020).

Figura 2. Trajeto da Caminhada Ecológica

³ Milho moído.



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2020).

Acima é representado um mapa do tesouro construído a partir do trajeto da caminhada ecológica. A intenção é tornar a atividade mais convidativa e lúdica. Também queremos demonstrar que os benefícios oriundos da natureza é o nosso maior “tesouro”, como ar que respiramos, água que bebemos e os alimentos. Esses elementos são indispensáveis à nossa sobrevivência e sua importância, às vezes, passa despercebida por nós seres humanos.

No decorrer da caminhada, que tem duração aproximada de uma hora, trabalhamos conceitos como os elementos que compõem a natureza e relacionando-os com nossa vida como seres ligados à natureza de maneira intrínseca. A partir dessa perspectiva, trabalhamos a educação ambiental de maneira transversal, juntamente com a educação inclusiva.

b) Experiência 02: Produção de mudas frutíferas e a horta

O viveiro foi construído com madeiras de doação da empresa Ecotrat, com a colaboração de um amigo que tem habilidades com carpintaria. No viveiro foram produzidas mudas de árvores frutíferas e num outro espaço do sítio foi feita uma horta. Os estudantes aprenderam na prática o processo de preparação da terra, plantio, cuidados para a germinação das sementes e o crescimento da planta (luz solar, água, limpeza da área plantada) como

também, foi estimulado o desenvolvimento de habilidades motoras. Além disso, também aprenderam como se constrói um viveiro aéreo

Figura 3. Produção mudas frutíferas e a horta



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Durante esse processo, foram estimuladas nos participantes as funções executivas⁴: atenção, controle inibitório, planejamento, flexibilidade cognitiva e memória. Além de favorecer aos estudantes envolvidos uma autoimagem positiva, valorizando suas

⁴ As funções executivas constituem um conjunto de habilidades fundamentais para tomar decisões, viver e pensar com autonomia. As capacidades relacionadas às funções executivas incluem a possibilidade de organizar diferentes atividades no dia a dia, planejar e executar etapas de um objetivo de longo prazo, concluir tarefas apesar de interrupções e distrações, controlar impulsos, manter o foco, refazer planos para corrigir erros e realizar diferentes ações simultaneamente (COSTA *et.al*, p. 5). Além disso, as funções executivas são essenciais para a construção de diversas habilidades fundamentais para a autonomia individual, como criatividade, perseverança, cooperação, respeito mútuo, disciplina e flexibilidade (COSTA *et al*, 2016, p. 7).

possibilidades de ação e crescimento, à medida que se desenvolve o processo de socialização e interage com o grupo a sua volta. Os estudantes, também foram desafiados a trabalhar em equipe, participando de forma ativa na produção das mudas, bem como no acompanhamento e na manutenção do processo.

c) Experiência 03: Circuito físico

Como terceira experiência, foi realizado um circuito pedagógico de coordenação motora global. Esse tipo de trabalho especializado melhora a capacidade física dos estudantes. Além de prevenir doenças, também libera endorfina, que é o hormônio do prazer, tornando as crianças mais saudáveis e felizes.

Nos encontros realizados as experiências também foram enriquecidas com os elementos da natureza como: escorregar, subir e descer nos morros, subir e descer das árvores, rolar na grama, correr, pular e andar.

Figura 4. Circuito Físico



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

d) Experiência 04: Circuito Sensorial

O desenvolvimento e aprendizagem depende de estímulos sensoriais (tátil, visual, gustativa, olfativa, auditiva, proprioceptiva e vestibular) para a regulação de respostas fisiológicas. Segundo Savall *et al.* (2018, p. 58), “entre seus objetivos, almeja favorecer situações que propiciem formar e fortalecer a interação social, emergir e aprimorar a linguagem, desenvolver as habilidades motoras, bem como proporcionar uma diversidade de experiências sensoriais”.

O circuito foi construído com madeiras de eucalipto que foram doadas pelas empresas Eco trat e Madesch, contando também com a disposição de materiais como serragem de madeira, areia, cascalho e pedras de diferentes tamanhos que foram doadas pela empresa Pedras Girardi. Este circuito sensorial foi construído por meio de um trabalho voluntário de um amigo que tem habilidade com carpintaria. O circuito construído é móvel, ou seja, pode ser utilizado em diversos ambientes e os elementos podem ser trocados, proporcionando outras sensações. O circuito é uma opção para ser utilizado nos momentos em que não foi possível o deslocamento para e pelo espaço do sítio. Contudo, priorizamos o contato e interação com o meio ambiente natural do sítio, com toda a sua diversidade de fauna, flora e minerais (água, pedras, terra).

Esses estímulos sensoriais proporcionam novas experiências de aprendizagem que desafiam as crianças e adolescentes a descobrirem em quais materiais estão tocando ou pisando. A respeito disso, tem-se que a “estimulação sensorial é realizada por meio de estímulos relacionados à sensorialidade. Objetiva diminuir a hipersensibilidade, hiperatividade, autoestimulação, movimentos estereotipados e aumentar a atenção e o foco” (ESCALONA *et al.*, 2001; FIELD *et al.*, 1997 apud SAVALL *et al.*, 2018, p. 69).

Figura 5. Circuito sensorial



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2020).

Esses dois circuitos foram construídos artesanalmente com madeira tratada, grama, serragem, cavaco e pedras de jardim de diversos tamanhos. Para construí-los, usamos serrote, pregos, martelo e fita métrica. Ressaltamos que nos circuitos construídos foram proporcionadas experiências de olhos vendados. Esses circuitos podem ser modificados na composição de novas texturas e são móveis, ou seja, podemos colocá-los em diferentes espaços. No entanto, não substituímos as experiências sensoriais em contato direto e interativo com os elementos da natureza presentes no sítio pedagógico.

Também foi construído um balanço com madeira tratada de doação da empresa Ecotrat. A instalação dos balanços foi feita de forma voluntária por uma empresa que não quis se identificar. Os balanços estimulam o labirinto, que é uma parte do aparelho auditivo responsável pelo equilíbrio. É comprovado que traz bastante conforto, tendo valor terapêutico, de modo a amenizar a ansiedade e comportamentos indesejáveis com estereotípias e autoagressão.

Figura 6. Balanços



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2020).

e) Atividade 05: Alimentação e jogos pedagógicos

A alimentação e os jogos pedagógicos fazem parte das atividades pedagógicas que são desenvolvidas no sítio pedagógico. Essa parte do projeto foca na alimentação saudável, interação social, comportamento, convivência e inclusão. Além de ser uma parte recreativa do projeto, também serve de abrigo para uma eventual chuva ou apresentação do projeto para interessados no tema proposto na pesquisa.

Figura 7. Jogos pedagógicos



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Durante o desenvolvimento dessa atividade é possibilitada a realização de descobertas e resoluções de situações, nas quais as crianças podem desenvolver noções, conceitos e enfrentamento de desafios, por meio da troca de experiência com seus colegas e professores.

Essa atividade possui como objetivo proporcionar ao grupo interação social, desenvolver empatia e a valorização das diferenças por meio da condução, mediação e apoio dos profissionais envolvidos de maneira a contribuir para a inclusão social, por meio da valorização de capacidades individuais.

Também temos a intenção de fazer uma interação com a escola Agro Técnica Federal e o Horto Florestal da UNIDAVI, para adquirir conhecimentos teóricos e práticos a respeito do processo de produção de mudas frutíferas. Depois que as mudas estiverem prontas, juntamente com a comunidade escolar, vamos escolher um lugar para plantá-las e fazer um acompanhamento do desenvolvimento das mudas.

No decorrer da pesquisa de campo, mediamos a construção de conhecimentos com os participantes sobre a educação ambiental e a inclusão com o propósito de desenvolver o senso crítico e a consciência acerca desses temas emergentes.

2.2.2 Perfil dos estudantes

Três estudantes participaram da pesquisa e foram identificados com os nomes fictícios de A1, A2 e A3. O estudante A1 nasceu dia 30/08/2006, com naturalidade de Rio do Sul, estado de Santa Catarina. Com 15 anos de idade, cursa o 9º ano matutino, possui laudo médico de transtorno do espectro autista. É de família de classe média baixa e estuda em uma escola pública da rede municipal de ensino de Rio do Sul. A família é participativa e colabora no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de seu filho. O pai é técnico em informática e a mãe é manicure. A família é composta por quatro pessoas: o pai, a mãe, uma irmã e A1.

Por sua vez, o estudante com nome fictício de A2 nasceu dia 08/04/2005, com 16 anos, é natural de Belém, no estado do Pará, e cursa o 9º ano matutino em uma escola pública da rede municipal de ensino de Rio do Sul. Apresenta diagnóstico médico do transtorno do espectro autista. Já o estudante A3 é irmão do A2, tem 11 anos de idade, nascido em 05/03/2010. Natural de Santa Isabel, no estado do Pará. Ambos são de família com baixa renda composta por 4 pessoas: o pai, que é vigilante, a mãe, que trabalha como diarista, A2 e A3. Tratam-se de estudantes com um rendimento escolar abaixo da média, porém são muito esforçados.

2.3 REGISTRO DOS DADOS

As experiências realizadas durante a pesquisa de campo foram anotadas no “Diário da Pesquisa”. O relatório da pesquisa-ação é similar ao relatório da pesquisa tradicional, e apresenta cinco partes. As diferenças estão na organização e conteúdo dessas partes. Segundo Hughes (2000), o relatório deve incluir: 1. Introdução; 2. Revisão de Literatura; 3. Processo de pesquisa-ação e metodologia; 4. Apresentação dos dados e discussão dos resultados e 5. Conclusão.

Considerando que ao final dos 24 meses de mestrado é obrigatório a apresentação dos resultados da pesquisa no formato de dissertação, optamos pelo registro dos dados da pesquisa-ação apenas no “Diário da Pesquisa”. De acordo com Hughes (2000), no “Diário de

Pesquisa” pode constar uma síntese com a descrição das atividades realizadas, conversações, discussões, questões a serem aprofundadas, observações, pensamentos, planos, etc.

Sendo assim, no “Diário de Pesquisa” anotamos de forma detalhada, dados que serão úteis para a escrita da seção da dissertação sobre “Apresentação da Pesquisa e discussão dos dados”. Para tanto, por exemplo, constam informações como: data, horário, número de participantes, descrição das atividades realizadas em cada data da pesquisa-ação com estudantes, desempenho dos estudantes durante a realização das atividades, anotações de comentários dos estudantes participantes, comentários da família dos estudantes e registros fotográficos.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados da pesquisa foram organizados de acordo com as orientações sobre a escrita dos relatórios da pesquisa-ação. Em seguida, esses dados foram analisados segundo o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring.

Mayring propõe três formas de análise de conteúdo qualitativo:

Sumarização: Objetivo da análise é o de reduzir o material de tal maneira que sobram os conteúdos essenciais, de criar por meio de abstração um corpus, que continua sendo um retrato do material básico.

Explicação: objetivo da análise é acrescentar material adicional a determinados segmentos do texto (conceitos frases...), para aumentar a compreensão, para esclarecer, explicar e interpretar um determinado segmento.

Estruturação: O objetivo da análise é filtrar determinados aspectos do material; estabelecer um recorte do material na base de critérios pré-estabelecidos; ou de avaliar o material na base de determinados critérios (MAYRING, 2002, p. 115).

De acordo com Chizzotti (2001, p. 98) a “análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento”. Ainda para o autor, a análise de conteúdo tem como objetivo compreender o sentido das comunicações e seus significados explícitos ou ocultos.

Os procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma

inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc. apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito (CHIZZOTI, 2001, p. 98).

A partir disso e após a realização do registro das atividades no relatório, utilizamos nesta dissertação algumas anotações que consideramos necessárias para responder à problemática da pesquisa.

2.4.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no sítio pedagógico

Descreveremos, a seguir, as experiências de aprendizagem que foram realizadas pelos três estudantes em cada um dos encontros no sítio pedagógico.

1º Encontro

Data: 13/03/2021

Horário: 13h30 às 16h00

Participantes: A1

Inicialmente o estudante A1 respondeu ao termo de assentimento, que foi adaptado com figuras de emojis, considerando que ainda não está alfabetizado. Na ocasião, o estudante demonstrou muito interesse em participar.

Na trilha ecológica A1 caminhava sempre à frente do pesquisador, concluindo o trajeto com disposição. Foi necessária a mediação do pesquisador para que andasse mais devagar e observasse os elementos naturais existentes no ambiente ao longo do percurso.

É importante registrar que antes de iniciar a caminhada, o pesquisador mostrou o mapa do trajeto da trilha para o estudante, denominando-o como “mapa do tesouro”, sendo que ele compreendeu que, de fato, havia um tesouro. Nesse momento, o pesquisador avaliou que não deveria ter nomeado o mapa da trilha como mapa do tesouro no sentido da importância da própria natureza ser apreciada, afinal as pessoas com o transtorno do espectro autista compreendem as expressões verbais de maneira literal.

Sequencialmente a isso, na experiência de fazer mudas frutíferas, seguiu as orientações do pesquisador para compreender todo o processo de plantação desde a preparação da terra, e as ações de colocar a quantidade de terra nos pacotes, acomodar a semente e molhar adequadamente. Assim, A1 conseguiu realizar com atenção todas as etapas.

Já em relação ao circuito físico, o estudante A1 precisou da mediação do pesquisador para conseguir realizar todos os movimentos propostos. No circuito sensorial A1 demonstrou mais interesse, repetindo a experiência várias vezes. Quanto à alimentação, aceitou bem todos os alimentos oferecidos (frutas e iogurte).

Por sua vez, a respeito dos jogos de mesa, demonstrou pouco interesse e pediu para ir embora. Em respeito à vontade e em consideração ao tempo de aprendizagem, bem como a necessidade de manter o vínculo de confiança entre o estudante e o pesquisador, encerramos as atividades um pouco antes do tempo estimado.

Figura 8. Caminhada na trilha ecológica



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

2º Encontro

Data: 20/03/2021

Horário: 13h30 às 16h30

Participantes: A1

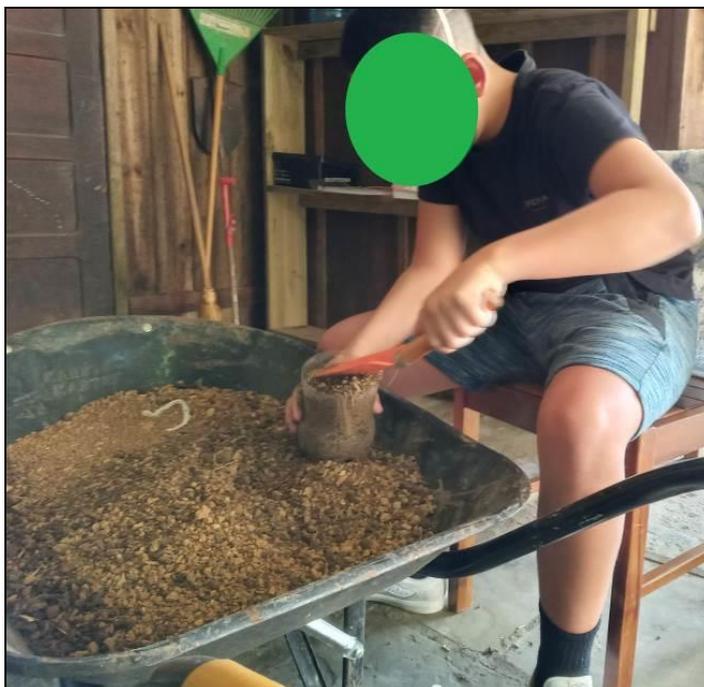
No momento em que o pesquisador foi buscar A1 na sua casa, a mãe e o pai relataram que ele contou sobre as experiências realizadas no sítio. Além disso, durante a semana, o estudante relatou para os colegas e profissionais da escola sobre as suas experiências vivenciadas.

Nesse segundo encontro, o estudante A1 estava motivado em realizar as experiências novamente. Na trilha ecológica, conseguiu caminhar com mais calma, apreciando os recursos naturais. Assim como no primeiro encontro, o estudante A1 estava acreditando na existência do tesouro, compreendendo a informação no seu sentido literal, mesmo depois de ter a explicação do que se tratava.

Já no processo de plantio, o estudante conseguiu realizar com mais desenvoltura, com mais foco e concentração. O circuito sensorial foi realizado por A1 com entusiasmo, mantendo os olhos vendados e esforçando-se para reconhecer todos os elementos por meio do tato. Por sua vez, no circuito físico, o estudante não se sentiu confortável no primeiro encontro, portanto foram realizadas modificações com a participação do próprio estudante. Dessa forma, A1 realizou o circuito com mais facilidade.

Em relação à sala de jogos educativos, o estudante foi mais receptivo, escolhendo entre os jogos o quebra-cabeças. Quanto à alimentação, o estudante não apresentou seletividade alimentar, aceitando bem os alimentos oferecidos. Sendo assim, no segundo encontro, em nenhum momento demonstrou resistência em participar das experiências no sítio.

Figura 9. Preparação da terra para plantio de sementes



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Figura 10. A1 no circuito sensorial de olhos vendados, sob a mediação do pesquisador



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021);

3º Encontro

Data: 10/04/2021

Horário: 13h30 às 16h30

Participantes: A1

Nos dias que antecederam o terceiro encontro, o pai e a mãe de A1 relataram que ele fica esperando o dia de ir para o sítio. Quando o pesquisador perguntou quem ele gostaria de levar para o sítio, A1 respondeu: “todo mundo, meu pai, minha mãe, e meus amigos do nono ano”.

Nesse dia, iniciamos a realização das experiências pelo circuito físico. Em seguida, foi proposto o circuito sensorial, sendo que A1 conseguiu percorrê-lo com melhor desempenho. Durante a realização dos circuitos, o estudante repetia: “quero ir na trilha”.

Assim, depois disso fizemos a caminhada com muita alegria e aceitação do estudante. Além disso, no fim do trajeto A1 passou a mão no bezerro e falou: “o pelo dele é macio”.

Já em relação às mudas frutíferas, o estudante melhorou o foco e a concentração, conseguindo realizar as etapas do plantio com mais autonomia.

Nesse encontro manteve um tempo maior de atenção em realizar as experiências, não querendo ir embora, sendo que inclusive demonstrou interesse pelos jogos de mesa. Da mesma forma, se alimentou com menos ansiedade, ou seja, saboreando os alimentos com mais calma.

Figura 11. Estudante tocando no bezerro



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

4º encontro

Data: 17/04/2021

Horário: 13h30 às 16h30

Participantes: A1 e seu pai

Nessa ocasião, tivemos a presença do pai de A1, que acompanhou a realização das experiências no sítio pedagógico, contribuindo com sugestões para ampliar o projeto. Vale ressaltar que o pai de A1 é um grande incentivador dessa proposta, pois ele e a sua esposa fazem parte da Associação de Pais e Professores – APP – da escola.

Com a presença do pai, A1 se comportou bem, como nos encontros anteriores. Primeiramente, ele descreveu todas as experiências para seu pai, como também demonstrou

realizando-as com autonomia. Assim, o estudante participou ativamente de todas as experiências propostas. No entanto, o pesquisador observou que o estudante tem preferência pelo balanço e pela caminhada ecológica.

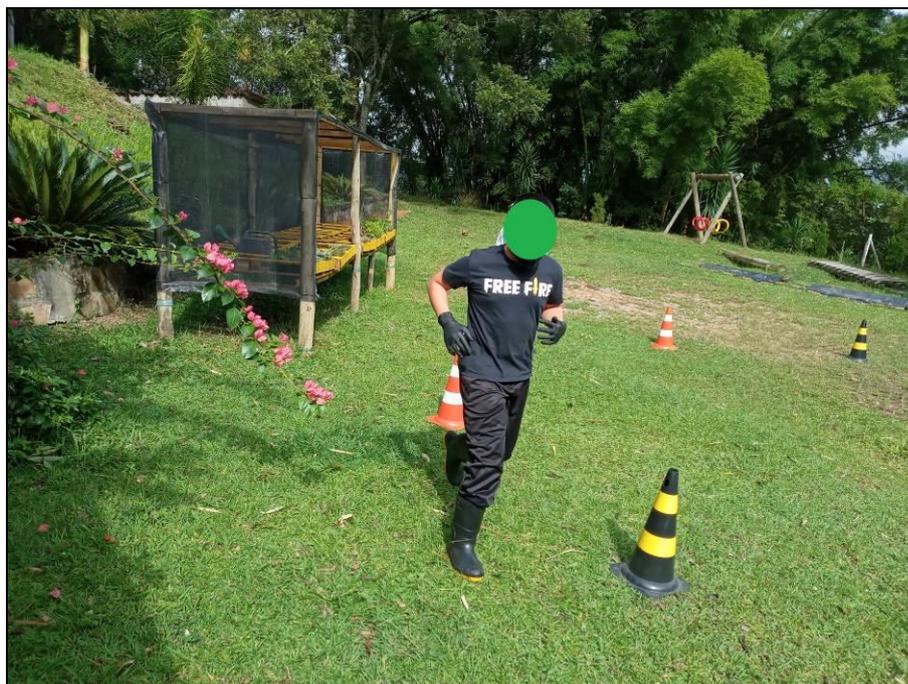
Nesse encontro, colhemos tangerinas e o estudante degustou com muito prazer. Além disso, coletamos as sementes dos próprios frutos que comemos e plantamos no viveiro. Demonstrou-se, desse modo, que plantar uma árvore frutífera é garantir alimento saudável para quem tiver o privilégio de colher os seus frutos. Nesse ponto, ressalta-se que essa é uma das intenções do projeto, ou seja, pretende-se que os estudantes colham frutos plantados por eles.

Figura 12. Estudante plantando sementes



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Figura 13. Estudante em movimento no circuito físico



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

5º encontro

Data: 24/04/2021

Horário: 13h30 às 16h30

Participantes: A1, A2 e A3.

No quinto encontro foram realizadas todas as experiências planejadas e organizadas em um roteiro. Nesse dia, tivemos a presença de um educador físico para compartilhar seus conhecimentos e participar da mediação da aprendizagem. O estudante A1 já demonstrava intimidade e facilidade para a realização das experiências. Percebe-se que à medida que o projeto avançava, o aluno apresentava maior autonomia para a realização dos trabalhos que são propostos.

Cabe ressaltar que os estudantes A2 e A3 começaram a participar das ações nessa ocasião. Houve interação entre os participantes, sendo que no fim do encontro, na hora de ir embora, A1 e A2 perguntaram quando iria ter atendimento de novo. Em conversa com a mãe dos alunos, ela relata que seus dois filhos, A2 e A3, adoraram participar das atividades.

Figura 14. Caminhada na trilha ecológica



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021);

Figura 15. Estudantes realizando os movimentos no circuito físico, orientados pelo educador físico



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Figura 16. Preparação da terra para plantio de sementes pelos estudantes A1 e A2



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Figura 17. Estudante A2 tocando o bezerro



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

6º Encontro**Data: 02/10/2021****Horário: 13h30 às 16h30****Participantes: A1, A2 e A3**

Na ocasião, foi realizada uma oficina com argila, na qual os estudantes tiveram a oportunidade de explorar novas sensações ao mexer com o barro úmido e frio. Além disso, puderam fazer as letras do seu próprio nome com barro. A intenção dessa atividade foi trabalhar a coordenação motora fina e a autoconfiança. Da mesma forma, foi possibilitada a interação social e uma experiência nova por parte dos estudantes atendidos, pois eles nunca haviam trabalhado com argila coletada no mato e nem com argila comprada.

No decorrer de todo o trabalho, os estudantes participaram com autonomia, lembrando que tivemos que orientar e mediar a atividade. Logo após essa experiência, fomos plantar mudas no viveiro, nos alimentamos e encerramos a tarde de atividades.

Figura 18. Coleta de argila com os estudantes A1, A2, A3 e o pesquisador



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Figura 19. Oficina de argila com os estudantes A1, A2, A3 e o pesquisador



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

Figura 20. Escrita do nome com argila



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

7º encontro**Data: 09/10/2021****Horário: 13h30 às 16h30****Participantes: A1, A2 e A3**

Nesse encontro, a experiência foi realizada com folhas secas, sementes e cascas de árvores. O material foi coletado pelos alunos no próprio sítio. Na sequência, essas folhas foram utilizadas para a construção de desenhos artísticos. Essa atividade proporcionou o desenvolvimento da criatividade, do foco, da coordenação motora fina, da interação social e do trabalho em equipe, além de valorizar a subjetividade dos estudantes a partir de sua criação. Nesse dia choveu muito, por isso utilizamos a sala de jogos e o circuito sensorial interno do sítio, que fica dentro da sala de jogos.

Figura 21. Oficina de arte com folhas e galhos de plantas



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

8º Encontro**Data: 16/10/2021****Horário: 13h30 às 16h30****Participantes: A1, A2 e A3**

Nesse encontro, foi construído um balanço com a participação dos estudantes, que ficaram ansiosos por ter que esperar a sua vez para se balançar. Até o pesquisador e o educador físico se balançaram, recordando o tempo de infância. Após a experiência do balanço, realizamos a caminhada pela trilha e, na sequência, desfrutamos dos alimentos. Nesse dia ocorreu um fato curioso, pois o estudante A2 teve iniciativa própria ao pegar o regador e começar a molhar as plantas. Explicamos a ele que isso não era necessário por causa da água da chuva, porém esse foi um grande resultado, pois o estudante estava preocupado com a germinação das sementes que plantamos, demonstrando responsabilidade ambiental e cuidado com a natureza.

Figura 22. Balanço na árvore



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

9º Encontro

Data: 23/10/2021

Horário: 13h30 às 16h30

Participantes: A1, A4, A5

Essa foi a experiência mais desafiadora, até o momento. Nesse dia, participaram o estudante A1, dois amigos da turma do nono ano, a quem daremos as denominações de A4, A5, e a mãe deles. Os estudantes A2 e A3 não participaram deste encontro pois foram visitar o pai nesse dia. Na ocasião, fizemos uma caminhada até a cachoeira do sítio. O percurso tinha a distância 2.230 metros, sendo assim um grande desafio para os estudantes. Os participantes ficaram encantados com a natureza e a caminhada dentro da mata, como também ficaram admirados com a beleza da cachoeira. As famílias dos estudantes adoraram as fotos e ficaram muito gratas pela nossa pesquisa ter possibilitado esses momentos de aprendizados aos estudantes.

Figura 23. Cachoeira localizada no sítio pedagógico



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021)

Figura 24. Caminhada pela floresta até a Cachoeira localizada no sítio pedagógico





Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2021).

10º encontro

Data: 30/10/2021

Este encontro foi planejado, mas não aconteceu.

No décimo encontro tínhamos planejado a participação dos estudantes A1, A2 e A3, além dos estudantes que da turma do nono ano, realizando, assim, um desejo do A1. No entanto, esse encontro não foi possível devido à pandemia, pois o transporte da prefeitura não foi liberado para viagens extracurriculares.

Nesse dia, estavam previstas as seguintes experiências de aprendizagem: a caminhada ecológica, a plantação de mudas de árvores frutíferas, tratar o bezerro com a mamadeira de leite, dar milho para as galinhas, colher ovos nos ninhos, moer o milho e picar o trato com a ajuda do Sr. João Inácio, tio do pesquisador, para que a atividade fosse feita com segurança.

Os estudantes iriam colaborar com todo o processo e aprenderiam na prática como é a vida no sítio. A partir de todo esse processo, iríamos promover a educação ambiental de maneira a proporcionar o processo de inclusão, com equidade entre todos os participantes da pesquisa-ação envolvidos nas ações.

Infelizmente, esse encontro não aconteceu. Porém, pretendemos colocá-lo em prática assim que o transporte coletivo for liberado para as atividades extracurriculares. Ressaltamos que a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul apoiou a pesquisa.

Durante o ano 2021, as atividades estavam sendo realizadas no sítio pedagógico em função da pesquisa que faz parte do Curso de Mestrado em Educação. A partir disso, surgiu a ideia de inscrever o trabalho no edital do Fundo da Infância e Adolescência de Rio do Sul (FIA), com vistas a arrecadar recursos financeiros para a implementação de um projeto multidisciplinar com educador físico, educador social e professor de educação especial. Sendo assim, o projeto foi aprovado na data de 28 de junho de 2021, com o valor de R\$ 30.000,00, para a implementação pelo período de um ano, a contar de outubro de 2021 a outubro de 2022.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas subseções seguintes iremos abordar a educação inclusiva e a educação especial na perspectiva da equidade. Além disso, serão apresentadas as políticas educacionais importantes para o campo da educação escolar, bem como reflexões que servem de base para a contextualização da temática e compreensão da luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial pode ser compreendida, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica como “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008. p. 1).

Para compreender o contexto da educação especial, é importante abordar alguns fatos históricos. Nesse sentido, segundo Jannuzzi (2006), foi criado, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que sofreu modificações. Já em 1985, houve a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Entre o período apontado pela autora e o momento atual, ocorreram diversas formulações no âmbito legal. Um momento importante se constitui a partir da Lei n. 9394/96, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), oriunda da Declaração de Salamanca. O referido documento define no capítulo V, da Educação Especial, nos Artigos 58, 59 e 60 que o deficiente tem direito à Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino em salas específicas ou escolas especializadas. Assim, deve-se disponibilizar currículo, métodos e recursos educativos.

Ficou garantido, ainda, o acesso igualitário a benefícios sociais de programa suplementares para o respectivo nível do ensino regular. Em parágrafo único do Artigo 60 da LDBN, fica definido que “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas nesse Artigo” (BRASIL, 1996).

No entanto, ao analisar a trajetória da educação especial no Brasil, constatamos que a educação ainda acontece de forma segregada, pois não supre as necessidades educacionais dos

estudantes com Deficiências, transtorno do Espectro Autista e Altas/Habilidades e Superdotação.

Nessa perspectiva, Ferreira e Guimarães (2003) se referem à Educação Especial como modelo de integração, no qual os estudantes precisavam moldar-se às exigências da escola tradicional e caso não conseguissem adaptar-se a esses padrões, necessariamente retornariam aos espaços segregados. Desse modo,

[...] pouco ou nada exigia da sociedade em termos de modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais [...] no modelo de integração, a sociedade aceita a receber a " pessoa diferente" desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultante de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.) (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 96-97).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de se romper com modelos e paradigmas tradicionais de educação e de padrões sociais. Isso exige da sociedade e da escola modificações mais significativas para trabalhar a inclusão. Para tanto, na Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu parágrafo único, fica determinado que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Por sua vez, no Artigo 21 da Resolução citada acima fica estabelecido o período que entrará em vigor essa determinação e também a sua obrigatoriedade. “A implantação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta resolução e o dia 31 de dezembro de 2001” (BRASIL, 2001).

Em aproximação, segundo a Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência –, no seu Art. 28, no parágrafo II, ressalta-se a necessidade do aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Ainda citando o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão, o parágrafo III prevê um projeto que

institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços de adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Assim sendo, conforme consta na Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC n.º 100/2016:

Art. 1º Entende-se por Educação Especial para efeitos dessa Resolução a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, transtornos de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotado.

Como é possível perceber, a Política de Educação Especial do Santa Catarina, afirma que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno escolar, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação.

O objetivo do AEE, segundo a Política de Educação Especial de Santa Catarina, é fazer uma avaliação inicial do estudante para planejar o atendimento. Essa avaliação deve identificar o nível de desenvolvimento do estudante quanto à estrutura da percepção, atenção, pensamento e linguagem, além de identificar, ainda, os recursos de acessibilidade utilizados pelos estudantes, bem como a competência para a realização das atividades práticas para a vida escolar.

A política prevê também elaborar e executar o planejamento das atividades, conforme as especificidades dos estudantes, a elaboração de relatório pedagógico descritivo do desenvolvimento de cada estudante e a revisão do planejamento.

Diante disso, percebemos a necessidade de se romper com determinados paradigmas em relação à educação especial e valorizar as diferenças no espaço escolar. Isso exige da sociedade e da escola modificações mais significativas para trabalhar a inclusão no sentido de estarem preparadas para receber todos os estudantes.

3.2 (D)EFICIÊNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

As pessoas com deficiência ainda enfrentam preconceitos e discriminação na sociedade brasileira. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu artigo 2º

considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O mundo está mudando, mas ainda continua muito amarrado aos padrões de “normalidade⁵”.

O corpo canônico é aquele alterado por uma série de intervenções com o objetivo de corresponder a um padrão de beleza e aceitação. Assim, a medicina e a ciência avançam em medicamentos, pesquisas e técnicas de melhoramento a fim de “higienizar” o corpo, aperfeiçoar a aparência física e evitar riscos de “falhas”, características desvantajosas, deficiências, bem como retardar o envelhecimento. Durante vários momentos do século passado, vimos práticas de eugenia que visavam exterminar corpos com deficiência. Muita gente não sabe, mas as câmaras de gás que mataram milhares de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, foram testadas anteriormente com pessoas com deficiência. Após a Segunda Guerra, em países desenvolvidos, houve um movimento de reintegração de seus soldados que voltaram para casa com algum tipo de deficiência (LUIZ, 2020, p. 20).

Nesse ponto, sabe-se que as pessoas com deficiência, muitas vezes, são tratadas com preconceito e identificadas como incapazes e “coitadinhas”. A esse respeito, Mantoan (2015, p. 15), faz o seguinte questionamento: “Que novas medidas temos de adotar para romper o cerco do pessimismo e da incerteza, do fracasso e da mesmice de nossa atividade profissional? ”. Além disso, o autor enfatiza:

“Reluto em admitir certas medidas adotadas pela escola para reagir à diferença de todos nós. De fato, elas existem, persistem e insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas são singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente e, portanto, não cabem, nem caberão em categorizações, modelos, padrões” (MANTOAN, 2015, p. 15).

Apesar de todas essas barreiras atitudinais as pessoas com deficiência estão conquistando o seu espaço para além dos padrões, modelos e categorizações ditadas, impostas e determinadas pelo sistema. Mesmo diante de tantos impedimentos ainda existentes, persistentes e insistentes, as pessoas com deficiência não desistem de fazer valer seus direitos

⁵ Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc. (LOPES, 2011, p. 117).

e suas vontades, seja nas modalidades esportivas, na escolha de profissões, na participação em diversos eventos e espaços sociais, sem diminuir suas capacidades e características próprias de ser, viver, aprender, ensinar e expressar-se.

No século XX, o corpo foi visto como objeto de consumo e, portanto, esteve inserido numa lógica consumista. Essa visão partia do pressuposto de que era determinado e bem-sucedido aquele que era capaz de esculpir, moldar, controlar e transformar seu corpo para aproximá-lo de um ideal, refletindo essas qualidades para qualquer esfera da vida. Esses discursos serviram para afastar qualquer possibilidade de “falhas” corporais ou tipos de deficiência e fortalecer duas concepções corpóreas distintas: a do corpo ideal, canônico, e a do corpo desprezado, fadado à exclusão (LUIZ, 2020, p. 20).

Infelizmente, esse tipo de pensamento e de atitude está muito presente em nossa sociedade, inclusive se manifesta até mesmo em pessoas com nível superior. Desse modo, não é fácil o seu enfrentamento, pois as pessoas ainda insistem em agir de forma excludente e preconceituosa. O mais difícil de entender é que esse descaso com a diferença acontece, às vezes, dentro da própria escola.

Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! [...]. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e assim sendo a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral dos alunos – segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo e solidário e acolhedor (MANTOAN, 2015, p. 15-16).

Ademais, as/os estudantes com deficiência são providas/os de direito assegurado por lei de uma escola participativa e acolhedora, ou seja, uma escola inclusiva, que significa uma escola que possibilite aprendizado a partir das especificidades dos seus estudantes. “A escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 24).

De tal forma, o processo de inclusão demanda uma mudança estrutural e atitudinal de toda a sociedade. Sobretudo as escolas devem ser ambientes equitativos, inclusivos e com aprendizagem para todos. Sob esse olhar, Mantoan (2015, p. 24) defende que “para se reformar a instituição, temos que reformar a mente, mas não se pode fazê-lo reformar mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Todas as pessoas têm o direito a uma educação de qualidade, com acessibilidade e recursos necessários para o desenvolvimento integral. Conforme afirma Mantoan: “na perspectiva da inclusão o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade de ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula (MANTOAN, 2015, p. 28)

O fato é que quanto mais inclusiva for a escola regular, menos fracasso escolar existirá. Além de ter menos desistência por parte dos estudantes, terá menos preconceito e menos discriminação, pois a inclusão é a cura para esses males da nossa sociedade. “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 32).

Independentemente de classe social, etnia, condição financeira, orientação sexual, deficiência ou não, todos os estudantes têm que ter direito à educação de qualidade, isto é, uma educação inclusiva que respeita a cultura, origem, especificidades, subjetividade de cada pessoa.

No capítulo III – Da Educação da Cultura e do Desporto e – Artigo 205, a Constituição prescreve em seu Artigo 208 que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado” ou seja, o que é diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo sobretudo instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes como ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (MANTOAN, 2003, p. 39-40).

Além das medidas citadas por Mantoan, é preciso combater o Bullying e o preconceito com muita força e conhecimento de causa., buscando uma educação transformadora, respaldada na ética, por meio dos valores que permeiam o processo de inclusão, fomentando, assim, a equidade nos ambientes escolares.

Nos anos de 1990 conforme Stainback e Stainback (1999) surgiu um novo conceito a inclusão que teve como base a teoria sociointeracionista, a qual entende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais. Isso quer dizer que em contato com o meio normal, de modo irrestrito o indivíduo com deficiência desenvolve mais amplamente suas capacidades, ainda que com determinadas limitações (RAMOS, 2016, p. 27).

Frente a isso, não podemos deixar de nos esforçar no sentido de transformar a nossa sociedade em um lugar mais equitativo, com oportunidade para todos, com menos discriminação, mais empatia e inclusão.

Uma breve descrição linguística da deficiência evidencia um discurso impregnado pela ideia de doença “doente”, “doentinho”, “retardado”, “excepcional”, “com problemas”, “demente”, “mongoloide”, “doido”, “mudo”, “mudinho”, entre outras denominações algumas vezes eufêmicas como “especial”, “portador de deficiência” – determina como é vista a pessoa com deficiência. A própria palavra “deficiência” é do ponto de vista semântico carregada de uma negatividade natural. Nesse sentido, ainda não se encontrou a palavra justa para dizer que alguém tem deficiência (RAMOS, 2016, p. 25).

O termo usado atualmente é pessoa com deficiência, se usa esse argumento pelo motivo de que a deficiência não define a pessoa, sendo assim a deficiência é uma característica da pessoa. Vivendo em uma sociedade de resultados, podemos dizer que a deficiência é exatamente o que não combina com as leis biológicas, sociais, políticas, econômicas e religiosas estabelecidas pela humanidade, o que se revela nos discursos feitos sobre a vida e sua função (RAMOS, 2016, p. 25). O autor expõe que essas leis sociais impactam de maneira negativa as pessoas com deficiência, principalmente aquelas que não se destacam profissionalmente, por não contribuir para a geração de lucros, algo determinado pelo sistema capitalista, onde é incentivada a competição, a produtividade e o alto rendimento.

Nesse contexto, é necessário buscar outras ou novas alternativas de valorizar a diversidade, proporcionando aulas práticas de possível entendimento para todos. Assim, constrói-se um ambiente de valores coletivos, fomentando o aprendizado acessível e equitativo para todos.

3.3 CONCEITUAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O transtorno do espectro autista é uma síndrome de causa desconhecida que acarreta comprometimento na comunicação e comportamento em diversos aspectos e situações, em especial aquelas ligadas à socialização (MELLO, 2007).

Segundo Gonzáles, como a própria palavra “autista” sugere em sua origem grega, significa “preso dentro de si mesmo”, pois a criança não apresenta interesse por socialização e torna difícil a troca de experiências com outra pessoa, troca essa que é fundamental para o processo de desenvolvimento de uma criança. “O autismo é um transtorno do

desenvolvimento causado por uma anormalidade bioquímica ou neurofisiológica do cérebro” (GONZÁLES, 2007, p. 221).

Nessa perspectiva, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, que é uma referência mundial de critérios para a realização de diagnósticos descreve:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro* (APA, 2014, p. 53).

Contudo, os critérios vigentes para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, não são determinantes únicos e imutáveis. O nível de desenvolvimento depende de vários fatores. Conforme aponta Gomes (2015):

O termo “espectro” foi utilizado para indicar a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Isso significa que uma pessoa com autismo pode ser bem diferente de outra pessoa com autismo e que há uma variedade no perfil das pessoas afetadas. Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com autismo muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, que um olhar leigo pode não perceber que a pessoa tem autismo.

Os estudantes com transtorno do espectro autista, dependendo das condições do ambiente e dadas as suas características, têm uma socialização mais restrita, ou seja, não acontece da mesma forma que os demais estudantes, porém essa característica não pode ser vista como negativa. Não podemos menosprezar a subjetividade de nenhuma pessoa, seja ela autista ou não, o papel do professor é identificar seus interesses, desenvolver possíveis atividades que sejam importantes para a sua socialização, aprendizagem e comunicação.

A entrada na escola regular é um grande desafio para crianças com TEA, principalmente pelas especificidades de suas características, como a inflexibilidade, resistência às mudanças de rotinas, dificuldades com as relações sociais e de comunicação, dentre outras, sendo a função do professor fundamental no sentido de perceber que o espaço de aprendizagem engloba não apenas conhecimento acadêmico, mas também formação física, psicológica, cognitiva, social e afetiva (SAVALL; DIAS, 2018, p. 102).

Os desafios sempre estarão presentes no contexto escolar e social, considerando que a maneira de ensinar e de aprender são diferentes e dependem de muitos fatores que interferem na aprendizagem. Mantoan pontua a importância do respeito uns com os outros, do diálogo, do trabalho coletivo entre os envolvidos para a transformação e sucesso da escola.

[...] se as escolas estão se transformando; se os alunos estão sendo respeitados nas suas possibilidades de avançar, autonomamente, ao construir conhecimentos; se estes conhecimentos e outros são produzidos coletivamente, nas salas de aula, em clima solidário e com responsabilidade; se as relações entre crianças, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitaram, em laços de cooperação, de diálogo, que são frutos de um exercício diário de compartilhamento de seus deveres, problemas, sucessos (MANTOAN, 2003, p. 90).

Por isso, é preciso valorizar as habilidades, buscando estratégias que desenvolvam as áreas com defasagem e a partir de suas capacidades criar novos desafios de aprendizagem e promover o desenvolvimento de superação. Dessa maneira, é possível fazer com que o estudante com autismo supere suas dificuldades e se aproprie de novos aprendizados para a sua vida.

3.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA ALÉM DA (D)EFICIÊNCIA

Inclusão refere-se fundamentalmente a temas de direitos humanos, igualdade, justiça social e à luta por uma sociedade não discriminatória. Estes princípios são o âmago das políticas e práticas inclusivas (ARMSTRONG e BARTON, 2007, p. 6)

O processo de inclusão escolar e social é resultado de lutas de diferentes minorias em defesa de seus direitos humanos em exercer a cidadania. Entretanto, ainda existem muitas barreiras atitudinais construídas culturalmente ao longo da história que precisam ser desconstruídas.

A Educação Inclusiva é um conceito importante porque, na sua interpretação integral, representa um afastamento potencialmente profundo em relação às políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com percepções de capacidade, que tradicionalmente sancionaram muitos alunos com a exclusão da educação tradicional. A educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo.

No entanto, trata-se de um conceito evasivo porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade (ARMSTRONG, 2014, p.13).

Escolhemos o subtítulo “Educação Inclusiva para além da (d)eficiência”, porque é comum nas esferas sociais se referirem ao termo inclusão apenas para pessoas com deficiências e, ainda, focando nas características da deficiência em vez de valorizar cada ser humano com as suas qualidades e características próprias e incomparáveis.

Documentos políticos oficiais utilizam o termo “inclusão” de forma inconsistente, muitas vezes relacionando-o especificamente com políticas relativas aos alunos com “necessidades educativas especiais”, e algumas vezes é assim que o termo é utilizado nas escolas. Por outro lado, para outros a utilização da expressão “educação inclusiva” reflete o princípio que inclusão se refere a todos – todos os alunos, e todos os membros da escola, universidade, comunidade mais vasta (ARMSTRONG, 2014, p. 14).

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, que aconteceu em Salamanca na Espanha, no ano de 1994. O evento contou com a participação ativa de representantes de 88 países, entre eles o Brasil, e de 25 organizações internacionais que se reuniram em assembleia para reafirmar o compromisso para com a Educação para Todos e elaboraram a Declaração de Salamanca. Nesse importante documento, está respaldada a educação inclusiva:

Escolas regulares 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 (UNESCO, 1994, p. 1).

A educação na perspectiva da inclusão tem como objetivo uma escola acolhedora que respeite as diferenças e as capacidades individuais, é claro que a diferença nos torna humano, pois cada um é único. É nesse sentido, então, que as diferenças não podem e nem devem, do ponto de vista de uma Educação inclusiva, ser um obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, conforme a Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação é direito de todas as pessoas e deve ser promovida e incentivada pela família e pela sociedade. Os professores e a comunidade escolar devem assumir o importante papel que é criar possibilidades e condições de participação e de aprendizagem essenciais para a vida e o exercício da cidadania. De acordo com Mantoan (2003, p. 89):

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: O reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimentos.

Apesar das mudanças que ainda precisam acontecer, o processo de inclusão de pessoas com deficiência aponta que é possível tornar a sociedade menos excludente e mais acessível por meio da educação inclusiva. Conforme Pieczkowski e Possa (2020, p. 2) afirmam: “contudo, os avanços no campo da educação inclusiva são evidentes e reconhecidos, e mesmo haja necessidade de tencionar seus paradoxos, é essencial intensificar o processo de inclusão”. Portanto, não podemos negar os avanços que ocorreram e continuam acontecendo nas escolas e em outros espaços de socialização e interação entre as pessoas.

A educação inclusiva exige ambas – que toda a criança e jovem tenha o direito de frequentar a sua escola ou universidade locais e que todos os membros da escola ou universidade, ou mesmo da comunidade mais alargada, tenham o direito ao reconhecimento nos termos daquilo que são a sua cultura e crenças, aparência, interesses, estilo de vida e autenticidade. A inclusão reconhece a, e é receptiva à diversidade e o direito de “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática. [...] A educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física (ARMSTRONG, 2014, p. 15).

Em vista disso, a educação na perspectiva da inclusão reivindica o direito de participação e reconhecimento de todas as pessoas. Infelizmente, a existência da exclusão é negada por alguns profissionais da área da educação e outras áreas. Precisamos demonstrar por meio de pesquisa e fundamentação teórica, que a inclusão não é um problema e sim um desafio para nossa sociedade. “Para incluir não basta ofertar a vaga na escola. Mais do que isso, é necessário que a escola, por meio de seus profissionais, promova condições para que todos aprendam tanto quanto seja possível para cada um, considerando suas especificidades” (MARQUES *et. al.*, 2020a, p. 13).

As crianças são as melhores possibilitadoras do processo de inclusão, dentro e fora da escola. O processo de inclusão de uma criança com deficiência é mais “simples” entre as crianças do que com os adultos. A respeito disso, tem-se que:

Hoje, no Brasil, qualquer tipo de discriminação se configura em crime com penalidades previstas em lei. Mas com frequência percebemos, entre os adultos, o medo e o receio de conviver com os “diferentes” especialmente quando se trata de pessoas com deficiência auditiva, visual, física e mental. Um exemplo bastante corriqueiro é a resposta dada pelas gestantes, ao serem indagadas quanto ao sexo de seu bebê. Ou seja, ao serem abordadas com a pergunta “ – Menino ou menina? ”, é comum que respondam: “ tanto faz, contanto que tenha saúde, que nasça perfeito! ”. Já antes de nascerem as crianças belas, saudáveis e fortes são desejadas; as “outras” são aceitas toleradas... Apesar de discriminação ser crime, “a perfeição, a beleza e a saúde do corpo são destacadas e valorizadas (MARQUES, 2013, p. 55).

Se por um lado estamos imersos num contexto social e educacional onde é preconizado o bom desempenho, a avaliação quantitativa, os “ditos padrões de normalidade”, por outro, as crianças, desprovidas de interesses capitalistas, têm muito a ensinar e precisam ser ouvidas e compreendidas. Em outras palavras, as crianças conseguem conviver e aprender umas com as outras sem julgamentos ou discriminações. Por meio das brincadeiras, é possível proporcionar a inclusão e a aprendizagem efetiva. Conforme Marques *et al.* (2020b, p. 8-9) enfatizam:

Para além da acolhida na escola, as crianças com deficiência têm direito a aprender, interagir e brincar. A mediação pedagógica por parte de professores e profissionais de apoio pode promover ou travar o processo inclusivo, dependendo os caminhos escolhidos. Se o caminho for o disciplinamento da criança nos tempos e espaços da escola, bem como o treinamento para que ela consiga realizar as mesmas tarefas que os demais colegas, possivelmente, a criança com deficiência ficará em desvantagem. A brincadeira, por outro lado, é uma linguagem potente entre as crianças e reconhecida como direito de aprendizagem reconhecida na BNCC.

Dessa maneira, é possível observar que as próprias crianças podem ser facilitadoras no processo de inclusão, desde que o/a professor/a crie condições por meio das brincadeiras “que emergem nas relações entre as crianças. “Essas brincadeiras [...] constituem-se em metodologia de inclusão na infância, sendo que esse processo inclusivo é protagonizado pelas próprias crianças com e sem deficiência” (MARQUES *et al.*, 2020b, p. 9).

Por sua vez, em relação ao processo de inclusão na educação básica as autoras destacam que:

Embora todas as crianças sejam diferentes, algumas delas são mais por apresentarem algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou superdotação. Ao chegarem na escola regular, essas crianças, na maioria das vezes, desconfiguram

a rotina da instituição. É comum que se escutem narrativas por parte de docentes acerca dos desafios e dificuldades em lidar com tais sujeitos que viram pelo avesso o currículo uniforme e pré-programado da escola com o qual estamos tão familiarizados” (MARQUES *et al.*, 2020b, p. 2).

Diante do exposto acima, podemos constatar que, na sociedade contemporânea, prevalece a valorização da beleza, da produtividade e do consumo desenfreado. A escola também reproduz o sistema capitalista, por meio de avaliações quantitativas, com metodologias que não contemplam os diferentes estilos de aprendizagem e não consideram as múltiplas experiências e saberes de seus estudantes que não favorecem a inclusão.

Isso significa que, embora as políticas de inclusão busquem igualar os indivíduos que ocupam posições sociais e econômicas desiguais, bem como igualar aqueles que por razões diversas não avançam no sistema de ensino, elas também necessitam conviver com o sistema capitalista que se alimenta da produção, do sobre-trabalho, da desigualdade econômica e individual e, cada vez mais, da concorrência e da competição (LOPES; RECH, 2013, p. 214).

A educação brasileira é fruto de uma história marcada pelo machismo, escravidão, preconceito, extermínio dos indígenas e outras atrocidades cometidas com as pessoas mais desfavorecidas. Do mesmo modo, as pessoas com deficiência também eram segregadas em épocas passadas e impedidas de estar na escola regular, interagindo com as demais pessoas.

Como é possível perceber, mesmo com a instalação da democracia, muitos direitos das pessoas não eram assegurados. Por isso, não podemos pensar a educação sem levar em conta as raízes da história do Brasil citadas acima. Assim,

a escola necessita reconhecer o potencial não somente dos meninos e das meninas, mas especialmente o potencial de cada criança indiferente do seu sexo, sua classe social, sua religião. Todos podem ser motivados a realizarem diferentes atividades, sem rótulos, preconceitos, discriminações (GRAUPE, 2011 p. 130).

Ademais, a educação no ensino regular é marcada por conteúdos preestabelecidos e metodologias que não consideram as necessidades e subestimam ou desvalorizam as capacidades e interesses de cada ser humano. Apesar dos avanços, o processo de exclusão ainda se manifesta quando a sociedade percebe tais pessoas como doentes ou incapazes, ou quando parte de concepções de normalidade e normatividade (PIECZKOWSKI; POSSA, 2020, p. 4). Deixa-se a desejar no que diz respeito ao processo de aprendizagem e suas múltiplas possibilidades para conduzirmos meninos e meninas com ou sem deficiência, em busca de sua autonomia e emancipação como cidadão e cidadã brasileiros.

Nesses aspectos, é possível fazer um planejamento de acordo com as necessidades e especificidades dos estudantes, valorizando-os por meio de experiências que proporcionem o protagonismo de seu aprendizado.

Já sabemos que a identidade e diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiantamento e diferenciação linguística por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva é linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputas (SILVA, 2000, p. 81).

Conforme ressaltado por Silva (2000) a identidade e as diferenças (linguísticas, físicas, culturais, entre outras) são constituídas nas relações sociais. Essas relações sociais são carregadas de poder e hierarquias impostas, sendo que os grupos desfavorecidos, muitas vezes, não são ouvidos ou atendidos, como é o caso de grande parte das pessoas com deficiência que com frequência são impedidas de exercer seus direitos por serem vistas como incapazes de fazer escolhas e de ter autonomia.

Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de uma oposição binária, isto é em torno de duas classes polarizadas. O filósofo francês Jaques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa (SILVA, 2000, p. 82-83).

Não podemos deixar que apenas determinadas crianças elegidas pelos padrões da mídia dominante sejam privilegiadas por causa da maneira diferenciada como são tratadas e o valor acima da média atribuídos a elas. Afinal, toda a criança, independentemente da sua cor da pele, seu gênero, sua capacidade intelectual, seu equilíbrio psicológico, se tem deficiência ou não, precisa ser tratada com dignidade e humanidade.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é a “natural” a desejável, única. A força da

identidade, normal é tal que ela nem se quer é vista como uma identidade, mas simplesmente com a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Ressalta-se, portanto, que cada pessoa se constitui nas relações sociais, no compartilhamento de saberes que modificam e são modificados durante as experiências de aprendizagem. Portanto, não há um pensar e fazer único e imutável. Todos aprendem e ensinam na interação uns com os outros e com o meio no qual vivem e participam.

Uma primeira estratégia pedagógica possível, que poderíamos classificar como liberal, consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Neste caso o pressuposto básico é o de que a natureza humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas (SILVA, 2000, p. 98).

Dessa maneira, a diversidade humana existente na sociedade e na escola deve ser encarada como enriquecedora no processo formativo. Logo, é necessário questionar as metodologias existentes em busca de novas e inovadoras, permitindo que os estudantes com deficiência ou não se sintam respeitados em suas especificidades e pertencentes e atuantes nos grupos sociais. A esse respeito,

uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2000, p. 100).

A mudança sempre surge em função de uma necessidade. Sendo assim, a escola regular só será uma escola respaldada na ética e na justiça social quando ela for um lugar onde se valorize a diversidade e não use a diversidade como justificativa para o fracasso escolar.

De acordo com Freire (1996, p. 10), “é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudança”. O autor ainda acrescenta que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da formação do saber, se convença definitivamente de ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua produção ou construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Todo ser humano está em constante processo de ensino e de aprendizagem que deve ser considerado para promover a educação inclusiva. Nesse sentido, Freire pontua: “Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Desse modo, a concepção de que estudantes são limitados ou não conseguem aprender deve ser modificada, pois culpá-los por seu desempenho escolar não corresponde às exigências de um sistema educacional que ainda prioriza um currículo linear e conteudista e não vem ao encontro das necessidades reais e emergentes do contexto escolar e social. Segundo Mantoan (2015, p. 62):

Inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, da forma como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Portanto, todo o aprendizado é válido e necessário como, por exemplo, amarrar o tênis, sair da fralda, se alimentar sozinho, usar o banheiro com autonomia, fazer a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, como afirmou Freire, utilizar os numerais em situações do cotidiano e se comunicar. Assim, o que parece simples para os adultos, precisa ser ensinado para as crianças e adolescentes com deficiência ou não. “Talvez a arte da educação não seja outra se não a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo naturalmente que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado” (LARROSA, 2005, p. 45).

Entendendo a prática pedagógica como um campo complexo, que envolve diferentes sujeitos e situações e implica tanto em saberes específicos da área de atuação quanto saberes amplos sobre o contexto social e cultural. Aliam-se a isso os saberes práticos relativos ao cotidiano do público que frequenta a escola. Enquanto professores e cidadãos conscientes da responsabilidade social com a educação de crianças e adolescentes em processo de formação da sua identidade, temos que buscar a formação subsídios teóricos, conhecimentos científicos que fundamentarão a atuação docente, campo desafiador e composto por singularidades.

Nesse ponto, é necessário pensar que o processo educativo acontece em diversos espaços e situações e não apenas nos espaços das escolas. Pensando nisso, o sítio pedagógico contribui para o desenvolvimento de experiências práticas, interativas e prazerosas que aguçam a curiosidade, a criatividade e os sentidos. É uma maneira de fazer com que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender de maneira equitativa, desenvolvendo-se os diferentes estilos de aprendizagem e valorizando as potencialidades.

Com a perspectiva de melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, abordaremos na próxima seção a educação ambiental em um sítio pedagógico, pois

consideramos que nesse espaço fora da escola podem ser realizadas atividades pedagógicas que venham a promover a educação inclusiva e ambiental.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O SÍTIO PEDAGÓGICO

Nesta seção apresentaremos a temática sobre a educação ambiental e sua importância no contexto da educação. O foco será dado às mudanças que podem ser feitas por meio de atividades pedagógicas realizadas em um sítio.

4.1 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental é uma prática necessária nas escolas para que haja mudança na percepção do meio ambiente, resgatando valores que fundamentam uma sociedade justa e sustentável. Conforme determina a Constituição Federal, de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, é fundamental que, nas escolas, os estudantes sejam incentivados a praticarem ações de zelo pelo ambiente onde vivem e com maior consciência coletiva a respeito de como contribuir para um meio ambiente sustentável de interação com a natureza. Conforme é preconizado na Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

Art. 2º 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).

Diante disso, a educação ambiental deve ser trabalhada de forma a mobilizar cada vez mais pessoas para assumirem o compromisso de desenvolver habilidades, valores e atitudes de cidadãos sociais e interdependentes, mas, principalmente, conscientes de que a vida depende da coletividade e da preservação dos recursos advindos da natureza. Ainda conforme consta nas Diretrizes Nacionais da Educação Ambiental:

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a

comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2012).

Portanto, a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individualmente e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens para suprir a necessidade humanas e relações sociais, que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental (2012) estabelecem, no artigo dezessete:

Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

III - promover: a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros; c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012, p. 5-6).

Como podemos ver na citação acima, não é um benefício fazer a educação ambiental, tampouco um favor que a escola faz para a comunidade. Ao contrário, é lei e obrigação da escola promover educação ambiental, pois a partir disso é possível chegar a uma sociedade com um ambiente mais preservado e menos poluído.

Nesse sentido, seria importante que existisse recursos financeiros de incentivo aos pequenos agricultores e proprietários dessas propriedades para a manutenção da propriedade, considerando que devido ao custo alto para a manutenção, as famílias acabam vendendo suas terras para construções de loteamentos e prédios. Pode ser pensado um programa para beneficiar essas pessoas que não quisessem abrir mão das suas terras, para preservar o meio ambiente.

Todas as recomendações, decisões e tratados internacionais sobre o tema evidenciam a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental como meio indispensável para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para isso (BRASIL, 1997, p. 181).

A educação ambiental é uma área do conhecimento relacionado ao meio ambiente capaz de criar possibilidades das pessoas se atualizarem acerca da temática ambiental em busca de soluções para combater a poluição e o desmatamento, bem como promover saúde e qualidade de vida. Não podemos mais trabalhar de forma compartimentada em um mundo globalizado e conectado pela internet. Logo, os saberes da profissão docente, tem que dialogar em busca de soluções necessárias para a sustentabilidade ambiental e inclusão social. Sabe-se que esse trabalho não é fácil, mas extremamente necessário. Ainda bem que existem pessoas dispostas a fazê-lo, senão o mundo seria um lugar muito pior do que esse. Em aproximação a isso, evidencia-se que:

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

Art. 2º 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 (BRASIL, 1999, p. 1).

Segundo Reigota (2002), para entendermos a definição de educação ambiental é necessário saber que o problema ambiental não está no crescimento e seu consumo. A verdade é que o colapso é causado por uma pequena parcela da sociedade que consome bens inúteis e nefastos à qualidade de vida. Por isso, o componente reflexivo da educação ambiental é tão importante quanto o ativo comportamental, pois ela deve ser entendida como educação política, no sentido que reivindique e prepare os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, ética nas relações sociais e com a natureza.

Por seu turno, Dias (2004), afirma que apenas um ano após o contundente ensaio de Thomas Henry Huxley sobre a interdependência dos seres humanos com os demais seres vivos, o diplomata George Perkins March publicava o livro “O homem e a natureza: ou a geografia física modificada pela ação do homem”, no qual documentava que os recursos do planeta estavam sendo esgotados e previa que tais ações não continuariam sem exaurir a generosidade da natureza. Além disso, analisava as causas do declínio de civilizações antigas e previa um destino semelhante para as civilizações modernas, caso não houvesse mudança.

Sequencialmente a isso, em 31 de agosto de 1981, em plena ditadura militar, o então presidente João Figueiredo sancionava a Lei n. 6.938, que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formação e aplicação. Isso constitui um importante instrumento de amadurecimento e implantação e de consolidação da política

ambiental no Brasil. A partir daí, os esforços para a implantação da Educação Ambiental no Brasil seriam impulsionados e os boicotes passariam a ser mais notáveis. Surge, então, a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, e deu outras providências.

Segundo os Artigos 205 e 225 da Constituição Federal, é dever do estado definir políticas públicas que envolvam o aspecto ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. Dessa forma,

a perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Para que essas informações os sensibilizem e provoquem o início de um processo de mudança de comportamento, é preciso que o aprendizado seja significativo, isto é, os alunos possam estabelecer ligações entre o que aprendem e a sua realidade cotidiana, e o que já conhecem. Nesse sentido, o ensino deve ser organizado de forma a proporcionar oportunidades para que os alunos possam utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente, para compreender a sua realidade e atuar sobre ela, por meio do exercício da participação em diferentes instâncias nas atividades dentro da própria escola e nos movimentos da comunidade. É essencial resgatar os vínculos individuais e coletivos com o espaço em que os alunos vivem para que se construam essas iniciativas, essa mobilização e envolvimento para solucionar problemas (PCN, 1997, p. 189-190).

Devemos considerar também que a maioria dos estudantes dificilmente tem oportunidade de conhecer e explorar outros ambientes que proporcionem novas experiências e interações. Diante disso, é importante levá-los a pensar sobre o meio ambiente no qual estão inseridos e familiarizados, mas também a vivenciar outras experiências.

Grande parte dos assuntos significativos para os alunos é relativa à realidade mais próxima, ou seja, sua comunidade, sua região. Por ser um universo acessível e familiar, a localidade pode ser um campo de práticas, nas quais o conhecimento adquire significado, o que é essencial para o exercício da participação. No entanto, por mais localizadas que sejam, as questões ambientais dizem respeito direta ou indiretamente ao interesse de todo o planeta. Para que os alunos possam compreender a complexidade e a amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes a maior diversidade possível de experiências, e contato com diferentes realidades. Assim, é relevante os professores levarem em conta a importância tanto de trabalhar com a realidade imediata dos alunos como de valorizar e incentivar o interesse pelo que a transcende, amplia e até mesmo pode explicá-la, num contexto mais amplo, como o mercado mundial (BRASIL, 1997, p. 190).

Nessa perspectiva, todo o ser humano tem que se sentir inserido, responsável e participante ativo no mundo. Portanto, precisa atuar no meio social e no meio ambiente, buscando melhorar a sua vida e dos outros na interação e troca de experiências, construção de

valores de convivência e, principalmente, respeitando o meio ambiente. Afinal, precisamos preservar o meio ambiente, pois dependemos dele para que exista vida no planeta.

A educação ambiental é uma temática transversal, muito importante para a comunidade escolar. A partir da educação ambiental é possível trabalhar de forma comunitária e participativa com toda a comunidade escolar, com a intenção de melhorar o ambiente a volta de todos e, conseqüentemente, a qualidade de vida.

Estas temáticas devem ser trabalhadas na escola de forma interdisciplinar e transversal, pois não pertencem a uma disciplina específica, mas atravessam todas as áreas do conhecimento, de modo que auxiliam a formar o sujeito como cidadão, sendo inseparáveis de suas práticas do dia a dia (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 324).

Nesse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – aponta que os conhecimentos não podem ser trabalhados de maneira fragmentada, mas sim perpassando todas as áreas do conhecimento. Desse modo, esses conhecimentos aparecem na BNCC, como recomendados de serem trabalhados “preferencialmente, de maneira transversal e integradora” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 19).

Na escola, as gerações têm a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre a educação ambiental. Para que o meio ambiente seja preservado, todos têm que agir de maneira ambientalmente correta e isso só vai ser possível por intermédio da educação ambiental.

Assim a escola é um componente fundamental para problematização sobre a degradação do meio ambiente, estudo e reflexão sobre a construção das possibilidades e alternativas necessárias para o seu rompimento. Desta forma, existe um consenso da sociedade em relação ao “[...] reconhecimento da gravidade dos problemas ambientais, que esse são decorrência de um modelo de desenvolvimento de forte impacto ambiental e que a educação ambiental é uma importante ação para a superação desses problemas” (GUIMARÃES, 2016, p. 14 *apud* BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 327).

A Educação Ambiental é uma área do conhecimento com fundamentação teórica e prática sobre como podemos agir no nosso dia a dia, de maneira sustentável e ambientalmente correta. Além disso, as pessoas desconhecem a ligação intrínseca que elas têm com a natureza, desconhecendo a importância e a relevância dos seus atos. Ressaltamos também que toda a criança e adolescente tem direito a um meio ambiente equilibrado, essencial para a saúde e qualidade de vida e a nossa pesquisa-ação traz essa proposta de maneira teórica e prática. “Neste debate, entra em cena, o papel da Educação Ambiental como relevante área do conhecimento para a escola, sendo um dever do estado e um direito das crianças e

adolescentes a garantia de acesso a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, essencial a saúde e qualidade de vida” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 327).

Portanto, devemos proporcionar a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Além disso, esse trabalho deve ocorrer de forma transversal. No entanto, as/os estudantes da educação especial, às vezes, são privadas/os de fazer as mesmas atividades que seus colegas. Sendo assim, o projeto proposto é uma adaptação que possibilita a todas/os fazerem a mesma atividade, tornando possível trabalhar com todas/os de maneira equitativa, ou seja, em outras palavras todas/os fazem a mesma atividade em igualdade de condições. Para esse direito ser efetivado, portanto, é necessário, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, no Artigo 255, em seu parágrafo VI: “Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente”.

O trabalho do professor na sociedade é um papel complexo, que não se resume só em dar “aulas”, pois as/os professoras/es são formadores de opinião. Assim, as crianças só irão reconhecer-se como parte intrínseca da natureza se a elas for dado a oportunidade de se enxergar de maneira global. Abaixo segue uma referência que dá embasamento e fundamento a esse pensamento.

Enfatizamos que a educação e as relações de ensino aprendizagem não se dão somente entre os muros da escola, temos que levar em conta que estamos, a todo momento, dentro de um complexa, rede de relações que nos compõem inteiramente, com a escola refletindo a comunidade do indivíduo, em todas as trocas e aprendizados constantes (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 327).

Enxergar-se no outro e tratá-lo como gostaria de ser tratado é um dos princípios da educação inclusiva e também da educação ambiental, porque cuidar do meio ambiente é cuidar de todos. Logo, cuidar de todos é cuidar do meio ambiente. Dessa maneira, compreendemos que a educação ambiental pode ser uma ferramenta de inclusão. As duas se complementam demonstrando a necessidade de que essas áreas do conhecimento não sejam tratadas de maneira cartesiana, ou seja, fragmentada.

Dentro desse contexto, apresenta-se os prismas com os quais enxergam e se relacionam com as questões do ambiente no qual vivem, comunitariamente, em um sentido coletivo de anseios, no qual o “enxerga-se no outro é uma premissa importante para o despertar de uma “inteligência coletiva”, política, de formação de identidade de um grupo (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 327-328).

Na BNCC consta, ainda, que a educação é uma área que direciona o ser humano para a sustentabilidade e a inclusão social. Porém, de nada adianta ter conhecimento e acesso à

ciência se não valorizarmos o outro e não cuidarmos do ambiente como se fosse de todos e não só dos interesses do capitalismo. Desse modo, é necessário

construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vistas que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 324).

A pesquisa-ação é uma ação local, porém espera-se que, futuramente, existam políticas públicas com orçamento específico para subsidiar pequenos proprietários que gostariam de manter suas propriedades de acordo com a legislação ambiental. Além disso, há também aqueles gostariam de fazer parcerias com as escolas e com a Secretaria da Agricultura e Meio Ambiente dos municípios, para que o meio ambiente seja melhor aproveitado e cada vez mais as pessoas reconheçam o seu valor. De tal forma, ocorreria a valorização do pequeno proprietário, com vistas a contribuir com a natureza por meio da educação ambiental, proporcionando equidade para todos os envolvidos. Parece utopia, mas é possível, o mais difícil de tudo isso é conseguir o subsídio financeiro e o apoio do poder público.

Pode-se dizer que o Brasil possui uma boa legislação ambiental, que deveria ser cumprida à risca para a melhoria do planeta como um todo. Contudo, a educação ambiental não é, na maioria das vezes, levada a sério nas escolas. O meio ambiente clama por socorro e não é por falta de leis, e sim por falta de empenho e cobrança por parte da sociedade civil.

“Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) tem o respaldo na Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual afirma que a (EA) deverá estar presente em todas as etapas e modalidade da Educação Básica”. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 332).

A partir desse contexto, esse trabalho é um pequeno esforço de muitos outros que existem. Já imaginou se nada tivesse sido feito até agora? Provavelmente não estaríamos mais aqui. Esse pensamento demonstra que temos que aplicar uma educação ambiental de qualidade em todas as escolas, e isso é urgente.

4.2 SÍTIO PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A partir de uma parceria com empresas privadas e do apoio do poder público municipal, o sítio do Senhor José Inácio e da senhora Ismaura Inácio foi transformado em um sítio pedagógico para fins de trabalho pedagógico com foco na educação inclusiva e educação

ambiental. A propriedade está localizada à rua Conselheiro Willy Hering, 1314, no Bairro Bela Aliança, na cidade de Rio do Sul, no estado de Santa Catarina.

Figura 25. Entrada do Sítio



Fonte: Acervo pessoal do próprio pesquisador (2020).

O sítio pode ser um espaço pedagógico que proporciona prazer, interesse e estimula o olhar investigativo durante a realização das atividades, bem como pode contribuir para a formação integral de cada participante.

Vale ressaltar que não foram encontrados estudos acadêmicos a respeito de sítios pedagógicos para comprovar a sua eficácia. Porém, percebo o sítio pedagógico como uma alternativa de manter as pequenas propriedades rurais preservadas, com valor pedagógico e vinculado à educação ambiental.

A preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno – seu meio, sua comunidade – não é novidade. Ela vem crescendo especialmente desde a década de 60 no Brasil. Exemplo disso são atividades como os estudos do meio. Porém, a partir da década de 70, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou a se adotar explicitamente a “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições, governamentais e não governamentais e não-governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais. Um importante passo foi dado com a constituição de 1988,

quando a Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (Artigo 225, § 1º, VI), (BRASIL, 1997, p. 181).

Sendo assim, transformar a propriedade em um sítio pedagógico proporcionou experiências práticas e com funcionalidade para a manutenção da vida. Além de contribuir com a construção de valores, habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade e para a preservação do meio ambiente.

Cumprе ressaltar que não é possível fazer Educação Ambiental só dentro da escola. Dessa maneira, fica claro que os estudantes têm que ter acesso a ambientes diversificados para que o aprendizado seja mais amplo e globalizado. Faço referência também, não só à Educação Ambiental nesse processo, mas também ao lazer e a uma vida com maior qualidade.

Nesse sentido, o planejamento do sítio pedagógico tem também a intenção de proporcionar, além da inclusão e educação ambiental, a oportunidade dos estudantes interagirem com a natureza, realizando as experiências de aprendizagem.

Uma dessas experiências compreende o viveiro de mudas de árvores frutíferas e horta comunitária. O viveiro tem a intenção de proporcionar o contato com alguns elementos da natureza (água, terra, sementes), com vistas a proporcionar a observação das fases do desenvolvimento das plantas e, também, estimular uma alimentação saudável, por meio do conhecimento sobre a importância das frutas, verduras e legumes em nossa alimentação.

Além disso, outra das ações envolve a plantação das mudas de árvores com intenção de que haja mais áreas verdes em nossa cidade e, com isso, pode-se promover na prática a educação ambiental. A horta comunitária também tem fins parecidos, pois pode ajudar na merenda da escola e, se possível, na doação de verduras para as famílias dos alunos carentes, fomentando, assim, uma educação ambiental respaldada em valores da sustentabilidade.

Diante desse contexto, o sítio pedagógico é uma proposta inovadora que possibilita o contato com recursos naturais que podem ser explorados de diversas maneiras pelos estudantes, com a mediação dos profissionais envolvidos na pesquisa, estimulando diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Desse modo, destaca-se o quanto é importante uma perspectiva ambiental respaldada em uma ética planetária. Isso se deve ao fato de que a poluição do meio ambiente coloca em risco a sobrevivência da espécie humana. Por isso, é extremamente necessário lutarmos por políticas sustentáveis e inclusivas do ponto de vista ambiental e social. Para tanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho sobre o meio ambiente precisa contribuir para que os alunos do ensino fundamental sejam capazes de:

[...] Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligado a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente; Perceber apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos aspectos e forma de patrimônio natural, étnico e cultural; Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida; Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis; Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local como globalmente; Conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente; Perceber em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida e o espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio (BRASIL, 1997, p. 197).

Dessa maneira, é necessário mais do que transmitir conteúdos, ensinar procedimentos aos estudantes como plantar árvores e produzir uma horta. Além de conhecer a complexidade sistêmica da natureza, é preciso entender sua importância de acordo as capacidades e subjetividades dos estudantes

O sítio pedagógico é uma metodologia de educação ambiental e inclusão, no entanto, valores e compreensão não bastam. É preciso que as pessoas saibam como atuar, como adequar práticas e valores, uma vez que nós, humanos, dependemos da preservação do meio ambiente para vivermos. Portanto, são necessárias ações que promovem a construção de conhecimentos e a sensibilização da comunidade para a melhoria do ambiente. Conforme consta no Parâmetros curriculares Nacionais:

Os estudos a serem feitos nas diferentes áreas devem deixar claro, para os alunos, as causas e consequências – da degradação ou conservação – para a qualidade de vida das comunidades. É preciso que eles aprendam também que mesmo as pequenas ações, se consideradas em seu conjunto, têm consequências para o entorno imediato, para a região e para o planeta, podendo afetar, inclusive as gerações futuras (BRASIL, 1997, p. 218).

Em aproximação a isso, o sítio pedagógico prevê a valorização e a preservação da natureza, de maneira a fomentar o conhecimento sobre educação ambiental e inclusão de forma prática e teórica. Para tanto,

a compatibilização entre a utilização dos recursos naturais e a conservação do meio ambiente, apesar de hoje ainda parecer somente uma utopia, deve ser um compromisso da humanidade. Isso pode se concretizar por meio de formas de produção que satisfaçam as necessidades do ser humano, sem destruir os recursos que serão necessários as futuras gerações (BRASIL, 1997, p. 220).

Assim, as experiências de aprendizagem no sítio pedagógico possibilitaram o envolvimento e a sensibilização de muitas pessoas.

4.2.1 Algumas reflexões sobre as experiências realizadas no Sítio Pedagógico

Após a descrição dos encontros realizados apresentada numa das seções anteriores, faremos agora uma breve reflexão sobre a relevância das experiências realizadas no sítio pedagógico.

Entre as experiências de aprendizagem proporcionadas no sítio pedagógico, pode-se dizer que todas foram relevantes para os estudantes e demais envolvidos. Ao serem questionados pelo pesquisador sobre qual ou quais experiências que mais gostaram, ouvimos as seguintes opiniões e percepções:

A3 respondeu: - Gostei muito! Lá tem galinhas, tem brinquedos, comida, atividades. Quando a gente vai lá no sítio, a gente brinca muito de atividades físicas. O meu irmão gosta muito porque lá se diverte e ele volta bem feliz de volta para casa, bem alegre! Eu quero voltar lá na fazenda [referindo-se ao sítio pedagógico].

O pesquisador perguntou: - Qual experiência você mais gostou?

A3 respondeu: Eu gostei mais do balanço!

O pesquisador perguntou: - Você gostou mais do balanço pronto ou do balanço que nós construímos juntos?

A3 respondeu: - Eu gostei mais do balanço que nós fizemos lá na hora, porque é bem legal, vai todo mundo junto, a gente brinca muito.

A respeito da fala do estudante A3, demonstra-se que a interação social e a interação com os elementos naturais possibilitam novas atitudes e comportamentos, além de estimular novas aprendizagens e uma mudança de valores quanto aos recursos oferecidos pela natureza, que não tem custo financeiro e não degrada o meio ambiente. Nesse sentido, Jacobi argumenta:

Trata-se de formar um pensamento crítico, criativo e sintonizado com a necessidade de propor respostas para o futuro, capaz de analisar as complexas relações entre os processos naturais e sociais e de atuar no ambiente em uma perspectiva global, respeitando as diversidades socioculturais. O objetivo é propiciar novas atitudes e comportamentos face ao consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 2007, p. 59).

Como é possível analisar, o estudante A3 gostou muito do sítio, disse que prefere o lugar mais do que a escola para estar aprendendo. A segunda experiência mais interessante apontada por ele foi o circuito físico. Também gostou de conhecer a floresta e ouvir os

pássaros e um enxame de abelha que estava habitando a floresta próxima da trilha da caminhada ecológica. O estudante demonstrou também afeto aos animais do sítio (galinhas, vacas e o bezerro). Acerca disso, conforme Jacobi argumenta:

Nesse contexto, a educação para a cidadania ambiental aponta para a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de atitude e comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. Nas suas múltiplas possibilidades, abre um estimulante espaço para um repensar das práticas sociais e do papel dos professores educadores e capacitadores como mediadores e como transmissores de um conhecimento necessário. O desafio é os alunos adquirirem uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável (JACOBI, 2007, p. 61).

O processo de adaptação, bem como de participação, muitas vezes, é difícil por parte das pessoas com deficiência, mas também é difícil àquelas sem deficiência, aos professores e outras pessoas que estão inseridas nos diversos espaços sociais, dentre eles a escola. Uma das barreiras no processo de educação escolar é a ênfase dada aos conteúdos descontextualizados da realidade vivida pelos estudantes, pois são abordados apenas na sala de aula de maneira expositiva, em vez de promover o diálogo reflexivo e com práticas extraclasse. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem acontece quando são oportunizadas experiências significativas, devemos usar metodologias, estratégias e recursos diversificados que atendam os diferentes estilos de aprendizagem. Isso ocorre quando há o reconhecimento dos múltiplos saberes:

Portanto, a dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, abrindo espaço para entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre múltiplos saberes. Atualmente, o desafio de fortalecer uma educação para a cidadania ambiental convergente e multirreferencial se coloca como prioridade para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a crise ambiental e os problemas sociais. Assim, o entendimento sobre os problemas ambientais através da visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse (JACOBI, 2007, p. 59).

Não é somente na escola que os estudantes são privados da interação com a natureza, pois a maioria das pessoas vive em espaços restritos de convivência, nos quais não tem acesso a ambientes naturais ou até mesmo se existe um espaço natural amplo, muitas vezes, são

protegidos, na intenção de evitar que se machuquem ou também de que não fiquem expostos aos perigos da sociedade contemporânea.

Quando as sociedades eliminam a natureza de seus espaços de vida, as crianças, privadas de vivências com os seres e os processos naturais, têm sua biofilia interrompida ou, no mínimo, fragilizada, acarretando prejuízos severos ao seu desenvolvimento, a sua saúde e ao seu bem-estar (CRAIN, 2014; ZHANG; GOODALE; CHEN, 2014). Visto que o desenvolvimento é um processo biopsicossocial (BRONFENBRENNER, 2005), as vivências das crianças se dão em um dado sistema sócio-ecológico, que pode fomentar a biofilia ou dificultar a sua realização (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 10).

Diante desse cenário, percebe-se que é preciso criar alternativas de aprendizagens de maneira mais prazerosa e significativa para que os estudantes com e sem deficiências realizem as atividades com mais facilidade, tornando-se protagonistas das ações. Sobre isso, exemplifica-se que um estudante com transtorno do espectro autista de nível III, que foi o caso atendido na pesquisa, na maioria das vezes, apresenta muita a ansiedade, tem grande dificuldade comportamental, além de apresentar estereotípias.

Vale destacar que, no decorrer da pesquisa de campo, os estudantes participaram ativamente das experiências proporcionadas durante os encontros que aconteceram aos sábados das 13h30 às 16h30. A cada nova experiência, os participantes se empenhavam em realizá-la com a mediação do pesquisador, demonstrando boa aceitação por meio das expressões faciais de alegria e oralmente, quando pediam para fazer novamente as atividades.

Há um caso interessante de um estudante que não demonstrava interesse pela maioria das atividades escolares. Entretanto, nas experiências realizadas no sítio pedagógico ele se sentiu confortável, participando ativamente, mantendo o foco e o interesse do início ao fim de cada experiência realizada.

Durante a realização desta pesquisa, percebemos a participação ativa e cooperativa das experiências propostas. Em nenhum momento os estudantes se recusaram a realizar as experiências, envolvendo-se do início ao fim dos encontros. O sítio pedagógico proporcionou novas experiências de aprendizagem e um trabalho colaborativo a todos os participantes. A esse respeito,

em síntese, acreditamos que a natureza aumenta a potência de afeição e de ação das crianças! Seus encontros com as plantas, os bichos, a água, a areia são vivências plenas de sentido que agem sobre seu desenvolvimento biopsicossocial e reforçam a sua biofilia, como reforçam sentimentos de apego e a necessidade de proteção do universo biótico e abiótico que integram. (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 10).

Percebemos mudanças no comportamento dos estudantes e a melhoria de suas habilidades motoras, das interações uns com os outros e com o meio ambiente, na atenção e na percepção. As famílias, em seus relatos e depoimentos, também sentiram o quanto foi importante para seus filhos as experiências proporcionadas no sítio pedagógico. Segundo o relato de uma mãe:

A respeito do sítio pedagógico, eu acho que tem que abrir para todas as crianças especiais esse teu trabalho ai está maravilhoso e tem que ir para frente sim com certeza, muitas crianças vão se beneficiar com isso. Tem que continuar, não para não. Você sempre vai ter o nosso apoio para ir para frente com esse sítio (Mãe de A1).

Conforme apontam Tiriba e Profice (2019), é importante que as crianças possam brincar e ter contato com a natureza. As pesquisas realizadas pelos autores como Tiriba, (2005; 2018) e Profice, Santos e Anjos (2016) evidenciam que foi constatada a atração das crianças pelo mundo natural, como, por exemplo, pelo contato com a terra, água, areia, árvores, vento, etc.

Nesse sentido, a mãe dos estudantes A2 e A3 relatou sobre a importância do contato de seus filhos com a natureza: “Esse projeto estimula as crianças a cuidar da natureza, estimula as crianças a saber cuidar de tudo. Principalmente quando eles vão trabalhar lá na areia, brincar nos balanços, trabalhar com argila”.

Nessa perspectiva, Tiriba e Profice (2019) apontam que:

Se, em contextos de vida como a vizinhança do entorno de sua casa e da escola, a natureza não se faz presente, a biofilia não se realiza/fortalece nas vivências cotidianas e significativas das crianças. Isso pode não apenas comprometer seu pleno desenvolvimento biopsicossocial, como gerar um sentimento de distância em relação à natureza que, por sua vez, torna as pessoas cada vez menos sensíveis à necessidade de protegê-la. Em síntese, acreditamos que a natureza aumenta a potência de afeição e de ação das crianças! Seus encontros com as plantas, os bichos, a água, a areia são vivências plenas de sentido que agem sobre seu desenvolvimento biopsicossocial e reforçam a sua biofilia, como reforçam sentimentos de apego e a necessidade de proteção do universo biótico e abiótico que integram (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 10).

A caminhada ecológica, por exemplo, é uma atividade que promove o processo de inclusão, proporcionando que todos participaram em igualdade de condições, com interação social e interesse no trajeto.

Por sua vez, a experiência de plantio de sementes ocorreu de maneira equitativa, na participação coletiva e colaborativa de plantar as sementes de árvores frutíferas no viveiro. Após a mediação do pesquisador, já começaram a fazer a atividade com mais autonomia, demonstrando, dessa forma, um bom aprendizado no processo. Nesse sentido, constatamos

que um dos estudantes com déficit cognitivo molhou as mudas por conta própria, se comprometendo com a realização dessa atividade.

Outro fator importante é que foram produzidas nesse viveiro cinquenta e três mudas de árvores frutíferas e essas foram, na sua grande maioria, doadas para a comunidade. “É por meio de bons encontros com a natureza, seus seres e seus processos que potencializamos a capacidade das pessoas, das crianças, de afetar e serem por eles afetados, o que significa que a biofilia age por meio de vivências significativas nos contextos sócio ecológicos” (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 9).

Na atividade do circuito sensorial os estudantes ficaram ansiosos para que os seus olhos fossem vendados e fossem mediados no processo. Um aspecto interessante dessa atividade é que todos os participantes demonstraram-se cuidadosos na orientação de seus colegas que estavam de olhos vendados. Além disso, foram desafiados a cuidar do circuito sensorial, cobrindo com uma lona para que o material não fosse estragado, demonstrando, assim, responsabilidade coletiva na realização da atividade.

Já com o circuito físico, ficou evidente a colaboração entre os participantes. Tivemos que simplificar o circuito para que um dos estudantes atendidos conseguisse concluir a atividade. Um fator interessante é que houve a participação desde o início até o término de todos os encontros. Em nenhum momento os estudantes se negaram a participar das experiências propostas e organizadas coletivamente.

Os estudantes ajudavam na montagem do circuito e também ajudavam a guardar quando acabava, demonstrando, assim, responsabilidade e iniciativa de grupo na realização da atividade. Ficou comprovado que o circuito físico ao ar livre proporciona recreação e aprendizado em um sítio pedagógico.

Por outro lado, na atividade da sala de jogos, além de ser o momento da alimentação saudável é o momento de socializar o dia de atividades e fazer ponderações necessárias para um melhor resultado na realização do projeto. Essa é a hora de reflexão para percebermos e lembrarmos do nosso dia e identificarmos o que podemos melhorar no próximo encontro. Os estudantes, nessa atividade, apresentaram boa participação e pouca ansiedade ao se sentar para fazê-la. Não tivemos contratempos para aplicar a atividade, essa foi uma hora agradável para todos os participantes.

No que se refere à realização da oficina com argila, observamos que os estudantes participaram dessa experiência com entusiasmo, ou seja, não enfrentamos dificuldades, os estudantes conseguiram moldar as letras do próprio nome com a argila.

Na sequência, na atividade com folhas secas, sementes e casca de árvores, fomos surpreendidos pelos estudantes que se expressaram com criatividade, com uma grande semelhança no desenho que fizeram, tentando imitar um inseto, uma árvore, um peixe, um leão etc.

Observamos também a participação dos estudantes durante a construção dos balanços. Por meio dessa atividade foi estimulado o equilíbrio, a paciência, pois cada participante teve que esperar a sua vez de se balançar e trabalhamos as regras de convívio social.

Com a atividade da caminhada até a cachoeira do sítio pedagógico, trabalhamos o espírito de equipe dos participantes, pois tínhamos que nos ajudar para fazer essa atividade, um cuidava do outro e estendia a mão quando necessário. Além disso, avisávamos uns aos outros sobre as dificuldades do trajeto. Foram realizadas paradas para admirar a natureza e explicar sobre o que estávamos conhecendo e vivenciando como, por exemplo, nomes de plantas, pássaros, etc. No trecho próximo à cachoeira tivemos que aumentar o cuidado, por causa da queda da água, proporcionando, assim, cuidado e empatia entre os participantes.

A respeito disso, deve-se ressaltar que o acesso à natureza é direito do ser humano. A defesa desse direito se dá não apenas por respeito aos seres humanos, mas também à natureza, porque a saúde do planeta depende da manutenção dessa conexão. Para tratá-la amorosamente, é preciso que tenham vivências amorosas com a natureza. Porém, precisamos que outras pessoas abracem essa causa e que essa proposta se multiplique.

Esta pesquisa realizada no sítio pedagógico proporcionou a promoção da educação inclusiva e da educação ambiental, por meio de experiências sensoriais, lúdicas e contextualizadas na prática. Com isso, foi possível ampliar as percepções do ambiente natural. “E, quando se busca analisar as percepções ambientais, percebe-se que é essa participação que possibilitará a construção da Cidadania Ambiental e o desenvolvimento sustentável” (LIMA, 2013, p. 162).

Ademais, observamos que os estudantes participantes da pesquisa melhoraram a comunicação, linguagem, expressão e o relacionamento interpessoal nas experiências realizadas no sítio. “As experiências estão diretamente relacionadas à forma como o conhecimento e as informações externas tocam e integram nossos sentidos, pois é esse processo que definirá como perceber o mundo” (LIMA, 2013, p. 163).

Conforme relatório escrito pelo educador físico que participa do projeto:

Para os fins de atividade física, o trabalho constante e semanal é essencial para o desenvolvimento das crianças, visando uma melhor qualidade de vida, equilíbrio hormonal e disposição, além de contribuir para a diminuição do estresse e ansiedade.

O contato com a natureza, a biodiversidade, caminhada, jogos lúdicos, interativos e que promovam o trabalho em equipe auxiliam no desenvolvimento da capacidade comunicativa, redução do comportamento antissocial, bem como na diminuição de comportamentos que demonstram inadaptação, estereótipos e agressividade. Outro benefício da prática de atividade física é diminuir as chances de obesidade. Sabe-se que o excesso de peso pode acarretar doenças mais graves, como diabetes, doenças cardíacas, problemas ósseos e articulares. E os exercícios ajudam a melhorar a flexibilidade, o que diminui problemas associados ao baixo tônus muscular, aumentando o equilíbrio e a coordenação.

Portanto, proporcionar essas atividades em um sítio pedagógico, com atividades ambientais, físicas e de trabalho em grupo, traz uma significativa melhoria em diversos aspectos: aprimora-se a comunicação; redução da ansiedade; autonomia; melhoria do humor; aumento da autoestima; aprendizagem de novas habilidades; maior foco e concentração. Além disso, quando as crianças com autismo e outros transtornos se envolvem em atividades esportivas, ambientais e afins, elas constroem relações sociais com os colegas de equipe, pois trabalham com outras pessoas para atingir objetivos e construir uma relação de confiança. A participação nessas atividades também contribui para que se sintam com um papel na sociedade e fazendo parte de um time.

Atualmente, o distanciamento das crianças e adolescentes do contato com a natureza e o meio rural vem se tornando uma realidade cada vez mais presente. Com o crescimento dos centros urbanos, as comunidades rurais vão perdendo seu espaço.

Diante disso, proposta deste projeto possibilita a interação das pessoas com a natureza, visando a criação de um vínculo, ao proporcionar que se reconheça a natureza como parte de sua vida. É essencial que as crianças tenham interesse pelas questões relacionadas ao meio ambiente, no que diz respeito ao cuidado com os bens naturais e nas responsabilidades sobre a preservação, a reciclagem, a economia da água, o respeito aos animais, às plantas, ao solo e ao ar. Portanto, é imprescindível que sejam propiciadas experiências de educação ambiental em diferentes espaços e contextos. Nessa perspectiva, Lima pontua:

Outro aspecto é que, no que se refere à educação ambiental, tudo é pensado para ocorrer no espaço da educação formal, ou seja, nas instituições escolares. Questiona-se: Se a problemática ambiental é urgente; se todos são responsáveis; se a maioria dos adultos não teve acesso a uma educação que fosse ambiental; e se, além disso, estes não estão mais na escola, então, como atingir a maioria da população? Esta indagação lança o desafio de continuar trabalhando a educação ambiental formal com muito mais competência e de construir uma proposta metodológica também para uma educação ambiental em espaços não formais. [...]Pesquisar a partir desse conceito é um caminho promissor, uma vez que possibilita uma aproximação, nos espaços de atividade, das pessoas que servirão como indicadoras dos caminhos para o trabalho com educação ambiental no espaço não formal (LIMA, 2013, p. 168).

Sendo assim, além da educação ambiental no espaço não formal, o projeto do sítio pedagógico estimula a parte física, como caminhar, correr e saltar. Além disso, as crianças desenvolvem a motricidade e compreendem mais sobre o mundo ao seu redor, sobre si mesmas e também sobre o seu papel na preservação da natureza. Por meio da interação com adultos, com outras crianças, animais, objetos e seu próprio corpo, elas ampliam a percepção sobre o outro, despertando a inclusão, visto que são estimuladas ao convívio com as diferenças no decorrer do projeto. Sobre isso, de acordo com o que é destacado por Lima:

Nesse sentido, entende-se que a Educação Ambiental Formal e Não Formal são processos de práxis educativa que têm por finalidade a construção de valores, atitudes, conceitos, habilidades, normas, saberes e práticas partilhadas para a formação de um estilo de pensamento que contribua para a Cidadania Ambiental (LIMA, 2013, p. 166).

O projeto possui aspecto de originalidade na região. É de extrema importância que proprietários de espaços rurais, como os proprietários do Sítio Dona Argentina, onde ocorrem as experiências de aprendizagem do Projeto Sítio Pedagógico, possam pensar no valor ambiental e pedagógico destes sítios para a sociedade. Além do fato da natureza ser de grande importância para a saúde das pessoas e a conscientização ambiental ser imprescindível para a saúde do planeta e para a sobrevivência dos seres na Terra.

As atitudes dos seres humanos em relação à natureza têm sido de distanciamento e dissociação, quase sempre a encarando como algo dado; pronto; tão somente como fonte de consumo, com fins lucrativos, o que vai, de modo sempre mais acelerado, transformando a Terra num planeta doente e ameaçando, assustadoramente, todas as formas de vida. A educação ambiental tem sido apresentada como uma das alternativas para levar o ser humano a refletir a respeito das consequências de suas ações sobre a natureza (LIMA, 2013, p. 167).

Desde pequenos é importante que os estudantes compreendam o papel do meio ambiente na vida cotidiana. Consequentemente, irão cuidar, proteger e preservar os bens naturais, garantindo o bem-estar de todos no meio em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não existe “o” caminho, mas caminhos a escolher, decisões a tomar.
E escolher é sempre correr riscos”

Maria Teresa Eglér Mantoan

Quando ingressei, em cinco de agosto de dois mil e vinte, no Mestrado em Educação na UNIPLAC, cursando a disciplina de Conhecimentos e Saberes em regime especial, não imaginava as mudanças que aconteceriam em minha vida. Por isso, iniciei com a epígrafe que define minha trajetória de mestrando e pesquisador, que impulsionou a criação do sítio pedagógico, que idealizei há muitos anos, mas somente nesses dois anos de estudo resolvi “correr riscos”, incentivado pelas docentes do curso de Mestrado, especialmente a Dra. Mareli Eliane Graupe, a Dra. Lucia Ceccato de Lima e a Dra. Madalena Pereira da Silva.

As escolas precisam ser ambientes de formação integral do ser humano, de inclusão da diversidade, de convivência e valorização das identidades. Não podemos mais aceitar uma escola que prioriza os conteúdos curriculares e as avaliações quantitativas, nas quais alguns estudantes são privados de ampliar as suas capacidades e potencialidades. Na posição de professor, me enxergo nos estudantes que se desencantam com muitas práticas escolares e se sentem incapazes pelo baixo desempenho. Ainda mais grave, é a responsabilidade que carregam em seus ombros por não aprender os conteúdos que são repassados sem levar em conta os diferentes estilos de aprendizagem, as necessidades e interesses dos estudantes.

Com essa inquietação, busquei por novos caminhos e decidi, incentivado pelas professoras mencionadas anteriormente, colocar no papel e em prática a proposta inovadora de um sítio pedagógico. Sendo assim, esta pesquisa possuiu como a problemática: **de que modo a educação ambiental em um sítio pedagógico pode contribuir para a construção da equidade na educação inclusiva?** Para responder a essa problemática, elencamos como objetivo geral: analisar o modo como a educação ambiental em um sítio pedagógico pode contribuir para a construção da equidade na educação inclusiva.

Para se chegar a isso, a pesquisa de campo foi realizada de março a outubro de 2021. Os depoimentos e relatos dos estudantes, demonstram que as experiências proporcionadas foram significativas e prazerosas. Já as famílias relataram que seus filhos ficavam esperando para ir novamente ao sítio. Os estudantes participavam com motivação das experiências de

aprendizagem se desafiando a cumprir o trajeto dentro da mata e aproveitar a paisagem e a biodiversidade presente no sítio pedagógico.

Frente a isso, por meio desta pesquisa foi possível constatar mudanças no comportamento dos estudantes, a partir da melhoria de suas habilidades motoras, no tempo de atenção e na percepção (visual, tátil, olfativa e gustativa), nas interações uns com os outros e com o meio ambiente. Em síntese, a educação ambiental pode ser uma alternativa para a construção da equidade na educação inclusiva, porque contempla experiências de aprendizagem contextualizadas, que promovem a interação entre os participantes e o meio ambiente. Isso ocorre na ação coletiva, colaborativa e participativa, em que todos têm oportunidade de desenvolver e/ou aprimorar habilidades, valores, conhecimentos e atitudes, contribuindo para a preservação da natureza e a melhoria na qualidade de vida.

Sendo assim, esta pesquisa em nível de mestrado oportunizou a construção de aprendizagens sobre a educação ambiental e a inclusão dos estudantes de uma escola pública da rede municipal de Rio do Sul. A proposta inovadora de transformar uma propriedade rural em um sítio pedagógico como uma alternativa para a construção da equidade na educação inclusiva e ambiental mobilizou muitas pessoas do município que se interessavam em conhecer o espaço e colaborar de alguma forma para a concretização do sítio pedagógico.

Além disso, essa pesquisa proporcionou a construção da parceria com a Universidade local, a UNIDAVI, que por intermédio do Núcleo de Orientação das Pessoas com Necessidades Especiais – NOPNE –, permitiu que conseguíssemos a colaboração dos cursos de Engenharia Civil e de Arquitetura. Assim, os acadêmicos se dispuseram na elaboração dos projetos de um banheiro adaptado e de um hotel para hospedagem das pessoas que, posteriormente, visitarão e participarão das experiências desenvolvidas no sítio pedagógico.

Por tudo isso, o presente trabalho possui relevância acadêmica e social. Relevância acadêmica porque me proporcionou estudar e aprofundar alguns conceitos sobre deficiências, educação inclusiva e a educação ambiental. Também, possui relevância social pelo fato de que essa pesquisa mobilizou algumas pessoas da comunidade local que me incentivaram a enviar um projeto para o Fundo da Infância e Adolescência de Rio do Sul. O projeto foi aprovado e conta com o valor de R\$ 30.000, que está sendo destinado ao atendimento de crianças e adolescentes pelo período de um ano (setembro de 2021 a setembro de 2022).

Por fim, destaca-se que começamos a pesquisa atendendo a apenas três estudantes, devido à pandemia. Agora temos a garantia de que 40 estudantes, com e sem deficiência, serão atendidos. Cada estudante terá direito a três atendimentos, totalizando 120 atendimentos no sítio ao longo do desenvolvimento das ações previstas no projeto. Também conseguimos

apoio de outros profissionais que se interessaram em contribuir com a pesquisa, constituindo uma equipe multidisciplinar formada por professor de educação especial, educador físico e educador social.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Felicity. Educação inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES David (org.) **A inclusão nas escolas**. Coleção Questões- chave da educação. Tradução: Joana Matias. Ed. Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014, p.13-29.

ÁVILA, Gisele. **O balanço**. 2018. Disponível em: autismo.com.br/o-balanco-giselle-avila/. Acesso em: 29 ago. 2020.

BARBOSA, Giovani de Souza; OLIVEIRA, Caroline Terra de. Educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, Seção especial: XIEDEA – Encontro e diálogos com Educação Ambiental p. 323 – 335. Jan/ abr. 2020.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (org.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002;

BARTON, Len; ARMSTRONG, Felicity. **Policy, experience and change**: Cross cultural reflections on inclusive education. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso 27/02/2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Na Educação Básica. Brasil: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 15 jul. 2020

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Meio Ambiente**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, em 31 de agosto de 1981; 160º da Independência e 93º da República.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO DO SUL. **Resolução n. 6/2016**. Fixa normas para a educação especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de no município de Rio do Sul – Santa Catarina.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 466/2012**. Dispõe sobre pesquisas de seres humanos. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 510 de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. 2016.

COSTA, Joana Simões de Melo; *et al.* **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia**. Estudo III / organização Comitê Científico do Núcleo Ciência. 1. ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. C.; PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GOMES, Camila Graciella Santos. Ensino da leitura para pessoas com autismo. 1 Ed. Curitiba: Appris, 2015.

GONZÁLES. **Necessidades educativas específicas: intervenção psicoeducacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRANDISOLI, Edson; TUBINO, Daniele Pante de Souza; JACOBI, Pedro Roberto; MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa (org). Participação, Cocriação e corresponsabilidade: um modelo de tripé da educação para a sustentabilidade. In: _____. **Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuros.** [Recurso eletrônico]. São Paulo: IEE-USP: Reconnectta Editora Na Raiz, 2020.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária.** São Paulo: Papirus, 1996.

HUGHES, I. **How to keep a research diary.** Action Research E-Reports, 5, 2000.

JACOBI, Pedro Roberto. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **População dos Municípios.** 2020. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 out.2020.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, n. 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação.** Tradução: Semírames Gorine da Veiga 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Lúcia Ceccato de. Modelo aberto de educação ambiental. **ETD -Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n.1, p.161-178, jan. /abr. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2997>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Eletrônica Educação**, v. 36, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 15 out. 2021.

LUIZ, Karla Garcia. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. In: CONSTANTINO, Carolini; *et al.* **Mulheres com deficiência: garantia de direitos para o exercício da cidadania.** 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer? 1.** Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Circe Mara. **Experiência com bonecas anormais no curso de Pedagogia: construindo modos de ser professora.** 2013. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre - RS, 2013.

MARQUES, Circe Mara; CARON, Lurdes; CRUZ, Adriane Alves da Cruz. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola: **Práxis Educativas**, v. 15, p. 1-18, 2020a.

MARQUES, Circe Mara; BICCA, Luciana; KAIAM, Luiza Inês; SILVA, Maria Aparecida da Silva; OLIVEIRA, Thais de; MIRANDA, Zenaide da Rocha Fragata. Interações e brincadeiras como metodologia de inclusão na educação infantil. **Revista Extensão em Foco**, v. 8, n. 2, 2020b.

MAYRING, Philipp. **Introdução à pesquisa social qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo.** Trad. Hartmut Günther, 5ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia prático.** 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 9-28.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, set, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; POSSA, Daiane Borilli. Desafios docentes para a atuação no atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 10 set. 2020.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2016.

REIGOTA, Marcos. **A Floresta e a Escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIVIÉRE, Angel. O Desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. V 3.

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 82-90.

SANTOS, José Eduardo; SATO, Michele. **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora**. 2. ed. São Carlos: Rima, 2003.

SAVALL, Ana Carolina Rodrigues; DIAS, Marcelo. **Transtorno do Espectro Autista: do conceito ao processo terapêutico**. São José/SC: FCEE, 2018.

SILVA, Thomas Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Vozes Petrópolis, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Chistiana Cabicieri. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**SÍTIO PEDAGÓGICO: ALTERNATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AMBIENTAL**”. O objetivo deste trabalho é analisar o modo como a educação ambiental em um sítio pedagógico pode contribuir para a construção da equidade na educação inclusiva. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar como colaborador e avaliador da aplicação do projeto, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar se o sítio pedagógico serve como instrumento de equidade na aplicação da educação inclusiva. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados. Caso, ocorra algum risco de dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer momento de realização da pesquisa e dela decorrente, os/as estudantes e as/os professores/as receberão acompanhamento na Unidade Básica de Saúde de Rio do Sul com os seguintes profissionais: médico e psicóloga e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são o processo de inclusão é um procedimento de aplicação de valores e aprendizados voltados a valorização da diversidade humana através do respeito e da empatia. Sempre focando no potencial humano da arte da boa convivência de maneira ética e solidária.

Com relação a educação ambiental é possível transformar a vida dos/as estudantes envolvidos em busca de responsabilidade e sustentabilidade ambiental respaldada em valores coletivos como respeito a natureza e solidariedade humana. Outro benefício é a construção da consciência de que devemos cuidar do ambiente que vivemos, pois, esse mesmo ambiente pertence a todos nós seres humanos.

Enfim, estas duas áreas do conhecimento quando trabalhadas de maneira interdisciplinar podem melhorar a qualidade de vida dos alunos envolvidos no projeto.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares. Mesmo depois de assinar o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (47) 996180318, ou pelo endereço Rua Anitápolis, 321, Residencial Mandala, apartamento 204, Laranjeiras, Rio do Sul-SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso e CPF) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Higo Inácio

Endereço para contato: Rua Anitápolis, 321, Residencial Mandala, apartamento 204, Laranjeiras, Rio do Sul-SC.

Telefone para contato: (47) 996180318

E-mail: higo@uniplaclages.edu.br/ inaciohigo@gmail.com

Apêndice B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

Título da pesquisa: Sítio pedagógico: alternativas para a construção da equidade na educação inclusiva e ambiental

Pesquisador e colaboradores: Higo Inácio

Sua mãe/Seu pai, [nome do responsável], autorizou você, [nome da criança], a [falar, responder, brincar...] comigo. E você? Vai querer?



Sim



Não

ANEXO

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SÍTIO PEDAGÓGICO: ALTERNATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AMBIENTAL

Pesquisador: HIGO INACIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40516620.5.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.436.849

Apresentação do Projeto:

Título: SÍTIO PEDAGÓGICO: ALTERNATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AMBIENTAL

Objetivo da Pesquisa:

Analisar alternativas para a construção da equidade na educação inclusiva por meio, da educação ambiental em um sítio pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa-ação apresenta riscos mínimos, pois as atividades serão realizadas coletivamente e com a supervisão dos/as professoras/es. Caso, ocorra algum risco de dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer momento de realização da pesquisa e dela decorrente, as crianças e as/os professores/as receberão acompanhamento na Unidade Básica de Saúde de Rio do Sul com os seguintes profissionais: médico e psicóloga, já que a realização das atividades no Sítio Pedagógico é autorizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Benefícios: Em relação aos benefícios podemos mencionar que a Educação Ambiental e Inclusão Escolar são áreas, quando trabalhadas e de maneira ética, proporcionam uma boa convivência. Ou seja, na área referente a educação especial: o processo de Inclusão é um procedimento de aplicação de valores e aprendizados voltados a valorização da

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 4.435.849

diversidade humana através do respeito e da empatia. Sendo uma construção nunca acabada, respaldada nas diferenças individuais das pessoas. Sempre focando no potencial humano da arte da boa convivência de maneira ética e solidária. Com relação a educação ambiental é possível transformar a vida dos alunos envolvidos em busca de responsabilidade e sustentabilidade ambiental respaldada em valores coletivos como respeito a natureza e solidariedade humana. Outro benefício é a construção da consciência de que devemos cuidar do ambiente que vivemos, pois, esse mesmo ambiente pertence a todos nós seres humanos. Enfim, estas duas áreas do conhecimento quando trabalhadas de maneira interdisciplinar podem melhorar a qualidade de vida dos alunos envolvidos no projeto Sítio Pedagógico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Dissertação de Mestrado, vinculada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, apresentado ao Comitê de Pesquisa e Ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendem aos critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 4.436.849

- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1636794.pdf	26/11/2020 18:04:51		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_menor_crianca.pdf	10/11/2020 17:18:44	HIGO INACIO	Acelto
Outros	questionario.pdf	10/11/2020 17:17:15	HIGO INACIO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_completo.pdf	10/11/2020 17:13:45	HIGO INACIO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/11/2020 17:10:58	HIGO INACIO	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/11/2020 14:46:26	HIGO INACIO	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_do_pesquisador_responsavel.pdf	04/11/2020 14:45:49	HIGO INACIO	Acelto
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	04/11/2020 14:44:01	HIGO INACIO	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/10/2020 08:56:42	HIGO INACIO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplacilages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.435.840

LAGES, 03 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
Bairro: Universitário CEP: 88.509-900
UF: SC Município: LAGES
Telefone: (49)3251-1066 E-mail: cep@uniplaclages.edu.br