



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**GUILHERME DANTAS GRIGÓRIO
MATHEUS ANTÔNIO MARTINS CORRÊA**

**PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Uma Análise na Sala de Recursos de uma Escola Pública do Distrito Federal**

Brasília
2023

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**GUILHERME DANTAS GRIGÓRIO
MATHEUS ANTÔNIO MARTINS CORRÊA**

PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma Escola Pública do Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade de Brasília

Orientadora:
Profa. Dra. Patrícia Maria Martins Nápolis

Brasília
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG857p Grigório, Guilherme Dantas
Prática de educação ambiental e educação inclusiva: uma análise na sala de recursos de uma escola pública do Distrito Federal / Guilherme Dantas Grigório, Matheus Antônio Martins Corrêa; orientador Patricia Maria Martins Nápolis. -- Brasília, 2023.
58 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Natureza. 2. Percepção. 3. Escola. 4. Crianças. 5. Professores. I. Corrêa, Matheus Antônio Martins. II. Nápolis, Patricia Maria Martins, orient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer inicialmente a minha querida mãe Val que se não fosse todo seu apoio na minha decisão em qual curso fazer, sua paciência, seu amor, seu acolhimento e ajuda com todos os recursos necessários, a conclusão dessa graduação não seria possível – te amo! Também, agradeço a todas as pessoas que passaram ou ainda passam pela minha vida, sejam elas familiares, amizades ou amores, contribuindo para que a minha jornada nesses anos de curso fosse prazerosa e positiva. Destaco também todos os professores com os quais tive oportunidade de ser aluno e/ou realizar produções científicas, os quais sempre estarão presentes com seus ensinamentos para o resto da minha vida. Ademais, a graduação não seria possível se não fosse meu grupo “*balacubaquense*”, amigos que me permitiram sobreviver a UnB, com altos e baixos, risos e choros, notas altas e notas baixas, festas e estudos na BCE. Desse grupo, há grande ênfase para meu grande amigo Matheus Grilo, que esteve comigo desde o dia 1 da graduação até o último dia, no qual, juntos, entregamos esse trabalho em dupla, obrigado por ser tão parecido comigo e tão diferente ao mesmo tempo, obrigado por me escutar e me fazer sentir ouvido, obrigado por permitir te escutar e te ouvir, obrigado pela sinceridade e todos os conselhos. Espero que nossas histórias nunca se separem. Agradeço também a todas as crianças e professores que concordaram com a participação para que esse trabalho pudesse ser realizado e concluído. Por último, mas não menos importante, agradeço a mim por nunca ter pensado em desistir de todo esse processo da graduação, por ter aproveitado como eu aproveitei, seja na diversão, seja nos trabalhos, e por estar comigo desde o surgimento da minha consciência até os próximos anos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a todas as expressões da minha espiritualidade, pois sem minha fé, sem minhas orações e sem a certeza de que há alguém zelando por mim, eu não me sustentaria só. Gostaria também de agradecer a minha família, em especial aos meus pais que sempre depositaram toda a sua confiança e amor em mim, me direcionando, me protegendo e me apresentando ao mundo da melhor forma e também às minhas irmãs que me serviram de exemplo para a vida, que sempre me trataram como o irmãozinho caçula e que me aconselharam e cuidaram de mim em muitos momentos nos quais só um ombro de irmã mais velha conseguiria ajudar. Tenho um agradecimento especial a minha mãe, Márcia Mônica, com quem consigo expor minhas angústias e tristezas, mas também minhas felicidades, conquistas pessoais e projetos para o futuro. Gostaria de agradecer também ao Gabriel, meu Nino, meu companheiro de vida, o amor personificado o qual a vida me presenteou. Sou muito grato e apaixonado por todas as nossas trocas, momentos e emoções que vivemos e compartilhamos juntos, assim como por tudo o que ele me ensinou, sobre a nossa relação, sobre a espiritualidade e sobre a vida. Ainda, gostaria de agradecer aos meus amigos que cultivei na UnB e também aos que, desde o ensino fundamental, até a universidade, me acompanharam e que tenho muito orgulho de ver crescendo e se desenvolvendo em suas áreas. Tenho, porém, um agradecimento especial ao Gui, meu amigo desde o início da graduação e que, ao final dela, veio a ser minha dupla deste trabalho. Fico honrado de começar e terminar esse ciclo com essa amizade que me gerou muitos momentos de descontração, desabafo e aprendizado, em especial durante o TCC. Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida e fundamentalmente aos que, nessa etapa, têm forte presença, em especial a minha orientadora, Patrícia, que me mostrou o lado “gente como a gente” do ser professor universitário e que, com muito carinho e acolhimento, indicou o caminho a ser traçado, e aos professores Ana Júlia e João Paulo, que possibilitaram, durante a graduação, meu desenvolvimento enquanto futuro profissional da educação. Também, gostaria de agradecer imensamente, a toda a equipe da escola, onde realizamos as coletas dos dados, assim como aos queridos alunos da Sala de Recursos, dos quais nunca me esquecerei, assim como os professores que se dispuseram participar da pesquisa. Sem essas pessoas esse trabalho seria apenas uma folha em branco. Por fim, agradeço ao Matheus, ao eu que nunca desistiu de mim, de quem sinto muito orgulho e que sempre esteve comigo nos momentos difíceis e que reconhece todas as minhas habilidades, capacidades e potenciais para crescer e vislumbrar um futuro cada vez mais belo.

"A conclusão é: a vida acontece no caminho, não só no fim"
(Faria, 2019)

RESUMO

Desde sua constituição, a Educação Ambiental evidencia o resultado que as ações antrópicas geraram e ainda geram sobre o meio ambiente e a natureza. Entretanto, na atualidade, a abordagem da Educação Ambiental, conforme delineada em documentos oficiais internacionais, nacionais e distritais, tem sido integrada às questões de Educação Inclusiva. Isso envolve toda a estrutura que compõe a Educação Inclusiva, incluindo as Salas de Recursos, os alunos atendidos e seus professores. Desse modo, objetivou-se por meio deste trabalho analisar as práticas de ensino e aprendizagem sobre a natureza realizadas na Sala de Recursos de uma escola de ensino fundamental a partir da perspectiva dos professores e alunos envolvidos. Para isso, foi realizado um estudo de caso por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes e discentes para a posterior análise dos dados. Com isso, obteve-se que estes conceituam natureza a partir de elementos constituintes do meio ambiente e interagem com ela de maneira comumente eventual, já aqueles, apesar de ainda não trabalharem integralmente em cima da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, percebem que a prática da Educação Ambiental deve ser pautada no cotidiano e vivência dos alunos, assim como na simplificação e utilização de elementos que tornem mais concretos os assuntos abordados dentro dessa temática.

Palavras-chave: Escola; Professores; Crianças; Percepção; Natureza.

ABSTRACT

Since its establishment, Environmental Education highlight the results that human actions have generated and still generate on the environment and nature. However, currently, the Environmental Education approach, as outlined in official international, national and district documents, has been integrated into Inclusive Education issues. This involves the entire structure that makes up Inclusive Education, including the Resource Rooms, the students served and their teachers. Therefore, the objective of this work was to analyze the teaching and learning practices about nature carried out in the Resource Room of an elementary school from the perspective of the teachers and students involved. For this, a case study was carried out through semi-structured interviews with teachers and students for subsequent data analysis. With this, it was obtained that they conceptualize nature based on constituent elements of the environment and interact with it in an eventually way, while those, despite not yet working fully on interdisciplinarity and transdisciplinarity, realize that the practice of Environmental Education must be based on the daily lives and experiences of the students, as well as on the simplification and use of elements that make the subjects covered within this theme more concrete.

Keywords: School; Teachers; Children; Perception; Nature.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DF - Distrito Federal

PNEA - Política Nacional da Educação Ambiental

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

EA - Educação Ambiental

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

IUCN - União Internacional para a Conservação da Natureza

ONU - Organização das Nações Unidas

UNCED - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento

PCD - Pessoas com Deficiência

EI - Educação Inclusiva

EAI - Educação Ambiental Inclusiva

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

AEE - Atendimento Educacional Especializado

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ANEEs - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SR - Sala de Recursos

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TEA - Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos	14
1.1.1 Objetivo Geral.....	14
1.1.2 Objetivos Específico.....	14
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	15
2.1 Educação Ambiental.....	15
2.2 Educação Ambiental e Educação Inclusiva.....	17
2.3 As Salas de Recurso	19
2.4 A “natureza” no âmbito educacional das Salas de Recurso	20
3 METODOLOGIA.....	24
3.1 Local de Estudo	24
3.2 Coleta de Dados.....	25
3.2.1 Entrevista com Docentes.....	25
3.2.2 Entrevista com Discentes	26
3.2.3 Aspectos Éticos	27
3.3 Análise dos dados	27
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
4.1 Dos Docentes	29
4.2 Dos Discentes	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	45
7 APÊNDICES	50
7.1 Apêndice A.....	50
7.2 Apêndice B	51
7.3 Apêndice C.....	53
7.4 Apêndice D.....	55
7.5 Apêndice E	56
7.6 Apêndice F	58

1 INTRODUÇÃO

Há mais de 70 anos a Educação Ambiental tem sido trabalhada ao redor do mundo a partir de preocupações acerca das ações antrópicas que têm culminado em processos poluentes, desastres naturais e ambientais. Nos cenários mais recentes essa percepção se mantém, como esclarece Guimarães (2016):

Atualmente há grandes consensos na sociedade: o reconhecimento da gravidade dos problemas ambientais, que estes são decorrência de um modelo de desenvolvimento econômico de forte impacto ambiental e que a Educação Ambiental é uma importante ação para a superação destes problemas (Guimarães, 2016, p. 14).

Nessa direção, a Educação Ambiental vem sendo trabalhada em uma perspectiva de diálogos e ações globais que buscam gerar algum tipo de transformação socioambiental nos âmbitos regional e local. Partindo disso, Reigota (2009, p. 21) afirma que “a educação ambiental tem uma história quase oficial, que a relaciona com conferências mundiais e movimentos sociais em todo o mundo”.

No Brasil, a Educação Ambiental tem se concretizado cada vez mais, seja por meio de instrumentos legislativos, como a própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e também por intermédio de políticas, programas e diretrizes, como a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Além disso, a presença da Educação Ambiental no meio educacional, tomou força para inserir visões e atitudes socioambientalmente positivas nos contextos escolares. Isso é inferido quando Brasil (2007b) aponta que “desde a segunda metade dos anos 90, o Brasil vem realizando esforços por intermédio da criação e implementação de diretrizes e políticas públicas no sentido de promover e incentivar a educação ambiental no ensino fundamental.”

Nesse sentido, é muito importante associar a Educação Ambiental e os cenários onde ela se faz presente a uma prática coletiva, isto é, com a participação de todos, sem qualquer tipo de preconceito, discriminação ou exclusão. Essa associação configura, portanto, necessariamente uma atitude inclusiva em que há a participação de alunos com deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial, no âmbito escolar, formal ou informal. Dessa maneira, quando a participação dessas pessoas é negligenciada, o resultado é uma percepção incoerente

de que o ambiente natural ou construído não deve ser inclusivo, nem para o coletivo, ou seja, para todos, o que fere as intenções da Educação Ambiental (Lisbôa, 2020).

Dessa forma, partindo do anseio de se cumprir com o papel inclusivo inerente à Educação Ambiental e a percepção de que toda criança é única, a Educação Especial, por meio do atendimento educacional especializado nas escolas regulares (Abreu, 2020, p. 2), viabiliza que alunos com necessidades educacionais especiais possam estar completamente incluídos.

Essa inclusão, por conseguinte, representa a ausência de qualquer barreira nos processos de ensino e aprendizagem, o que inclui temáticas relacionadas à Educação Ambiental, dentre elas o tema “natureza”. Portanto, as Salas de Recurso, um ambiente das escolas de ensino regular voltado para o atendimento educacional especializado, que deve ser feito, inclusive, por professores com formação específica, toma para si um caráter frutífero a fim de desenvolver práticas educacionais relacionadas ao meio ambiente e à natureza. Essa perspectiva é endossada, quando Soares (2013) propõe que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em atividades relacionadas ao meio ambiente deve ser colocada com um direito à vida, o que proporciona o alcance na participação social e na compreensão de questões ambientais.

Portanto, torna-se latente a necessidade de compreender como as práticas de ensino docente relacionadas à Educação Ambiental e, mais especificamente, ao tema “natureza”, são realizadas nas Salas de Recurso, considerando ainda a perspectiva dos currículos educacionais nesse contexto. Nesse sentido, Saheb e Rodrigues (2023) apontam que

[...] concomitante à presença da Educação Ambiental no contexto escolar, cabem a reflexão e o debate acerca das concepções que embasam a prática docente e que imprimem características ao trabalho educativo ambiental. É importante que o professor tenha consciência da existência das relações entre sua maneira de compreender a realidade, suas opções metodológicas e o impacto de sua prática docente (Saheb; Rodrigues, 2023, p. 4).

Igualmente importante é compreender as percepções dos alunos das Salas de Recurso - espaços dedicados ao atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais - sobre o tema 'natureza'. É essencial explorar como esses estudantes experienciam e interagem com esse assunto, enriquecendo assim nossa compreensão sobre a eficácia das práticas educacionais nesse contexto. Portanto, buscar essa percepção dos estudantes, considerando suas experiências, converge com a perspectiva de Barbosa; Oliveira (2020), quando propõem que

A partir das relações indissociáveis nos locais onde vivem, os estudantes aprendem coletivamente, no seu cotidiano, com seus pares, um tipo de conhecimento prático que não transparece em ambientes acadêmicos ou relacionados à escola: neste âmbito, estão incluídas as estreitas relações que possuem com as realidades que vivem diariamente (Barbosa; Oliveira, 2020, p. 5).

Por fim, trabalhar Educação Ambiental é pensar em um trabalho coletivo, que necessariamente precisa estar vinculado à inclusão e à Educação Especial. E, por isso, entender a percepção dos alunos com necessidades educacionais especiais sobre “natureza” e suas interações com ela, assim como a prática docente em Educação Ambiental nos locais em que a Educação Especial é realizada, a exemplo das Salas de Recurso, são possíveis caminhos de se efetivar o princípio da inclusão nesse contexto.

Para nosso estudo, nesse contexto, definimos os objetivos apresentados a seguir.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas de ensino e aprendizagem sobre a natureza realizadas na Sala de Recursos de uma escola de ensino fundamental do Guará – DF a partir da perspectiva dos professores e alunos envolvidos.

1.1.2 Objetivos Específico

- Verificar os conceitos sobre natureza e suas formas de interação dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental atendidos na Sala de Recursos;
- Entender a percepção dos professores sobre Educação Ambiental e aspectos que envolvem a natureza e sua importância na Sala de Recursos;
- Investigar as práticas docentes da Sala de Recursos sobre temas relacionados ao meio ambiente e Educação Ambiental.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação Ambiental

Ao se abordar Educação Ambiental (EA) é essencial levar em consideração o exercício coletivo de cidadania que conduz as pessoas a uma sensibilização em favor da manutenção do meio ambiente. Isso pode ser melhor compreendido a partir da Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002, que instituiu a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), que cita em seu artigo primeiro:

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 (Brasil, 1999).

Ou seja, não há uma Educação Ambiental de qualidade sem ação coletiva e, por conseguinte, não há Educação Ambiental sem inclusão. A Educação Ambiental começa a emergir em um contexto de pós-guerra que, apesar de muito conturbado, possibilitou a aproximação de defensores da natureza e da ciência. Nesse momento, passou-se a se utilizar o termo “*environmental studies*” (estudos ambientais) no âmbito educacional. Em 1948 ocorre então uma conferência internacional com apoio da UNESCO e do governo francês, quando se definiu o surgimento da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN). Já em meados de 1950, Londres, local de surgimento da Revolução Industrial, passa por um cenário de poluição intenso, denominado “*smog*”. Esse fenômeno chegou a matar milhares de habitantes da região e, em virtude do avanço das telecomunicações, o mundo acompanhou esse desastre (Brasil, 1998, p. 25). A partir dessa circunstância, Falcão e Faria (2007) consideram que “A expansão da sociedade industrial, para alguns já pós-industrial, resultou no incessante afloramento de termos como *natureza*, *ambiente natural* ou *riquezas naturais* nos debates sociais e na linguagem do cotidiano.”

Dessa maneira, motivada por esse contexto, a jornalista estadunidense Rachel Carson lançou, em 1962, o livro "Primavera Silenciosa", que se tornou uma peça-chave para uma intensa reflexão mundial sobre assuntos ambientais e as formas de se produzir de maneira predatória. Entretanto, a Educação Ambiental atingiu seu auge, em nível internacional, quando, em junho de 1972, ocorre a Conferência de Estocolmo, planejada pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde representantes de 113 países e de 400 organizações governamentais e não governamentais se reuniram para discutir questões ambientais. É nesse período que se inaugurou a agenda mundial sobre esse assunto e que se mantém fixado como um momento

histórico para a conservação ambiental, além da sensibilização ecológica na busca pelo direito ambiental (Brasil, 1998, p. 26).

Cinco anos após a Conferência de Estocolmo, ocorre a Conferência de Tbilisi, quando foram discutidos e definidos os princípios, objetivos e as estratégias para o desenvolvimento da Educação Ambiental, elencando a relação entre meio ambiente e a escola. Nesse contexto, definiu-se que a educação deveria ter um papel de conscientização, transmissão de informações e de desenvolvimento de novos hábitos. Portanto, Tbilisi foi considerada um pilar para a Educação Ambiental ao abranger qualquer um dos níveis e modalidades de ensino, independentemente do contexto da escola, partindo das necessidades locais até as mundiais, mais emergentes (Guimarães, 2016; Macieira, 2022).

No Brasil, essas discussões tomam enfoque a partir dos anos 80, após o fim da ditadura militar, junto ao processo de redemocratização brasileira, quando em 1988 foi elaborada a Constituição Federal, que no caput de seu artigo 225, aponta:

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, s/p).

Diante desse cenário, ocorre em 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, a Rio 92, quando delegações de 175 países se reuniram para definir estratégias a fim de combater problemas relacionados ao forte aumento da emissão de gases do efeito estufa e propor uma nova perspectiva econômica que visasse a proteção da biodiversidade e o uso sustentável dos recursos naturais (Barreto, 2009). Além disso, dentre os vários documentos elaborados durante essa conferência, destaca-se a Agenda 21, que em seu capítulo 36, intitulado “Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento”, apresenta, em uma de suas bases para ação, a necessidade de se aplicar o ensino como um intermediário a fim de que a sociedade e os seres humanos alcancem suas potencialidades de maneira integral. Isso é demonstrado na medida em que os ensinos, formal e informal, possuem condições de orientar os cidadãos a levantarem e discutirem questões acerca do desenvolvimento sustentável. Dessa maneira, para que seja eficaz, o ensino sobre meio ambiente e sustentabilidade precisa ser colocado em prática em todas as disciplinas curriculares e deve considerar aspectos socioambientais e utilizar métodos educacionais, tanto formais, quanto informais (UNCED - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992, p. 355).

2.2 Educação Ambiental e Educação Inclusiva

A partir da PNEA, percebe-se a necessidade de a EA, enquanto um componente essencial e permanente, estar presente, de maneira articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Vinculada às concepções desta política, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, instituídas pela Resolução nº 2/2012, expressam que todo cidadão em formação, em ambiente formal ou não-formal, inserido em qualquer nível, etapa e modalidade de ensino deve ser contemplado com práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental de maneira interdisciplinar, contínua e permanente (Brasil, 2012).

Assim, fica nítida a concepção da EA como um conhecimento que permeia todas as disciplinas e que orienta o desenvolvimento de saberes e habilidades relacionados à preservação e conservação do meio ambiente como um todo (Oliveira; Versolato, 2023, p. 59). Ademais, Mendonça e Neiman (2007) apresentam a transdisciplinaridade de estudos do meio, o que engloba a EA, como um instrumento fundamental para fomentar o questionamento de uma única realidade, permitindo a elaboração de diversificadas interpretações dela, a partir da bagagem de conhecimentos do aluno. Ou seja, não é de hoje que diálogos que culminam na relação entre desenvolvimento sustentável e EA ocorrem, justamente na intenção de se construir novas perspectivas acerca da relação homem-ambiente (Borges, 2011, p. 287). A partir disso, Marcatto (2002) comprehende a prática formativa em Educação Ambiental como um processo dinâmico, permanente e participativo, em que os envolvidos passem a desenvolver uma postura de agentes transformadores.

[...] percebe-se que a EA está articulada aos processos de interação social, buscando promover uma abordagem crítica, reflexiva e construtiva acerca do “eu” como sujeito e como ser social envolvido com a realidade socioambiental dos problemas existentes e das possíveis soluções para minimizá-los e transformar a realidade em que está integrado, que é coletiva (Mota; Cousin; Kitzmann, 2018, p. 212).

Nessa mesma perspectiva, Sauvé (2005) corrobora ao reforçar que a EA está para além de uma educação objetiva e prontamente direcionada. Para ele, deve-se pensar na constituição do indivíduo, tanto no seu aspecto íntimo, quanto coletivo.

A educação ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada (Sauvé, 2005, p. 317).

Portanto, quando esses autores afirmam essa realidade, enquanto coletiva, é inegável que a essência de uma Educação Ambiental crítica e reflexiva se baseia em uma prática educativa que pensa sobre a inclusão. Borges (2011) aponta, inclusive, que a intenção de se construir uma nova perspectiva sobre a relação ser humano-natureza deve ser direcionada à realidade de grupos que em muitos momentos são socialmente marginalizados, o que inviabiliza esses indivíduos a exercerem suas cidadanias, a exemplo das Pessoas com Deficiência (PCD). Essa problemática encontra uma alternativa a partir de algumas das percepções trazidas pela Conferência de Tbilisi, de 1977, que elencou dentre alguns dos princípios da Educação Ambiental, o fato de ela ser abrangente, ou seja, sua prática deve ir além do âmbito da escola tradicional, assim como o anseio de que ela esteja presente em todas as etapas do ensino formal, mas principalmente envolver a família e todo o coletivo, tendo em vista que seu resultado alcançará a efetividade quando incluir todo e qualquer grupo social, o que abrange as PCD, seja a deficiência física, sensorial ou mental.

Nesse contexto, conforme descrito no artigo 27 da Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Lisbôa (2020) define, a partir disso, a Educação Inclusiva (EI) como aquela na qual todos os alunos, de maneira conjunta, aprendem no ensino regular, independentemente de sua raça, gênero, orientação sexual, religião ou necessidades educacionais especiais, alcançando, portanto, igualdade de acesso e respeito à diversidade. Dessa maneira, ainda na perspectiva da autora, a partir de sua concepção holística, a EA, acaba por se tornar um instrumento fundamental na sensibilização da comunidade escolar sobre o papel e importância da educação inclusiva de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Deste modo, torna-se nítida a relação fundamental e complementar entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva, visto que Reis (2016) também entende que ainda sendo, a princípio, áreas aparentemente diferentes e desvinculadas, a EA e a EI, construíram Políticas Públicas que endossam a transformação social e a projeção de melhoria da qualidade de vida dos seres humanos. Nesse sentido, diante da perspectiva de Oliveira e Versolato (2023), a Educação Ambiental Inclusiva (EAI) se destina a desenvolver conhecimentos por meio de

alternativas que amenizem as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que as pessoas com deficiência tenham a plena capacidade de relacionar-se com o meio ambiente. Ainda para Reis (2016): “A EA e a EI são áreas educacionais que auxiliam o sujeito na apropriação do uso dos seus direitos e deveres sociais, oferecendo possibilidades de participação em defesa da qualidade de vida dos seres humanos.”

Com base nisso, é fundamental que as instituições escolares colaborem para a construção de um ambiente que promova a Educação Ambiental sem deixar de vincular a isso a Educação Inclusiva. Nesse viés, o Ministério da Educação, por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, conceitua que uma escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (Brasil, 2004).

2.3 As Salas de Recurso

Diante de todo o exposto, consideramos necessário reforçar a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Enquanto a Educação Especial fundamenta-se como uma modalidade de educação, além de estar vinculada, estritamente, ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a Educação Inclusiva é definida como uma abordagem educacional, cujo objetivo é que alunos com ou sem NEE estejam inseridos e, dessa forma, incluídos no mesmo ambiente de ensino (Martins; Silva; Sachinski, 2020). Outra forma de sintetizar a Educação Inclusiva é por meio de Uliana e Mól (2021), que a compreendem como a “promoção de educação com qualidade para todas as crianças, jovens e adultos sem discriminação de qualquer natureza, em escola de ensino regular”.

Nessa perspectiva, tem-se, no âmbito da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, que promovam acessibilidade e que eliminem as fronteiras para a participação integral dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. Além disso, o AEE visa complementar e/ou suplementar as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica com a perspectiva de levar os alunos à autonomia e independência dentro ou fora da escola. Esse tipo de atendimento deve ser realizado de maneira prioritária em um espaço físico específico nas escolas regulares, isto é, as Salas de Recursos Multifuncionais, assim como por intermédio de um professor especializado (Brasil, 2008; Brasil, 2001). Além disso, em relação a atuação docente, Uliana e Mól (2021),

defendem “[...] que sejam agregados na formação dos novos professores momentos de reflexão sobre situações reais que envolvam a profissão docente e a prática do ato de ensinar”. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007a), o público atendido pelas Salas de Recursos Multifuncionais é, portanto, constituído por alunos com deficiência, ou seja, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e/ou superdotação.

A partir desses direcionamentos e ao que é orientado pelo Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), todo estudante que seja direcionado à Educação Especial deve ser matriculado em classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da Educação Básica, considerando que o AEE é oferecido no turno oposto ao do ensino regular para esse estudante. Por fim, essas orientações, convergem ao que é estabelecido pela Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994), um dos principais documentos mundiais acerca da Educação Inclusiva, visto que nesta declaração é proposto que os estudantes com NEE devem acessar prioritariamente as escolas regulares, que por sua vez, precisam se adequar a esse público oferecendo-lhe assistência adicional quando necessária, visto que essas escolas possuem as principais ferramentas para o combate a atitudes discriminatórias.

Com base nas concepções de Distrito Federal (2010), a organização funcional das Salas de Recursos Multifuncionais da Secretaria de Estado de Educação pode ser definida enquanto generalistas, onde são atendidos, de maneira individual ou grupal, alunos com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. E também, pode ser definida enquanto específicas, que por sua vez podem ser classificadas como Sala de Recursos para Deficientes Auditivos, Sala de Recursos para Deficientes Visuais e para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, Brasil (2010) estabelece que as Salas de Recursos Multifuncionais, nesse caso tanto generalistas, quanto específicas, são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Portanto, não apenas os recursos humanos de uma Sala de Recursos devem ser considerados, mas também seu aspecto físico e infraestrutural.

2.4 A “natureza” no âmbito educacional das Salas de Recurso

Reigota (2009) explicita que atualmente o ser humano desconsidera-se como um elemento constitutivo da natureza, mas um ser à parte, além disso o autor relaciona esse distanciamento da humanidade em relação à natureza com as ações antrópicas que trazem

consequências desde o início do século. Falcão e Faria (2007), nesse contexto, apontam que a atenção perante o impacto social da ciência, considerando os cenários pós-industriais de grande ação antrópica e a essencialidade da natureza para a vida humana, faz emergir uma interação covalente entre os termos natureza e ambiente ou meio ambiente.

Nessa perspectiva, quando Brasil (2007b) aponta que “A natureza percebida a partir de uma visão mais complexa, em sua totalidade, potencializaria a construção de uma relação entre os seres humanos em sociedade e a natureza de forma mais integrada, cooperativa e, portanto, sustentável socioambientalmente”, reforçam a importância da interação do ser humano e a natureza, partindo de uma visualização integral dela. Por isso, Soares (2013) afirma que:

A educação ambiental deve ser entendida como um fator fundamental no currículo escolar, uma vez que desenvolve várias habilidades, e integra os alunos num processo de cidadania, no qual busca aproximar o homem do seu mundo natural (Soares, 2013, p.12).

Ou seja, compreender a concepção dos alunos sobre “natureza”, caracteriza-se como uma das maneiras de se perceber a inserção ou não desse tema nos currículos educacionais e, por conseguinte, a maneira em que ele vem sendo trabalhado em ambientes voltados para o AEE, isto é, as Salas de Recurso. O ProNEA, isto é, o Programa Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 2018a) ainda afirma, nos seus Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que “A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.”

A partir disso, observamos que o tema “natureza” é trazido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito da disciplina de Ciências para os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, por meio da perspectiva da relação do ser humano com a própria natureza através das dinâmicas que são possibilitadas com essa interação.

Nos anos finais, a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo e descarte inadequado dos resíduos (Brasil, 2018b, p. 326).

Além disso, esse documento também pontua acerca dos saberes e vivências dos alunos dos anos finais e sua interação com a natureza.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. [...] Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente [...] (Brasil, 2018b, p. 326).

Tratando-se especificamente sobre o 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC, quando aborda estritamente acerca do tema “natureza”, reafirma a proposta de se trabalhar Educação Ambiental de maneira transversal e interdisciplinar (Brasil, 2018b), entretanto traz um enfoque muito grande para a disciplina de Geografia, abrindo mão, dessa forma, das Ciências Naturais (ou Ciências como posto no documento), para abordar também sobre o tema “natureza” na mesma medida.

Já o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018b) traz acerca do tema “natureza” no contexto do Ensino Fundamental, sem, entretanto, restringir-se aos anos finais, porém elenca outro documento educacional para referenciar esse aspecto.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o componente curricular de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, tem como objetivos: compreender a natureza como um todo dinâmico e o homem como agente transformador de sua realidade [...] (Distrito Federal, 2018b, p. 206).

Ademais, assim como é observado na BNCC, o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental, aborda o termo “natureza”, especificamente no 6º ano, com um perfil interdisciplinar em Educação Ambiental, porém com um enfoque maior para a disciplina de Geografia.

Em vista dos aspectos mencionados acerca da BNCC e do Currículo em Movimento do Ensino Fundamental do Distrito Federal, retomamos a relação essencial existente entre a Educação Ambiental e a Educação Especial, como reforçado por Soares (2013), ao estabelecer que a associação entre essas duas concepções de ensino colabora para que possamos perceber o ambiente e a relação dele com o ser humano, considerando a diversidade humana, a fim de garantir a participação indispensável do coletivo. Dessa perspectiva, o Currículo em Movimento da Educação Especial (Distrito Federal, 2018a, p. 21) diz que a Educação Especial “deve dialogar e interagir com várias matrizes curriculares que orientam etapas e modalidades de ensino”. Esse documento também expõe que:

As adequações curriculares propriamente ditas são compreendidas como um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar estudantes com

necessidades especiais. A realização de adequações curriculares é o caminho para o atendimento a necessidades específicas de aprendizagem (Distrito Federal, 2018a, p. 22).

Para Sauvé (2005) “é preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos”. Essa afirmação, assim como o que foi exposto por meio dos referenciais anteriormente colocados, reforçam a noção de que a abordagem acerca do tema “natureza” trazida pelos currículos observados deve estar, de maneira adequada às necessidades dos alunos e, portanto, presente e vinculada ao processo de ensino e aprendizagem realizado nas Salas de Recurso, ambiente próprio para que o atendimento educacional especializado seja efetivado. Por fim, é fundamental compreender a atuação das Salas de Recursos enquanto um ambiente formativo em Educação Ambiental, visto que esta, por si só, carrega um caráter inclusivo. Com isso, por se tratar de uma responsabilidade, não só do Estado, da família e da sociedade, mas também da comunidade escolar, é importante que as instituições educativas públicas estejam alinhadas com esse dever.

3 METODOLOGIA

A partir do objetivo de investigação das práticas de ensino e aprendizagem acerca do tema “natureza” nas Salas de Recurso, optamos pelo tipo de pesquisa estudo de caso, o qual se caracteriza como uma “estratégia de investigação cujo objetivo é olhar para o estudo de caso que, em sua particularidade requer imersão e desvelamento de seus condicionantes, enquanto opção metodológica” (Tormes; Monteiro, 2018). Essa escolha se deu pela compreensão da pluralidade dos diferentes contextos possíveis de se encontrar e analisar nas diversas Salas de Recurso de todo o Brasil. Essa pluralidade pode ser visualizada por meio de diferenças na formação dos professores e de características dos alunos e da escola em que estão inseridos.

Dessa forma, buscamos um estudo de caso descritivo, que, para Yin (2001), “produz uma rica e sólida descrição do fenômeno em estudo”. E, portanto, com o objetivo de compreender a realidade na analisada, foi feito levantamento de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, caracterizada por Branski, Franco e Lima Jr (2010):

[...] na semi-estruturada, embora exista um conjunto de questões previamente definidas, o entrevistador não fica restrito a elas, dando ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema proposto e conduzir a conversa (Branski; Franco; Lima Jr., 2010, p. 5).

Portanto, ao considerar a colocação de Godoy (1995) acerca da perspectiva qualitativa de pesquisa:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 20).

Percebemos maior efetividade em alcançar os objetivos da pesquisa ao se realizar, qualitativamente, entrevistas semiestruturadas com dois professores da Sala de Recursos e com os oito alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por ela atendidos.

3.1 Local de Estudo

A pesquisa foi realizada na região administrativa Guará do Distrito Federal. O DF possui, segundo os dados atualizados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2.817.068 habitantes distribuídos em 5.760.784 km² de extensão territorial, cuja área urbanizada corresponde a 590,22 km².

O cenário da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental do Guará, localizada na região centro-sul do Distrito Federal, cujo nome não será exposto em razão da manutenção do sigilo dos participantes envolvidos na pesquisa. De acordo com seu projeto político-pedagógico, a instituição comporta 26 turmas do ensino regular divididas em 13 salas para esse tipo de atendimento, além disso, possui salas de leitura, música, informática, como também auditório, quadra poliesportiva, Salas de Recurso e algumas áreas verdes que propiciam um corriqueiro contato com a natureza. Possui também, cerca de 660 alunos que são divididos em dois blocos, sendo o primeiro bloco, no período matutino, formado por alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e, o segundo bloco, no período vespertino formado por alunos do 8º e 9º ano.

Além disso, os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEs) são atendidos pela Sala de Recursos (SR) em turno oposto àquele em que está matriculado no ensino regular, com o objetivo de realizar o acompanhamento da aprendizagem desses alunos. Dessa maneira, para o alcance desse objetivo, tem-se o trabalho de dois professores efetivos atuantes especificamente na Sala de Recursos, que por sua vez, é dotada de mobiliário simples, com duas mesas, cadeiras e armário, além de dois computadores para uso docente e materiais didáticos.

3.2 Coleta de Dados

3.2.1 Entrevista com Docentes

Os sujeitos de pesquisa dessa etapa foram os professores que atuam na Sala de Recursos da escola, que totalizam dois profissionais que trabalham juntos para o melhor desempenho desse ambiente, mas atuam, em sua maior parte do tempo, em períodos contrários um do outro. Os dois foram entrevistados separadamente, o primeiro pela manhã e o segundo pela tarde e também buscamos ambientes isolados na escola para realização da entrevista, com o objetivo de evitar qualquer tipo de distração externa.

As perguntas foram pré-elaboradas em função do que nos propomos averiguar, segundo nossos objetivos de pesquisa, e com o auxílio do livro “A Última Criança na Natureza” de autoria de Richard Louv, publicado em 2016. As perguntas realizadas foram divididas em dois grupos: Identificação e Perguntas norteadoras.

No grupo de identificação, solicitamos informações de nome do docente, região administrativa que reside, escolaridade, idade, gênero, “Quanto tempo trabalha nessa escola?”, “Quanto tempo trabalha em Sala de Recursos?” e “Recebeu algum tipo de formação para trabalhar na Sala de Recursos? Qual?”. Enquanto no segundo grupo, realizamos perguntas

norteadoras (Apêndice A) que buscassem responder qual é a percepção de cada professor sobre Educação Ambiental e aspectos que envolvem a natureza e sua importância na SR, além de esclarecer as práticas docentes durante o atendimento educacional especializado sobre temas relacionados ao meio ambiente.

E por fim, para a captação e registro das respostas, utilizamos o gravador de áudio do celular e, posteriormente, transcrevemos por meio de programas de texto de mídia digital para uma análise mais precisa dos dados.

3.2.2 Entrevista com Discentes

Nessa etapa, optamos por entrevistar, também de forma semiestruturada, os alunos do 6º ano que frequentam a Sala de Recursos da escola e que concordaram com a participação na pesquisa. A escolha pela entrevista deu-se em virtude de algumas limitações desses alunos, proeminente mente na escrita. Dessa forma, por meio da entrevista, percebemos maior possibilidade em coletar os dados de interesse.

A partir disso, foram entrevistados oito alunos, separadamente, na biblioteca da escola, onde consideramos ser o ambiente mais isolado possível, para que não houvesse nenhuma perturbação exterior para um melhor andamento da entrevista.

Ademais, assim como realizado nas entrevistas com docentes, as perguntas foram pré-elaboradas de acordo com nossos objetivos da pesquisa e, também, construídas com base em Louv (2016). Da mesma maneira à entrevista com os professores, as perguntas foram divididas em dois grupos: Identificação e Perguntas norteadoras.

No primeiro momento, isto é, a Identificação, solicitamos informações de nome, série/turma, idade, gênero, local de residência e tipo de residência (rural ou urbana). E em um segundo momento realizamos perguntas norteadoras (Apêndice B) que objetivaram verificar os conceitos sobre natureza e suas formas de interação dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental atendidos na Sala de Recursos.

Assim como realizado na etapa dos docentes, para a captação e registro das respostas, utilizamos o gravador de áudio do celular e, então, transcrevemos por meio de programas de texto de mídia digital para uma análise mais precisa dos dados.

Para a manutenção do sigilo de identificação dos entrevistados e melhor análise, optamos pela criação de codinomes para cada um dos sujeitos da entrevista.

3.2.3 Aspectos Éticos

Em consonância com os aspectos éticos de pesquisa e com a garantia à privacidade dos sujeitos da pesquisa, foram entregues um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentados nos Apêndices C e E, além de Termos de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para os professores e para os pais ou responsáveis do aluno, apresentados nos Apêndices D e F. Além disso, para aceitação da participação do discente na pesquisa foi realizado um assentimento oral no iniciar de cada entrevista.

3.3 Análise dos dados

Para a análise de dados dos docentes, optamos por utilizar o *método hermenêutico-dialético* de Minayo (2002), no qual a fala dos participantes situa-se no próprio contexto dos quais fazem parte, o que potencializa a compreensão, cujo ponto de partida faz-se do interior da fala e o ponto de chegada do campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala. Para isso, consideramos dois níveis de interpretação: o primeiro em que consideramos os cenários político e socioeconômico dos indivíduos a serem analisados, e o segundo quando observamos suas condutas e costumes, partindo de suas comunicações individuais. Com base nisso, utilizamos, em seguida, a operacionalização proposta por Minayo (2002) em que para a ordenação dos dados, realizamos a transcrição das gravações, relemos esse material e organizamos os relatos e os dados de observação, posteriormente fizemos a classificação dos dados e, por fim, a análise final em que estabelecemos vínculos entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa correspondendo aos objetivos traçados.

Já para a análise de dados dos discentes, optamos por utilizar a *Análise Categorial* de Bardin (2016), que nos possibilita compreender os relatos dos participantes de acordo com suas realidades, assim como o significado que eles atribuem aos elementos que constituem a sua volta. Dessa forma, como exposto por Godoy (1995), ainda que tenhamos desenvolvido um estudo de caso de caráter essencialmente qualitativo, é importante considerar que alguns dos dados analisados foram também apresentados de forma quantitativa a fim de elucidar a frequência de aparecimento de determinadas informações.

Desse modo, a organização da análise, assim como orienta Bardin (2016), foi conduzida por meio de três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. Nesse sentido, na fase de pré-análise realizamos uma leitura flutuante em que pudemos ter um primeiro contato com as transcrições das entrevistas e desenvolver as impressões iniciais. Em seguida, na fase de exploração do material, fizemos uma nova leitura dos questionários, selecionamos, através de fragmentos textuais das transcrições,

códigos, que foram categorizados em temas de interesse e, por fim, revisamos se cada um dos códigos estava inseridos em cada uma de suas respectivas categorias com temas de interesse. E finalmente, na fase de tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, realizamos, por meio de operações estatísticas simples (percentagem), o tratamento dos dados significativos, o que em seguida nos possibilitou a inferência sobre as informações coletadas e sua posterior interpretação. Além disso, a fim de complementar a compreensão das informações analisadas e endossar as discussões dos resultados, indicamos trechos referentes às falas transcritas dos entrevistados.

Ademais, com relação à análise dos desenhos elaborados pelos discentes, fizemos uma visualização criteriosa, observando cada um dos elementos pictóricos representados e, posteriormente, seguimos para uma sistematização de acordo com *Análise Categorial* de Bardin (2016). Para isso, utilizamos dos diferentes conceitos de meio ambiente trazidos por Sauvé (2005), isto é, Meio ambiente – natureza, Meio ambiente – problema, Meio ambiente – no lugar em que se vive, Meio ambiente – recurso, Meio ambiente – sistema, Meio ambiente – biosfera, Meio ambiente – projeto comunitário, para realizar a categorização desse material pictórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Dos Docentes

Na análise dos dados, para manutenção do anonimato, os dois professores entrevistados foram denominados como P1 e P2. Com relação ao P1, identificamos um professor, cuja escolaridade é de Ensino Superior completo em Licenciatura em Letras-Português e Inglês, com 47 anos de idade, dos quais 15 anos foram dedicados ao trabalho na Sala de Recursos da instituição a partir de uma formação específica em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já sobre o P2, identificamos um professor, cuja escolaridade é de Ensino Superior em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, com 30 anos de idade e, desde que ingressou na escola, isto é, há 10 meses da elaboração desta pesquisa, trabalha na Sala de Recursos, além disso, assim como P1, recebeu formação específica para atuar com o AEE nesse ambiente escolar.

Quando foram questionados acerca dos conceitos sobre meio ambiente e natureza, P1 conceituou esta por meio de componentes específicos, como recursos naturais, rios, lagos, árvores, florestas, mar, oceanos e animais, já para P2, a natureza se constitui como os fatores que integram o ambiente com a menor interferência humana possível. Ademais, sobre o meio ambiente, ambos o compreendem como a relação entre os fatores bióticos e abióticos ou fatores vivos e não vivos, entretanto P1 adicionou que o meio urbano também pode ser englobado por este conceito. Ainda nessa seara, ao suporem qual seria a percepção dos alunos atendidos pela SR acerca de natureza, P1 acredita que eles são capazes de identificar plantas, a presença de “miquinhos” na escola, diferenciar o que é humano e não humano, além disso traz à tona a disciplina de Geografia, em que estudavam sobre Cerrado e biomas, e assim, alguns conseguem, dentro das limitações, diferenciar o que é natural e não natural, ou seja, prédios e construções, por exemplo. Já P2 entende que natureza seja um conceito distante dos alunos e que eles não compreendem que parte de um parque, por exemplo, pode vir a ser considerado natureza. Além disso, P2 entende que o consumo de mídia televisiva pode influenciar essa percepção e adiciona que mesmo havendo espaços com natureza perto da escola, a exemplo da Reserva do Guará, como citado em sua fala, eles não reconheceriam esse ambiente como natureza.

A partir dessas percepções consideramos que os docentes vinculam tanto natureza, quanto meio ambiente a fatores físicos do espaço, sejam eles bióticos ou abióticos. Além disso, é interessante elencar o que é pontuado por P2 acerca de natureza na medida que este a considera como o ambiente com a menor interferência humana. A partir desse contexto, Falcão e Faria (2007) oportunizam apresentar uma definição de natureza que se vincula à sua essencialidade, considerando o impacto social da ciência sobre as ações antrópicas contra o meio ambiente:

[...] a natureza é vista como conjunto de condições e recursos dos quais depende a vida em geral e, mais especificamente, a vida humana. [...] Tal identificação se faz mais nítida quando os ecologistas fazem menções ao esgotamento ou à destruição daqueles recursos, tanto quanto à desfiguração ou descaracterização das paisagens. Se for assim, então a natureza, como conjunto de condições básicas de vida, estaria sendo agredida pelas próprias atividades das sociedades humanas atuais, fato que resultaria em uma ameaça à própria humanidade (Falcão; Faria, 2007, p. 338).

Além disso, esses mesmos autores trazem que mesmo pelos grandes avanços com relação a estudos relacionados à natureza, não existe apenas *um* conceito definitivo para ela, já que ela pode ser percebida a partir de diferentes olhares e vieses, com base ao que se propõe analisá-la. Sauvé (2005), nesse sentido, elenca também diferentes conceitos sobre meio ambiente, o que para nós, mais uma vez, corresponde a ausência de apenas *uma* definição de natureza e de meio ambiente.

E sobre a concepção de P1 e P2 quanto ao que os alunos compreendem sobre natureza, é nítido que cada um dos docentes possui uma perspectiva diferente, entretanto é válido considerar que Mendonça e Neiman (2013, p. 52) acreditam que a partir das concepções de Piaget, “o conhecimento é uma relação de interdependência entre o sujeito e seu meio e tem um sentido de organização, estruturação e explicação a partir da vivência”. Ou seja, mesmo que P1 compreenda que os alunos são capazes de identificar aspectos relacionados à natureza e discernir componentes humanos de não humanos, e que P2 entenda que a natureza seja um conceito distante deles, é fundamental considerar a vivência ou não desses estudantes em ambientes naturais e, por conseguinte, sua construção de conhecimento sobre essa temática.

Ao serem questionados acerca da prática docente em Educação Ambiental sem, necessariamente ser na Sala de Recursos, P1 afirma que nos ambientes escolares essa temática precisa estar vinculada à conscientização, com a intenção de educar para preservar, além disso, para o docente, levar questões úteis para a vida cotidiana dos alunos é interessante, como o lixo, reciclagem e consumo de energia, por exemplo. Nessa perspectiva, P1 afirma que muitos assuntos os estudantes assimilam e levam para suas vidas. Já P2 entende que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada nos ambientes escolares, primeiramente, levando os alunos a entenderem como é o ambiente e do que ele é constituído. Para isso, o docente exemplifica o entendimento de cadeias alimentares como um passo importante para a compreensão do funcionamento da natureza. Além disso, P1 também considera que familiarizar o ambiente para o aluno e fazê-lo perceber qual é o ambiente em que ele vive é fundamental, assim como, se

possível, propiciar a convivência nesse lugar, isto é, levá-lo em ambientes naturais, em especial ao Cerrado, o bioma onde vivem, mas que é pouco conhecido por eles, de acordo com o docente. E, como sumarização, P1 pontua que três pontos são importantes para a prática docente em Educação Ambiental nos ambientes escolares: fazer os alunos entenderem como a natureza funciona, inseri-los nela e fazer com que eles reconheçam seus arredores.

Dessa maneira, percebemos que P1 e P2 possuem um entendimento geral de que a prática docente em Educação Ambiental nos espaços escolares precisa considerar a compreensão da natureza e do meio ambiente pelos alunos, mas o mais notável é que ambos percebem a vida cotidiana dos estudantes como um ponto fundamental para isso. Ou seja, tanto levá-los a entender dinâmicas socioambientais, como a produção de lixo, ações de reciclagem e consumo de energia, quanto fazê-los assimilar a natureza em seus arredores, trazendo um senso de pertencimento, como explicitado por Sauvé (2005), ao afirmar que

A educação ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos (Sauvé, 2005, p. 317).

Nessa mesma perspectiva, Mota, Cousin e Kitzmann (2018) afirmam a imprescindível necessidade de que o ser humano seja capaz de “(re)estabelecer” um paradigma de pertencimento referente ao lugar onde vive, a fim de que o resultado seja um rompimento da perspectiva ambiental dominante na sociedade. Essas ações, por fim, podem ser uma forma de educar para preservar e conscientizar, como trazido por P1.

Com relação à prática docente em Educação Ambiental especificamente na SR, tem-se que P1, há alguns anos, já realizou atividade em EA nesse ambiente quando não havia professor da área de exatas para os atendimentos. A partir daí, o docente expôs que ajudava os alunos da SR com atividades que eram propostas pelos professores das salas regulares, principalmente pelos de Ciências e Geografia, quando eles abordavam, em especial, temas como relevo, lixo e poluição. Já P2 pontuou que já realizou uma atividade do “Cerrado Visual”, um projeto vinculado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Nessa atividade, o docente pedia para que os alunos visualizassem espécies do Cerrado e depois falassem qual mais gostaram para que, em seguida, desenhassem, fizessem um recorte ou uma descrição delas para, por fim, colar no mural da SR. Além disso,

P2 propôs jogos do projeto Cerrado Visual para as turmas das salas regulares onde cada aluno da SR estava alocado.

Assim, observamos que a prática docente em EA de P1, especificamente na SR, reflete o que, comumente, ocorre na educação básica brasileira: a não concretização da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade da Educação Ambiental. Isso é reforçado quando Diniz e Ahlert (2021) pontuam que “Tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade ainda não se fazem presentes na maioria das escolas brasileiras, no que se refere a qualquer tema, muito menos ainda no que diz respeito aos temas da Educação Ambiental”. Ou seja, ainda que P1 siga os procedimentos estabelecidos por Distrito Federal (2010) acerca das atribuições comuns de todos os profissionais de Salas de Recursos, isto é,

atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação no grupo; [...] orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo [...] (Distrito Federal, 2010, p. 79-78).

Ainda é nítida a dependência de P1 sobre P2, docente específico das áreas de exatas e/ou de ciências da natureza na SR, a fim de que a prática em Educação Ambiental ocorra. Essa ação, entretanto, diverge das propostas de interdisciplinaridade próprias da EA. Com relação a P2, percebemos que, ainda que pelo pouco tempo na SR da escola, em comparação à P1, é um docente que já desenvolveu práticas pedagógicas vinculadas à EA, entretanto consideramos que seja possível que essa ação de P2 esteja associada a sua área de atuação em ciências da natureza e em matemática dentro da SR, assim como a sua formação em Ciências Biológicas.

A partir desses aspectos, faz-se fundamental refletir acerca da inclusão da Educação Ambiental na formação de professores e nas práticas docentes que envolvam essa temática. Nesse sentido, Saheb e Rodrigues (2011) expressam que a reflexão acerca da EA e seus percursos trazem consigo um senso de urgência quanto a uma nova concepção formativa que englobe meios diversificados e efetivos de pensar, agir e sentir, com poder de fornecer referências para um processo pedagógico focado na prática transdisciplinar do conhecimento, como direcionamento para a reflexão das problemáticas socioambientais. Dessa maneira, como cita Soares (2013), torna-se evidente a necessidade de “instrumentalizar métodos de trabalhos amplos, e abrangentes, proporcionando assim novos olhares sobre essa temática, através de

ações sistemáticas transversais, de forma a promover a inclusão, a cidadania e o fortalecimento da educação ambiental”.

Acerca das diferenças da prática docente em Educação Ambiental na Sala de Recursos e na sala regular, P1 comprehende que, diferentemente da sala regular, no atendimento dos alunos da SR o conteúdo precisa ser simplificado e deve-se trabalhar com o que é mais significativo para eles, isto é, aquilo que seja voltado para o dia a dia, com uma proposta funcional, pensando também no que o aluno pode levar para sua casa e para sua comunidade. Além disso, outro aspecto que o docente evidencia é a necessidade de adaptar os conteúdos, de modo a utilizar recursos mais concretos e visuais, o que torna o aprendizado mais facilitado e significativo. Já P2 entende que uma das diferenças em se trabalhar Educação Ambiental na Sala de Recursos em comparação à sala regular, é que nas situações em que se busca aproximar e conectar os alunos da SR com a natureza e com o meio ambiente, a dinâmica seria facilitada em virtude do menor quantitativo de estudantes na SR. Ademais, P2 ainda considera que no aspecto pedagógico alunos com laudos comumente vinculados à SR da escola, isto é, TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou Deficiência Intelectual, não possuem qualquer barreira que os impeça de compreender conceitos relacionados ao ambiente e reconhecê-lo à sua volta quando comparados a alunos regulares e, que esse conhecimento que eles trazem está mais diretamente vinculado à vivência deles em ambientes com a natureza e não ao laudo em si.

Dessa forma, o que se observa é que P1 reconhece a importância da reorganização e a flexibilidade que os conteúdos trabalhados na SR devem ter, além da necessidade de trazer aos alunos atendidos por ela, conhecimentos e temas realmente significativos e que dialoguem com o cotidiano desses discentes e de suas comunidades. Essa perspectiva é visualizada no documento Educação Especial: Orientação Pedagógica do Distrito Federal, quando este expõe que algumas das atribuições comuns de todos os profissionais de Salas de Recursos e dos professores das Salas de Recurso com atuação Generalista são “realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes”, assim como “ampliar o repertório comunicativo do estudante, por meio de atividades curriculares e de vida diária”. Além disso, o Currículo em Movimento da Educação Básica para a Educação Especial do Distrito Federal, nesse contexto, considera que

[...] constitui-se como possibilidade educacional para atuar na facilitação da aprendizagem um currículo dinâmico, alterável, acessível e passível de ampliação. Ou seja, compatível com diversas necessidades de estudantes e, por isso mesmo, capaz de atender efetivamente a todos, respeitando e valorizando a diversidade.

As adequações curriculares propriamente ditas são compreendidas como um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar estudantes com necessidades especiais. A realização de adequações curriculares é o caminho para o atendimento a necessidades específicas de aprendizagem (Distrito Federal, 2018a, p. 22).

Sobre o que foi explicitado por P2, observamos que o docente percebe que uma das principais diferenças em se trabalhar Educação Ambiental na SR em relação à sala regular é o quantitativo de alunos. Ou seja, há menos estudantes sendo atendidos na SR do que nas salas regulares. Esse aspecto pode, portanto, favorecer o processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao se tratar sobre Educação Ambiental, na medida em que uma das formas de se trabalhar esse tema é levar os alunos a ambientes com natureza. Nessa perspectiva, França, Olmos e Souza (2019) afirmam que “as salas de recursos possuem um número inferior de alunos quando comparadas às salas regulares, o que mostra a importância da diminuição do número de alunos por sala para melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças”. Além disso, P2 reforça a valorização dos conhecimentos sobre natureza e meio ambiente trazidos pelos alunos atendidos na SR a partir de suas vivências em detrimento dos laudos que possuem. Isso se vincula com a percepção de P1 sobre trazer temáticas que sejam significativas e que se relacionam com o dia a dia dos estudantes. Esses aspectos, consequentemente, convergem com a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, que para Jesus, Santos e Andrade (2019) representa uma

[...] prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte [...] (Jesus; Santos; Andrade, 2019, p. 72).

Ao serem questionados quais elementos e ferramentas os docentes consideravam imprescindíveis para se trabalhar a Educação Ambiental na Sala de Recursos, observamos que P1 pontua a utilização de jogos, do computador, de vídeos, de filmes educativos e campanhas publicitárias, além da elaboração de cartazes, como recursos e metodologias que contemplam a participação de todos os estudantes. Entretanto, P1 considera que a utilização desses recursos é essencial, seja no ambiente da SR ou nas salas regulares em uma perspectiva de inclusão, o que é observado em sua fala: “[...] Participar de um jogo também, todo mundo ali, junto na sala

de recurso ou na própria sala de aula. É, principalmente, o aluno autista, né? Quando ele se vê lá no grupo, na sala de aula, participando mesmo, às vezes que ele não consiga fazer muito, mas ele fazendo alguma coisa, ele já sente que está fazendo parte ali daquele processo [...].

Já P2 percebe que, em razão da dificuldade da compreensão de fenômenos que são muito mais distantes da realidade ou de conceitos mais abstratos, existe a necessidade de trazer recursos visuais, tais quais vídeo ou imagem, para uma melhor elucidação por parte dos estudantes da Sala de Recursos da escola. Nesse sentido, o docente expõe um exemplo que para nós evidencia essa percepção: “[...] mas eu não consigo imaginar eu falando com aluno a ideia de, por exemplo, de um rio congelado. E ele entender que: “olha o rio congela na parte de cima, não na parte de baixo”. Unicamente sem ter uma imagem, sem ter um vídeo, sem ter alguma ilustração que faça ele entender isso [...]”.

Desse modo, compreendemos que P1 elenca diversos recursos que, para ele, são imprescindíveis para se trabalhar Educação Ambiental na SR. Além disso, P1 entende que esses recursos promovem, tendo em vista o caráter coletivo de aplicação deles, um processo de inclusão, assim como fomentam um senso de pertencimento nos estudantes da SR, independente do contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva, Mota, Cousin e Kitzmann (2018), compreendem que a EA está envolvida nas interações sociais na medida em que procuram estimular uma abordagem crítica, reflexiva e construtiva sobre o “eu” enquanto um sujeito social participante da realidade socioambiental dos problemas evidentes e das propostas para minimizá-los, transformando, assim, a realidade coletiva da qual faz parte. Ademais, o Currículo em Movimento da Educação Especial (Distrito Federal, 2018a, p. 18) colabora com esse paradigma quando cita: “A expectativa de uma dimensão curricular para a Educação Especial é dar sentido ao pensar e ao fazer pedagógico comprometido com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades”.

Já P2 traz uma visão de que a utilização de ferramentas audiovisuais, que possibilitam a compreensão de determinados conceitos que são de difícil abstração, são indispensáveis ao se trabalhar EA na Sala de Recursos. P1 converge para essa perspectiva quando foi anteriormente questionado sobre as diferenças da prática docente entre a sala regular e a Sala de Recursos, quando explicita a necessidade de se usar elementos mais concretos e visuais, como imagens, tendo em vista a facilitação da aprendizagem. O documento Educação Especial: Orientação Pedagógica do Distrito Federal elabora, a partir disso, a necessidade de “promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula” (Distrito Federal, 2010, p. 78) como uma das atribuições de todos os profissionais de Salas de Recursos.

Ou seja, percebemos que os docentes trazem ferramentas que facilitem o trabalho em Educação Ambiental na SR, no entanto não citam saídas de campo, que concretizam contatos diretos com a natureza, como um recurso possível.

Quando foram perguntados sobre a satisfação do trabalho em Educação Ambiental na Sala de Recursos, P1 reforçou a percepção de uma não interdisciplinaridade dessa temática, visto que transfere essa responsabilidade docente para P2 ao julgar que este possui um maior domínio da área. Essa visão é explicitada no seguinte trecho de sua fala: “[...] *Não, vou ser sincera para você, como agora tem um outro professor da área, então ele fica com essa área, ele tá cuidando, né? O [P2]. A gente divide assim, né? Eu fico na área de humanas, e ele trabalha com essa área [...]*”. Já P2 comprehende que, pelo seu pouco tempo de atuação na SR da escola, torna-se difícil julgar sua satisfação acerca do seu trabalho em EA nesse ambiente. Entretanto, ele pontua que tem buscado permitir atividades que desenvolvam diversas habilidades dos alunos, tal qual as que dizem respeito ao cotidiano deles, e, nesse sentido, reconhece a Educação Ambiental como uma boa ferramenta para isso, apesar de entender que sua inexperiência na SR impossibilitou que tenha feito mais.

Dessa maneira, entendemos que, pela perspectiva trazida por P1, o não tratamento interdisciplinar referente à EA na Sala de Recursos da escola é um aspecto sistemático que tem assolado tanto a prática docente quanto a percepção dos professores perante sua atuação. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental estabelecem que

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (Brasil, 2012, p. 3).

Além disso, percebemos que, quando P2 traz sobre seu pouco tempo de atuação e inexperiência na SR, faz-se fundamental resgatar que todo professor atuante nesse ambiente precisa ter uma especialização na área de atendimento educacional especializado como estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Assim, visualizamos certas falhas no processo de especialização desses docentes para atuação na SR, resultando em uma Educação Inclusiva pouco satisfatória, assim como reconhece Uliana e Mól (2021) ao expor que “Um dos maiores entraves para a efetivação da educação inclusiva se encontra entre o distanciamento existente

entre a formação do professor e o cenário de atuação na escola de educação básica, seu ambiente de exercício profissional.”

Por fim, observamos que P1 destaca a importância da Educação Ambiental na medida em que os alunos desenvolvem as habilidades de cooperar, ajudar e consequentemente transmitir os conhecimentos dessa temática para outras pessoas, mas, em especial, para seus familiares. O docente também evidencia que a EA é um tema que deve ser abordado a toda sociedade. Nessa perspectiva, P2, ao longo de sua experiência docente na escola, percebeu que para além de uma temática a ser desenvolvida na SR e nas salas regulares, a Educação Ambiental permite que o professor utilize do meio ambiente e da natureza como um recurso terapêutico, o que é bem explicitado em sua fala sobre um contexto de um aluno com crise de ansiedade que necessitou de amparo: “[...] *Alunos normalmente tendem a serem mais ansiosos e esse processo de o que eu falei pra ele: ‘olha para as folhas, foca nelas, foca nelas se mexendo. Tá vendo como estão mexendo? Vento tá aí, tenta se acalmar.’ Então eu sei que, por exemplo, a educação ambiental ou a natureza em si permite até terapia, tem uma forma de acalmar estudantes, por exemplo. Então às vezes dar essa oportunidade, essa reflexão, para alguns casos, pode ser uma coisa... que nunca passou na minha cabeça. Um contato com o meio ambiente [...]*”.

Assim sendo, observamos que os docentes participantes da pesquisa possuem perspectivas sobre a EA que perpassam desde o parâmetro pedagógico, envolvendo a prática docente, até a possibilidade de usar a Educação Ambiental como um instrumento de formação cidadã, assim como para o reconhecimento a natureza como uma ferramenta terapêutica, considerando a situação do estudante com crise de ansiedade apresentada pelo P2. Nesse sentido, Mota, Cousin e Kitzmann (2018) pontuam que “cada sujeito possui sentido no mundo e a constituição de cada um está entrelaçada aos mais diversos lugares por onde passa ao longo do tempo que demarca sua experiência mundana”, ou seja, podemos buscar na Educação Ambiental e, por consequência, no meio ambiente e na natureza, alternativas para que todos os estudantes, em especial os atendidos na Sala de Recursos, traçam seus caminhos no mundo da maneira mais harmônica, prazerosa e inclusiva possível.

4.2 Dos Discentes

Os oito alunos entrevistados e que são atendidos pela Sala de Recursos foram, em razão da análise dos dados, denominados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8. A partir disso, identificamos que 62,5% (5) dos participantes residem na região administrativa do Guará, 25% (2) moram no Riacho Fundo e 12,5% (1) na região administrativa Estrutural do Distrito Federal.

Quando foram questionados sobre a definição de natureza, observamos que houve o aparecimento, em 100% das respostas, de elementos bióticos nas falas dos alunos, como “árvore”, “animais”, “grama” e “insetos”, enquanto que elementos abióticos, como “água”, “rio” e “mar”, apareceram em 25% (2) das respostas. Ademais, obtivemos uma resposta relacionada a adjetivações, as quais podem ser representadas no seguinte trecho retirado da entrevista de A1: “[...] Bonitas, lindas, maravilhosas, maior perfeição”.

Quando solicitados para que escolhessem a imagem que melhor representasse a natureza para eles, a partir da perspectiva que trazem sobre ela, percebemos que 100% optaram pela imagem A. Essa escolha corrobora com a própria definição trazida pelos alunos na pergunta 1, na medida que a imagem A possui elementos que visualmente estão englobados em definições bióticas e abióticas. Além disso, com relação à percepção dos estudantes sobre a presença de natureza no ambiente escolar, referente à pergunta 9, observamos que os alunos entrevistados realizaram uma busca visual ao redor do contexto em que a entrevista estava sendo realizada, isto é, na escola, previamente à exposição de suas respostas. Em seguida, todos os alunos afirmaram a existência de natureza nesse ambiente, justificada, novamente, pela presença de elementos bióticos e abióticos.

Dessa forma, percebemos que a definição que os alunos trazem sobre natureza se resume basicamente a elementos vivos e não vivos que a integram, assim como a aspectos pessoais, tais quais as adjetivações. Ou seja, os discentes entendem a natureza muito mais sobre uma perspectiva constitutiva do que a uma perspectiva que vincula os recursos naturais como essenciais para manutenção da vida humana (Falcão e Faria, 2007).

Nesse sentido, quando se busca conceituações para natureza é comum tentar direcionar-se para respostas objetivas e de cunho estritamente científico, ou seja, isentas de contradições. Entretanto, Falcão e Faria (2007) têm a perspectiva de que:

Temos razões para crer que, no caso de natureza, esta muitas vezes almejada separação segura entre norma culta e senso comum é particularmente problemática. Nos últimos trezentos anos, apesar da extensão dos conhecimentos que obtivemos sobre natureza, tem-se a impressão de que o significado desse termo tornou-se progressivamente mais vago para os cientistas (Falcão; Faria, 2007, p. 337).

Portanto, percebemos que não há uma definição universal para natureza, visto que essa definição só emerge a partir do ponto de vista em que se objetiva analisá-la, ou seja, é possível percebê-la dentro de diferentes contextos, como por exemplo, conservacionista, em que a

natureza deve ser definida enquanto objeto a ser protegido e intocado, extrativista, no qual a natureza é percebida como um conjunto de recursos a serem esgotados, ou mesmo psicológico, na medida em que ela é estabelecida como um ambiente que remete a sensações de paz e tranquilidade. A partir dessa perspectiva, Merleau-Ponty (2000) encara a busca por uma conceituação acabada de natureza no campo da ciência como uma ação que não visa uma efetiva visualização dela.

A preocupação do filósofo é ver; a do cientista é encontrar pontos de apoio para explicar o fenômeno. O seu pensamento não é dirigido pela preocupação de ver, mas de intervir. Quer escapar ao atoleiro do ver filosófico. Por isso trabalha freqüentemente como um cego, por analogia. Conseguiu uma boa solução? Ele trata de experimentá-la numa outra coisa, porque teve êxito na primeira. O cientista tem a superstição dos meios que são bem sucedidos. Mas nessa tentativa para assegurar-se de um ponto de apoio, o cientista desvenda mais do que, de fato, vê. (Merleau-Ponty, 2000, p. 136-139).

Com base nessa ótica, entendemos que quando os alunos afirmaram a existência de natureza na escola, partindo de um exercício de olhar em volta para em seguida expor suas conclusões, há aí uma intencionalidade de ver a natureza como algo que é e não como algo a ser desvendado e, em seguida, conceituado. Merleau-Ponty (2013), nesse cenário, afirma que sem a visão não existe pensamento, já que para o autor, tudo aquilo que é dito e refletido acerca da visão a torna pensamento, ou seja, a alma pensa condicionada ao corpo e não a ela própria.

Não se tem certamente que pedir à ciência uma nova concepção da Natureza, pronta e acabada, mas encontramos nela com o que eliminar as falsas concepções da Natureza. Por outro lado, os conceitos aceitos de "Natureza" fornecem ao nosso pensamento, se não orientações, pelo menos os seus termos de referência (Merleau-Ponty, 2000, p. 137-138).

Dessa forma, percebemos que os conceitos sobre natureza trazidos pelos alunos não podem ser colocados por nós, pesquisadores, dentro de um juízo de valor em que se delimita o certo ou o errado, mas encará-los como conclusões advindas de um processo de observação.

Posteriormente, quando os oito discentes foram apresentados a 4 imagens de diferentes lugares com natureza do DF (Parque da Cidade Sarah Kubitschek, Parque Ezequias Heringer do Guará, Parque Nacional de Brasília/Água Mineral e Parque Olhos d'Água), a fim de testá-los sobre o reconhecimento e a nomeação desses ambientes, obtivemos que apenas três alunos

foram capazes de nomear ao menos uma das quatro imagens apresentadas, isto é, A2 e A5 acertaram uma, enquanto A6 nomeou duas das imagens. Além disso, após serem questionados sobre suas interações com a natureza, observamos um padrão em que a maioria dos alunos remetem o contato com ela como algo eventual, ou seja, planejado e não cotidiano, expondo que as experiências estão relacionadas com idas a trilhas, cachoeiras, viagens e passeios ao zoológico. E, dada a ocorrência dessa frequência eventual, a maioria dos entrevistados informou que são as figuras maternas e/ou paternas as responsáveis por gerar esse contato da criança com a natureza. Ainda, um dos participantes citou a avó como a responsável por essa interação, enquanto A2 diz que os pais não o levam, como retratado em sua fala: “*Não, porque eles [os pais] não têm tempo, chegam cansados [...] Só quando primos vêm visitar, a gente vai [aos ambientes com natureza]*”.

Percebemos, então, que apesar dos alunos trazerem anteriormente conceitos sobre a natureza e seu reconhecimento, que se vinculam a percepção de elementos bióticos a abióticos, compreendemos que eles pouco reconhecem ambientes de Brasília-DF, referentes às imagens da pergunta 8, que trazem exatamente esses elementos citados por eles. Além disso, compreendemos, com base no exposto, a maioria dos discentes percebem a interação com a natureza enquanto uma prática eventual, o que corresponde a uma baixa frequência de experiências nesse ambiente, ou seja, para eles, estar na natureza não significa relacionar-se com ela no dia a dia, mas sim ter experiências muito pontuais nesse ambiente. Nessa perspectiva, Mota, Cousin e Kitzmann (2018) inferem que

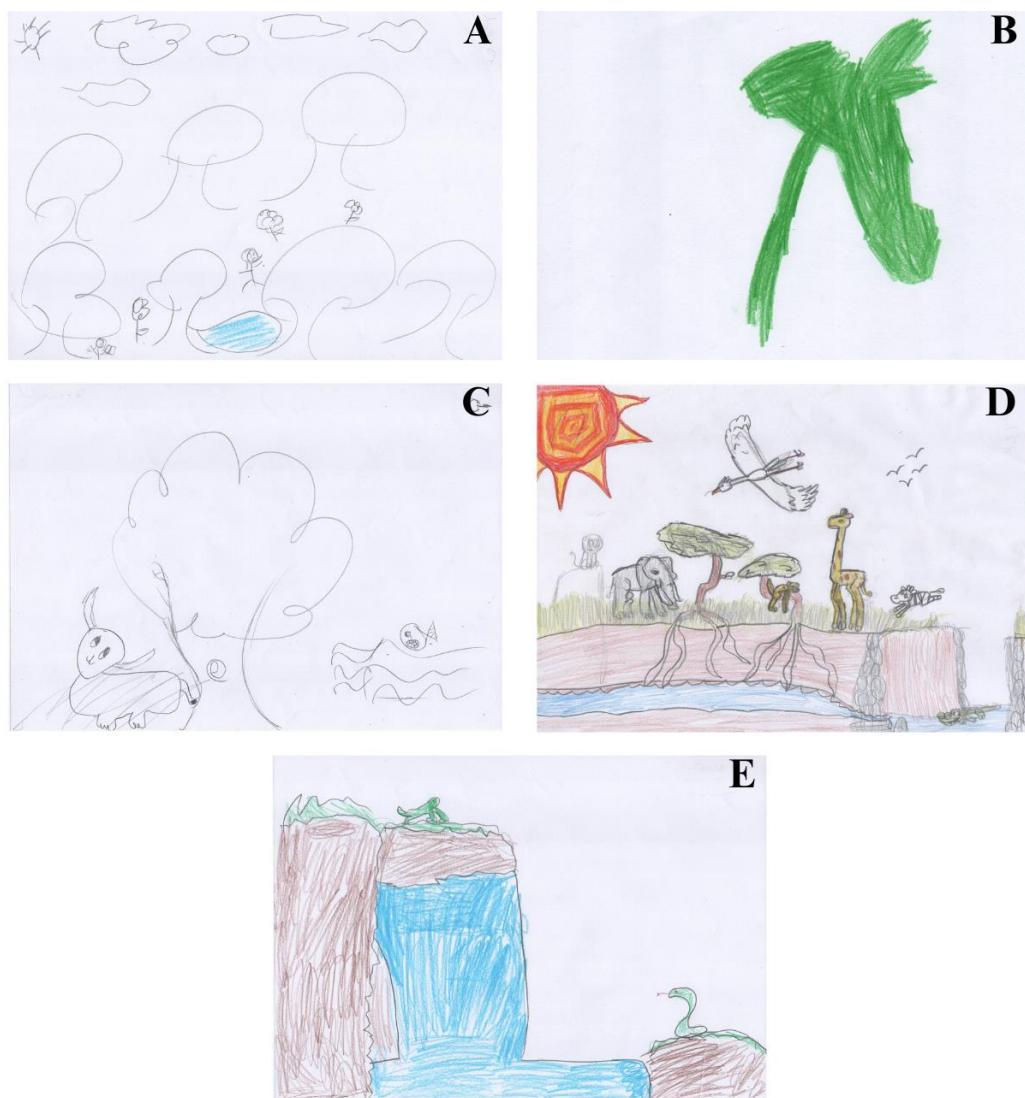
É oportuno salientar, ainda, que o sentido de lugar é subjetivo, e mesmo que, às vezes, pensa-se o lugar apenas como um meio físico, é inevitável a reflexão de que o sentido de lugar (significado) está interligado às experiências de vida dos sujeitos e que esse sentido pode se transformar durante a vida, de acordo com os acontecimentos que ocorrerem em certo lugar (Mota; Cousin; Kitzmann, 2018, p. 215).

Ou seja, podemos conceber esse lugar subjetivo enquanto um cenário regado de experiências e que, por consequência, gera um senso de pertencimento. Sauvé (2005) defende a prerrogativa de que necessitamos reestruturar a estima de pertencer à natureza, isto é, a essa sequência de eventos aos quais a vida nos permite experientiar. Dessa maneira, percebemos que do fato de os alunos pouco reconhecerem locais de natureza do contexto em que vivem, além de relatarem suas interações com ela de forma eventual, fomenta-se, assim, um senso de não pertencimento. Portanto, entendemos que esse senso colabora, consequentemente, um

baixo estímulo ao autorreconhecimento do senso crítico e das atitudes dos estudantes da Sala de Recursos, resultando no não entendimento de suas reais capacidades de participação cidadã nos processos de escolhas e decisões sociais.

Com relação à pergunta 12, em que solicitamos aos estudantes, de maneira voluntária, para que desenhassem o que entendiam por natureza, obtivemos cinco exemplares pictóricos representados seguir (Figura 01).

Figura 1. Desenhos dos discentes.



Fonte: Alunos participantes da pesquisa.

Nesses desenhos, podemos perceber que houve uma representação significativa de elementos constitutivos da natureza que, como outrora citados pelos alunos, vinculam-se a fatores bióticos, tais quais, árvores e diferentes animais, assim como fatores abióticos, representados nos desenhos por meio de cachoeira, rio e solo. Além disso, é exposto no desenho

1.A a figura humana em um processo de interação com o ambiente e vale destacar que o aluno responsável por essa representação trouxe, durante a entrevista, que possui contato corriqueiro com a natureza, sendo, inclusive, o único que demonstrou essa frequência. Ainda, acerca do desenho 1.B, em virtude da nossa dificuldade de entender sua representação, solicitamos ao aluno que a descrevesse e obtivemos que para ele: “*É uma árvore que lembra a natureza. As folhas grandes e pequenas, parte de baixo é o tronco e os galhos*”. Ademais, no desenho 1.D, o aluno representou animais que não correspondem ao bioma Cerrado no qual esses alunos estão inseridos, entretanto resgatou durante a entrevista que foi ao zoológico ainda esse ano com os pais.

A partir disso, consideramos que todos os desenhos expostos se encaixam na categoria “Meio ambiente – natureza” que, para Sauvé (2005), significa, acima de tudo, apreciar, respeitar e preservar e que, nessa perspectiva, busca-se extinguir o distanciamento entre o ser humano e a natureza. Nesse sentido, a autora traz uma noção da necessidade de se reconstituir nosso vínculo com o ambiente natural, o que pode ser percebido na figura 1.A. Ademais, apesar da não representação da figura humana nos desenhos restantes, 1.B até 1.E, faz-se fundamental considerar o exposto por Sauvé (2005), que defende a identificação da nossa existência enquanto ser humano entre os demais seres vivos. Ademais, compreendemos que os estudantes representaram em seus desenhos elementos que se relacionam às suas vivências e experiências com a natureza, ainda que em sua maioria eventual, o que não corresponde a apenas uma reproduzibilidade do que se acessa na mídia, como em documentários, filmes, seriados, entre outros. Sauvé (2005) traz, nessa perspectiva, a importância de se “reconhecer os vínculos existentes entre a diversidade ‘biológica e a cultural’, e valorizar essa diversidade ‘biocultural’”.

Por fim, em nossa análise, nenhum dos desenhos foram contemplados nas demais categorias de Sauvé (2005): Meio ambiente – problema; Meio ambiente – no lugar em que se vive; Meio ambiente – recurso; Meio ambiente – sistema; Meio ambiente – biosfera; Meio ambiente – projeto comunitário. Entretanto, resultados referentes a essas categorias podem ser visualizados em Silva e Mendes (2021).

Portanto, entendemos que a percepção de natureza exposta pelos estudantes por meio dos desenhos converge para o que eles mesmos definem sobre ela, isto é, sobre uma ótica de seus elementos constitutivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no todo exposto anteriormente, percebemos que os conceitos sobre natureza trazidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental atendidos na Sala de Recursos da escola referida vinculam-se somente a elementos constituintes do meio ambiente, sejam bióticos ou abióticos, como também a termos que expressam emoções e sentimentos positivos associados a adjetivações. Dessa forma, eles não apresentam a natureza de forma estritamente conceitual e articulada, ou seja, ainda que esses elementos sejam citados não há um entendimento da complexidade da dinâmica interacional dos fatores que integram a natureza. Além disso, as formas de interação desses alunos com ambientes naturais são mostradas não como um elemento do cotidiano, em que a natureza pode estar no dia a dia deles, mas como um evento singular, no qual a natureza é posta como um lugar para se ir e não um lugar do qual se pertence.

Ademais, compreendemos que a percepção dos professores sobre Educação Ambiental e aspectos que envolvem a natureza e sua importância está associada ao fato de que os alunos precisam entender o meio ambiente considerando o cotidiano deles como um ponto basilar para esse processo, envolvendo, portanto, dinâmicas socioambientais com enfoque em ações sustentáveis. Também, entendemos que, para os professores, relacionar esses contextos à vivência diárias dos estudantes é levá-los a desenvolver um senso de pertencimento e inclusão e, por conseguinte, concretizar a Educação Ambiental.

Outrossim, observamos que a prática docente na Sala de Recursos da escola sobre temas relacionados ao meio ambiente e Educação Ambiental ainda carregam uma configuração tradicional e comumente observada na educação básica brasileira, na qual esses assuntos que convergem a essa temática são colocados de forma não interdisciplinar e/ou transdisciplinar, mas atrelados a disciplinas específicas. Apesar disso, os docentes se propõem a realizar ações de simplificação de conteúdos, trabalhar assuntos significativos à vida cotidiana atual e futura dos alunos, assim como utilizar de recursos mais concretos e visuais para a melhor assimilação dos discentes aos temas abordados na SR, fazendo referência ao que é orientado pelos principais documentos sobre atendimento educacional especializado.

Ainda, com base nas análises realizadas nesse trabalho, reforçamos que não existe uma definição global para natureza, ao ponto em que este conceito só consegue emergir a partir do ângulo em que se propõe observar essa natureza. Além disso, percebemos, principalmente durante a busca por referencial teórico, uma carência de trabalhos que relacionem Educação Ambiental e Sala de Recursos, o que pode ser um reflexo da precarização e pouca importância dada à Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, conseguimos visualizar a possibilidade da

elaboração de novos trabalhos que relacionem a EA como uma ferramenta que complemente processos terapêuticos e psicológicos, o que dentro dos objetivos estabelecidos nesse trabalho, não foi possível discutir.

Por fim, compreendemos que os processos de ensino e aprendizagem sobre natureza e, dessa maneira, também sobre Educação Ambiental, na Sala de Recursos da escola analisada trazem consigo esforços essenciais para que o atendimento educacional especializado seja efetivamente concretizado, vinculando a isso, sempre, ações para a inclusão.

6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABREU, Michele Rodrigues. **O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INCLUSIVO.** 2020. 19 p. Trabalho de Conclusão de Curso — Centro Universitário Academia - UniAcademia, Juiz de Fora, MG, 2020. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/biologica/article/view/3020/0>
- BARBOSA, Giovani; OLIVEIRA, Caroline Terra. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 323-335, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/download/11000/7312/33644>. Acesso em: 5 set. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. E-book. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BARRETO, Pedro. História - Rio-92. **Desafios do desenvolvimento**, 10 dez. 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2303:catid=28&Itemid=28. Acesso em: 6 set. 2023. = https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2303:catid=28&Itemid=28
- BORGES, Jorge Amaro de Souza. Educação ambiental na perspectiva da educação inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 2, p. 285-292, 21 dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/olharprof.v.14i2.0005>. Acesso em: 6 set. 2023.
- BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Arellano; LIMA JR, Orlando Fontes. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. In: XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte, 2010, Salvador. **XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277598822_METODOLOGIA_DE_ESTUDO_DE_CASOS_APlicada_A_LOGISTICA. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. **A implantação da educação ambiental no brasil.** Brasília: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998. *E-book* (166 p.). Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implementacao_da_EA_no_Brasil.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.
- BRASIL. **Constituição de 5 de outubro de 1988.** CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: [s. n.], 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.
- BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável:** ProNEA, Marcos Legais e Normativos. Brasília: [s. n.], 2018a. 104 p. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Educação Inclusiva: a escola. Brasília: [s. n.], 2004. 26 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. [S. l.: s. n.], 2010. 33 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rkp002_12.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: [s. n.], 2007b. 245 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

DINIZ, Antônio Marcos; AHLERT, Alvor. Educação Ambiental na prática docente na educação básica. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1–21, 2021. DOI: 10.47401/revisea.v8i1.16051. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/16051>. Acesso em: 6 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília: [s. n.], 2018a. 48 p.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília: [s. n.], 2018b. 310 p.

DISTRITO FEDERAL. Educação Especial: Orientação Pedagógica. Brasília: [s. n.], 2010.

FALCÃO, Eliane Brígida Moraes; FARIA, Flavio Silva. Os sentidos de natureza na formação e na prática científica. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 335-351, ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022007000200011>. Acesso em: 25 out. 2023.

FARIA, Julia Tolezano. **MÓ PROCESSÃO A VIDA PÔ**. Youtube, 23 abr. 2019. 1 vídeo (18:30 min) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3i-zZUYo-I0&ab_channel=JoutJoutPrazer. Acesso em: 06 dez. 2023.

FRANÇA, Beatriz Segatini; OLMOS, Isabella Delamain; SOUZA, Tatiana Noronha. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 1, p. 1-9, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2019v10i1.10376>. Acesso em: 20 set. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 20 set. 2023.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11, 22 mai. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>. Acesso em: 5 set. 2023.

IBGE. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasilia/panorama>. Acesso em: 27 set. 2023.

JESUS, Lucas Antonio; SANTOS, Juliane; ANDRADE, Luiz Gustavo. ASPECTOS GERAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i1.378. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378>. Acesso em: 5 set. 2023.

LISBÔA, Juliana Munoz. Educação Ambiental e Educação Inclusiva: um diálogo necessário. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1686>. Acesso em: 5 set. 2023.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACIEIRA, Luana. **50 anos da Conferência de Estocolmo: evolução das discussões ambientais ao longo das últimas décadas**. 3 jun. 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/sustentabilidade/noticia/50-anos-da-conferencia-de-estocolmo-evolucao-das-discussoes-ambientais-ao-longo-das-ultimas-decadas/>. Acesso em: 5 set. 2023.

MARCATTO, Celso. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS E PRINCÍPIOS**. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente - FEAM; Assessoria de Educação e Extensão Ambiental - AEX, 2002. *E-book* (64 p.). Disponível em: <http://jbb.ibict.br//handle/1/494>. Acesso em: 20 set. 2023.

MARTINS, J. A.; SILVA, R.; SACHINSKI, I. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade?. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.emnuvens.com.br/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 20 set. 2023.

MENDONÇA, Rita; NEIMAN, Zysman. **A natureza como educadora**: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse. 2. ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2003. 176 p. ISBN 978-85-7217-168-7.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. ISBN 85-336-1206-0.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** [S. l.]: Cosac & Naify, 2013. 193 p. ISBN 978-8540503540.

MINAYO, Maria Cecília et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. E-book. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MOTA, Junior Cesar; COUSIN, Cláudia Da Silva; KITZMANN, Dione Iara Silveira. A educação ambiental estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 207, 31 dez. 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.3986>. Acesso em: 5 out. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Peres; VERSOLATO, Marina Sarvodelli. Educação Ambiental Inclusiva: propostas de atividades para o primeiro parque acessível e inclusivo da Baixada Santista. **Educação Ambiental (Brasil)**, v. 4, n. 2, p. 58-66, 2023. Disponível em: <https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA/article/view/109>. Acesso em: 20 set. 2023.

REGIÃO centro-sul - secretaria de saúde do distrito federal. 1 set. 2023. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/regiao-centro-sul>. Acesso em: 27 set. 2023.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIS, Anderson de Araujo. **Educação ambiental e educação inclusiva:** possíveis conexões. 2016. Universidade Federal de Sergipe, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4823>. Acesso em: 4 out. 2023.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. Formação continuada em educação ambiental para professores de educação infantil na visão da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023008, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.15052. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15052>. Acesso em: 5 set. 2023.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000200012>. Acesso em: 6 set. 2023.

SILVA, Carla Rodrigues; MENDES, Regina Rodrigues. Percepção Ambiental através de desenhos: um estudo de caso com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I. In: **ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E RELAÇÕES CTSA**, 2021, Fortaleza - CE. Ensino de Ciências e Biologia e Relações CTSA. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2021. ISBN 978-65-86901-31-3. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-encontro-de-ensino-de-biologia-da-regional-nordeste--viii-erebio-ne--e-o-simposio>

SOARES, Maria Mislene. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA MUNICIPAL CELINA DE LIMA MONTENEGRO – CUITÉ, PB:** uma experiência na perspectiva da educação inclusiva. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Federal de Campina Grande, Cuité-PB, 2013.

Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/10821>. Acesso em: 6 set. 2023.

TORMES, Jiane Ribeiro; MOURA, Luiza Cristina. ESTUDO DE CASO: UMA METODOLOGIA PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Ensaios Pedagógicos UFSCar**, v. 2, n. 1, p. 18-25, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57>. Acesso em: 20 set. 2023.

ULIANA, Marcia Rosa; MÓL, Gerson de Souza. O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores. **Roteiro**, v. 46, p. e27184, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v46.27184>. Acesso em: 15 nov. 2023.

UNCED - CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. [S. l.: s. n.], 1992. 390 p. Disponível em: https://www.conexaoambiental.pr.gov.br/sites/conexao-ambiental/arquivos_restritos/files/documento/2019-05/agenda_21_global_integra.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: [s. n.], 1994.

YIN, Robert K. **ESTUDO DE CASO**: Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. *E-book*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598416/mod_resource/content/1/Livro%20Robert%20Yin.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

7 APÊNDICES

7.1 Apêndice A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA DOCENTE



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Biológicas
Núcleo de Educação Científica - NECBio**



Pesquisa: PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF

Alunos: Matheus Martins e Guilherme Dantas

Orientadora: Profa Dra Patrícia Maria Martins Nápolis

Instituição/Departamento: Universidade de Brasília/ Instituto de Ciências Biológicas/ Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

PERGUNTAS NORTEADORAS

1. O que você entende por Meio Ambiente?
2. O que é a natureza para você?
3. Para você, qual o conceito que os alunos da SR possuem sobre natureza?
4. Como você entende que a Educação Ambiental deve ser trabalhada nos ambientes escolares?
5. Você já realizou atividades de Educação Ambiental na Sala de Recursos? Relate
6. Para você, existem diferenças em se trabalhar Educação Ambiental na Sala de Recursos e na Sala Regular? Se sim, quais?
7. Quais elementos e ferramentas você considera imprescindível para se trabalhar EA na Sala de Recursos?
8. Você se considera satisfeita com o seu trabalho em Educação Ambiental na Sala de Recursos?
9. Você possui algum comentário ou sugestão que queira acrescentar acerca desse tema?

7.2 Apêndice B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA DISCENTE



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Biológicas
Núcleo de Educação Científica - NECBio**



Pesquisa: PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF

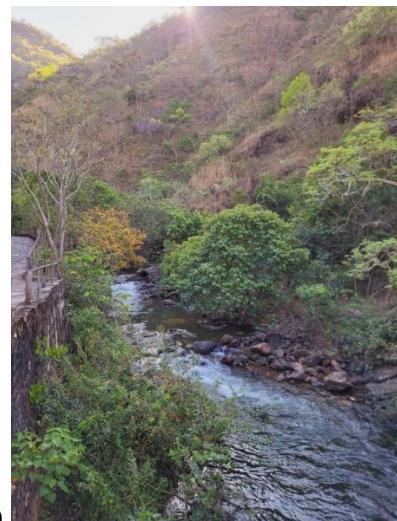
Alunos: Matheus Martins e Guilherme Dantas

Orientadora: Profa Dra Patrícia Maria Martins Nápolis

Instituição/Departamento: Universidade de Brasília/ Instituto de Ciências Biológicas/ Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

PERGUNTAS NORTEADORAS

1. Como você define “Natureza”?
2. Dentre essas duas imagens, qual é a que mais representa a “Natureza” para você?

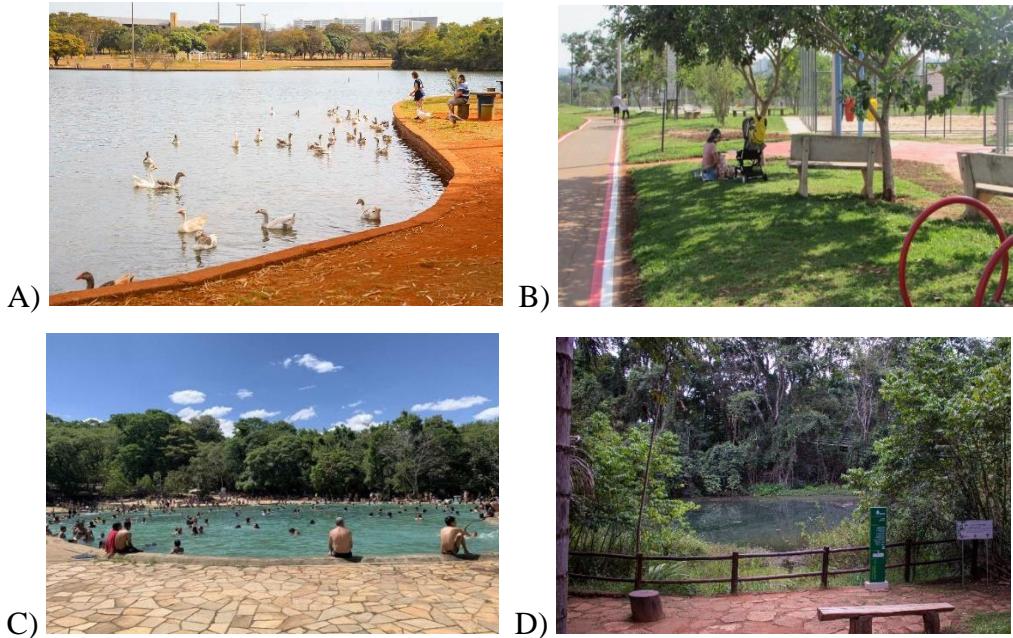


A)



B)

3. Quando foi a última vez que você interagiu com a natureza? Quanto tempo ficou lá? O que você fez?
4. Sua família/responsáveis te levam para ambiente naturais?
5. Você gosta de estar em ambientes com natureza? Por que?
6. No lugar onde você mora, você lembra de ter visto algum animal? E planta? Quais?
7. Você prefere ficar em locais com Natureza ou ficar em casa? Por que?
8. Quais ambientes com natureza do Distrito Federal/Brasília você conhece? Quais desses você já visitou? Conhece algum outro?



9. Você acha que aqui perto da sua escola existem ambientes com natureza? Quais?
10. Quando você mexe no celular ou assiste televisão, você vê a natureza? Você gosta quando vê esse assunto? Explique melhor
11. Você tem medo de algo relacionado à natureza? Se sim, o que seria?
12. Desenhe ou escreva o que você entende por natureza

7.3 Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA DOCENTES



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Biológicas
Núcleo de Educação Científica - NECBio**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF

Pesquisador responsável: Guilherme Dantas Grigório e Matheus Antônio Martins Corrêa

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Maria Martins Nápolis

Instituição/Departamento: Universidade de Brasília (Instituto de Ciências Biológicas/Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas)

E-mail para contato: *explicitado em documento físico*

Telefone para contato: *explicitado em documento físico*

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade dos pesquisadores responsáveis e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Nesta pesquisa, será possível tratar da Educação Ambiental – uma temática que possibilita construir valores sociais, conhecimentos e habilidades à conservação do meio ambiente e da importância do equilíbrio dele para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, trabalharemos sobre esse assunto na Sala de Recursos e como ele é desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

O objetivo deste projeto é analisar as práticas de ensino e aprendizagem sobre a natureza realizadas na Sala de Recursos da [escola] e será realizado com os professores da Sala de Recursos e com os alunos que estão regularmente inseridos nela.

A participação no estudo consistirá em responder questões relacionadas a temáticas de Educação Ambiental no contexto pedagógico da Sala de Recursos da [escola]. A entrevista terá a duração de até 30 minutos e abordará, para os professores, tópicos sobre identificação pessoal, como idade, escolaridade, além de atuação e cotidiano na escola, identificação da escola, e conhecimentos relacionados à Educação Ambiental e à Sala de Recursos. Já para os alunos, abordará tópicos sobre identificação pessoal, como idade, série/turma e área de residência, além de conhecimentos relacionados à Educação Ambiental e natureza.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer retorno financeiro. Nós pesquisadores estamos à sua disposição para qualquer esclarecimento de dúvidas que considere necessárias durante a pesquisa. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através do telefone e e-mail citados ou pessoalmente, durante a pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Iremos tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será divulgado sem a sua permissão. Você, professor ou aluno, não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na defesa pública como Trabalho de Conclusão de Curso, podendo ser publicados posteriormente em eventos na área de Educação Ambiental ou Ensino de Ciências, em revistas científicas nacionais com a sua autorização, dada por meio da sua assinatura ao final destas informações. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda dos pesquisadores por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição. Você terá garantido o acesso ao resultado do estudo sempre que nos solicitar.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar do estudo intitulado **“PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF”**.

Assinatura do Professor

Guilherme Dantas Grigório
(Responsável pela Pesquisa)

Matheus Antônio Martins Corrêa
(Responsável pela Pesquisa)

Brasília, ____ de _____ de _____

7.4 Apêndice D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA PARA DOCENTES



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Biológicas
Núcleo de Educação Científica - NECBio**



Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz na qualidade de participante/entrevistado(a), na pesquisa intitulada **“PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF”**, sob responsabilidade dos pesquisadores vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, considerando o sigilo referente a minha identificação.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade dos pesquisadores responsáveis.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e/ou som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(a) Professor(a)

Guilherme Dantas Grigório
(Responsável pela Pesquisa)

Matheus Antônio Martins Corrêa
(Responsável pela Pesquisa)

Brasília, ___ de _____ de _____

7.5 Apêndice E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA DISCENTES



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Biológicas
Núcleo de Educação Científica - NECBio**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: “Prática de Educação Ambiental e Educação Inclusiva: uma análise na Sala de Recursos em uma escola pública do Distrito Federal”

Pesquisador responsável: Guilherme Dantas Grigório e Matheus Antônio Martins Corrêa

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Maria Martins Nápolis

Instituição/Departamento: Universidade de Brasília (Instituto de Ciências Biológicas/Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas)

E-mail para contato: *explicitado em documento físico*

Telefone para contato: *explicitado em documento físico*

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade dos pesquisadores responsáveis e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Nesta pesquisa, será possível tratar da Educação Ambiental – uma temática que possibilita construir valores sociais, conhecimentos e habilidades à conservação do meio ambiente e da importância do equilíbrio dele para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, trabalharemos sobre esse assunto na Sala de Recursos e como ele é desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

O objetivo deste projeto é analisar as práticas de ensino e aprendizagem sobre a natureza realizadas na Sala de Recursos da [escola] e será realizado com os professores da Sala de Recursos e com os alunos que estão regularmente inseridos nela.

A participação no estudo consistirá em responder questões relacionadas a temáticas de Educação Ambiental no contexto pedagógico da Sala de Recursos da [escola]. A entrevista terá a duração de até 30 minutos e abordará, para os professores, tópicos sobre identificação pessoal, como idade, escolaridade, além de atuação e cotidiano na escola, identificação da escola, e conhecimentos relacionados à Educação Ambiental e à Sala de Recursos. Já para os alunos, abordará tópicos sobre identificação pessoal, como idade, série/turma e área de residência, além de conhecimentos relacionados à Educação Ambiental e natureza.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer retorno financeiro. Nós pesquisadores estamos à sua disposição para qualquer esclarecimento de dúvidas que considere necessárias durante a pesquisa. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através do telefone e e-mail citados ou pessoalmente, durante a pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Iremos tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será divulgado sem a sua permissão. Você, professor ou aluno, não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na defesa pública como Trabalho de Conclusão de Curso, podendo ser publicados posteriormente em eventos na área de Educação Ambiental ou Ensino de Ciências, em revistas científicas nacionais com a sua autorização, dada por meio da sua assinatura ao final destas informações. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda dos pesquisadores por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição. Você terá garantido o acesso ao resultado do estudo sempre que nos solicitar.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em permitir o aluno(a) _____ a participar do estudo intitulado **“PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF”**.

Responsável pelo(a) Aluno(a)

Guilherme Dantas Grigório
(Responsável pela Pesquisa)

Matheus Antônio Martins Corrêa
(Responsável pela Pesquisa)

Brasília, ___ de _____ de _____

7.6 Apêndice F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINOS DE PESQUISA PARA DISCENTES



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Biológicas
Núcleo de Educação Científica - NECBio**



Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz do(a) aluno(a) na qualidade de participante/entrevistado(a), na pesquisa intitulada **“PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma Análise na Sala de Recursos de uma escola pública de ensino fundamental do Guará – DF”**, sob responsabilidade dos pesquisadores vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz do(a) aluno(a) referido(a) podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, considerando o sigilo referente a identificação desse(a) aluno(a).

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do(a) aluno(a) por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade dos pesquisadores responsáveis.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e ou som de voz do(a) aluno(a) referido(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa e a outra com o(a) responsável pelo participante.

Assinatura do Responsável pelo(a) Aluno (a)

Guilherme Dantas Grigório
(Responsável pela Pesquisa)

Matheus Antônio Martins Corrêa
(Responsável pela Pesquisa)

Brasília, ____ de _____ de _____

