

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

PAMELA EDUARDA LOPES DOS SANTOS REZENA

**NÃO É TERAPIA, MAS É TERAPEUTICO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
HORTA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PARA TRABALHAR O MANEJO DA
ANSIEDADE EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

CURITIBA

2026

PAMELA EDUARDA LOPES DOS SANTOS REZENA

**NÃO É TERAPIA, MAS É TERAPEUTICO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
HORTA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PARA TRABALHAR O MANEJO DA
ANSIEDADE EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**It is not therapy, but it is therapeutic: environmental education in the school
garden as a tool to work on anxiety management in people with disabilities**

Dissertação de Mestrado Profissional do PPGFCET
apresentada como requisito para obtenção do título
de Mestre pela Universidade Tecnológica Federal
do Paraná (UTFPR) - Campus Curitiba.
Orientadora: Prof.^a Daniela Macedo de Lima.
Coorientadora: Prof.^a Luciana Boemer Cesar
Pereira.

CURITIBA

2026



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



PAMELA EDUARDA LOPES DOS SANTOS REZENA

NÃO É TERAPIA, MAS É TERAPEUTICO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA HORTA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PARA TRABALHAR O MANEJO DA ANSIEDADE EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências E Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ciência, Tecnologia E Sociedade E Meio Ambiente.

Data de aprovação: 27 de Fevereiro de 2026

Dra. Daniela Macedo De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Rosa Maria Marini Mariotto, Doutorado - Usp-Universidade de São Paulo

Dra. Rosângela Maria Boeno, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 14/04/2026.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio e incentivo de sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre se fazer presente em minha vida, guiando os meus passos e abençoando minha caminhada. Aos meus pais, meu porto seguro, sou muito grata por sempre acreditar no meu potencial e me incentivar e apoiar em tudo. Um agradecimento aos meus professores, em especial a minha orientadora Prof.^a Daniela Macedo de Lima e coorientadora: Prof.^a Luciana Boemer Cesar Pereira por toda ajuda e troca de saberes, sem vocês essa jornada não seria tão significativa. Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou outra fazem parte da minha vida.

“O essencial é invisível aos olhos, e só se
vê bem com o olhar do coração”
(Exupéry, 1943).

RESUMO

Apesar dos inúmeros avanços alcançados no decorrer da história da Educação Especial, ainda é preciso reconhecer os obstáculos presentes neste campo. Devido à preocupação em abordar os benefícios trazidos pelo contato com a natureza para pessoas com deficiência, se faz necessário pensar em uma Educação Ambiental inclusiva baseada na adaptação de atividades para que todos, independentemente do diagnóstico, possam compreender a necessidade de cuidado e proteção com o meio ambiente. Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que forma o contato com a horta pode auxiliar no manejo da ansiedade em pessoas com deficiência, em uma escola especializada no município de Cruzeiro do Iguaçu, Estado do Paraná. Para tal, foi implantada uma horta nesta escola, além disso, foi construída uma Escala de Ansiedade para analisar um possível quadro ansioso em alunos com deficiência, uma vez que se espera por meio deste estudo, construir um documento que possa auxiliar demais profissionais a trabalhar quadros de ansiedade em pessoas com deficiência, visto que os instrumentos voltados a este público são escassos. Foram utilizados para coleta de dados, questionários, entrevistas e fotos. A análise dos dados obtidos foi realizada tomando como base os princípios da Análise de Conteúdos, de acordo com o proposto por Laurence Bardin. Espera-se com este estudo contribuir para o trabalho de muitos profissionais uma vez que há escassez de instrumentos para se trabalhar com pessoas com deficiência e o recurso “horta” além de possibilitar o manejo da ansiedade, contribui na melhoria da qualidade de vida dos alunos.

Palavras-chave: Inclusão; APAE; Ações Colaborativas; Autonomia; Ensino e Aprendizagem

ABSTRACT

Despite the numerous advances achieved throughout the history of Special Education, it is still necessary to acknowledge the obstacles present in this field. Due to the concern about addressing the benefits of contact with nature for people with disabilities, it is necessary to consider an inclusive Environmental Education based on the adaptation of activities so that everyone, regardless of diagnosis, can understand the need for care and protection of the environment. This research aims to investigate how contact with a vegetable garden can help manage anxiety in people with disabilities at a specialized school in the municipality of Cruzeiro do Iguaçu, Paraná State. To this end, a vegetable garden was implemented at this school, and an Anxiety Scale was developed to analyze possible anxiety in students with disabilities. This study aims to create a document that can assist other professionals in addressing anxiety in people with disabilities, given the scarcity of instruments designed for this population. Questionnaires, interviews, and photographs were used for data collection. The analysis of the data obtained was carried out based on the principles of Content Analysis, as proposed by Laurence Bardin. It is hoped that this study will contribute to the work of many professionals, given the scarcity of instruments for working with people with disabilities, in addition to enabling the management of anxiety and improving the quality of life of students.

Keywords: Inclusion; APAE; Collaborative Actions; Autonomy; Teaching and Learning

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Organização da APAE	26
Fotografia 2 - APAE Cruzeiro do Iguaçu, 1997	48
Fotografia 3 - APAE Cruzeiro do Iguaçu,2025.....	45
Fotografia 4 - Alunos pintando os pneus	75
Fotografia 5 - Antes e depois da horta suspensa	76
Fotografia 6 - Plantação de mudas de hortaliças	77
Fotografia 7 - Antes e depois da horta terrena	78
Quadro 1 - Movimentos acerca da soberania alimentar no Brasil	37
Quadro 2 - Marco da evolução das políticas de saúde mental no Brasil.....	41
Quadro 3 - Asp. importantes da saúde mental da pessoa com deficiência.....	43
Quadro 4 - Etapas de Ensino ofertadas na Instituição	49
Quadro 5 - Materiais para a horta suspensa	53
Quadro 6 - Materiais para a horta do formato U.....	54
Quadro 7 - Propostas de Atividades para Horta	55
Quadro 8 - Diagnósticos dos participantes da pesquisa	58
Quadro 9 - Respostas dos professores ao questionário inicial	69
Gráfico 1 - Níveis iniciais de ansiedade dos estudantes por sexo	70
Gráfico 2 - Níveis iniciais de ansiedade dos estudantes por grupos etários	71
Gráfico 3 - Níveis de ansiedade dos estudantes por sexo após implantação da horta	82
Gráfico 4 - Níveis de ansiedade dos estudantes por grupo etário após a implantação da horta	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFP	Conselho Federal de Psicologia
EA	Educação Ambiental
FENAPAE	Federação Nacional das APAEs
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PANC	Plantas Alimentícias Não Convencionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGFCET Tecnológica	Programa de Pós-graduação em Formação Científica Educacional e Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETIVOS	17
2.1	Objetivo Geral	17
2.2	Objetivos Específicos	17
3	JUSTIFICATIVA.....	18
4	MARCO TEÓRICO.....	19
4.1	Educação Especial e movimento Apaeano no Brasil: dois marcos de uma grande história	19
4.1.1	Uma Margarida, duas mãos e anos de história	25
4.2	A horta como estratégia para o trabalho com a educação ambiental no ensino especializado	27
4.3	Soberania Alimentar no Ensino Especializado.....	37
4.4	Ansiedade na Pessoa com Deficiência	40
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
5.1	Características da Pesquisa	47
5.2	Participantes da Pesquisa	47
5.3	Caracterização do Local	48
5.4	Estrutura da Coleta e Análise dos Dados e Etapas da Pesquisa	50
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
6.1	Primeira etapa: elaboração do produto educacional- escala de ansiedade	58
6.2	Segunda Etapa: Aplicação do questionário inicial e da escala de ansiedade para os professores.....	68
6.3	Terceira etapa: aplicação do questionário inicial para alunos, pais e equipe escolar	73
6.4	Quarta etapa: organização e implementação da horta no ambiente escolar com a participação dos alunos.....	75
6.5	Quinta etapa: entrevistas não diretivas finais após a implantação da horta	79
6.6	Sexta etapa: comparativo e análise dos dados antes e após a implantação da horta	81
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	91

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO E TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGEM, SOM E VÍDEO – ALUNOS	98
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO E TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGEM, SOM E VÍDEO – PROFESSORES	102
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS/ENTREVISTAS	106

1 INTRODUÇÃO

Início este projeto de dissertação parafraseando o Pequeno Príncipe “O essencial é invisível aos olhos, e só se vê bem com o olhar do coração” (Exupéry, 1943)”. É com essa certeza e transbordando de alegria que venho por meio desta contar-lhes um pouco da minha história, enaltecendo o poder transformador da educação, sempre presente em minha trajetória.

Meu nome é Pamela, tenho vinte e quatro anos, sou psicóloga, formada pela Universidade Paranaense - UNIPAR, mas posso dizer que esse sonho é regado de muito amor, luta, história e sim, superação.

Nasci prematura, de oito meses, com paralisia cerebral, apresentando deficiência motora nos membros inferiores (CID-G801), muitas hipóteses foram levantadas pela equipe médica, em busca de explicar a origem do diagnóstico, e uma delas é a falta de oxigênio ao nascer.

É preciso fazer uma pausa aqui para ressaltar que a hipótese diagnóstica levantada pelo médico neurologista da época, afirmava que a paralisia cerebral havia abalado o lado esquerdo do hipocampo, parte do cérebro responsável pelo arquivamento da memória e aprendizado. Por esta razão o meu primeiro contato com o mundo escolar se deu aos dois anos de idade na Escola de Educação Básica Viva Vida, na Modalidade de Educação Especial, em Cruzeiro do Iguaçu, Paraná.

No entanto, a hipótese em questão não se cumpriu e aos quatro anos de idade, iniciou assim o processo de inclusão, levando a minha transição da escola especializada para a escola comum. Posso dizer então que a minha trajetória a partir deste momento trouxe consigo inúmeros desafios, mas sim, a cada obstáculo vencido, seja ele, físico ou não, a Pamela crescia e tornava-se mais forte, corajosa e sonhadora.

Enfim, ao final de 2017 me formei no ensino médio e o sonho de ser psicóloga estava cada vez mais perto, no ano seguinte a faculdade chegou!!! A menina que, de acordo com uma hipótese médica não iria aprender, sim, estava na faculdade e como se não bastasse era Psicologia, o curso que sempre almejei.

Mas, no segundo ano da faculdade, passei a ter desmaios ou crises convulsivas como classificado pelo médico neurologista, e mais uma vez, não se tem uma explicação sobre a causa deste fenômeno, mesmo ainda sem ter um diagnóstico fechado, uma hipótese médica é a sobrecarga de estímulos, como se o meu cérebro

não conseguisse responder a tantos estímulos ao mesmo tempo e precisasse “parar por alguns instantes”, para processar tudo a minha volta.

No terceiro ano da faculdade passei em um processo seletivo e comecei a atuar como estagiária de psicologia nas escolas de Cruzeiro do Iguaçu, e esta experiência teve duração de dois anos, desde então a minha paixão pela educação cresceu ainda mais.

Após o encerramento do estágio, fui convidada pela equipe da escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial, em Cruzeiro do Iguaçu, Paraná, para atuar como psicóloga na instituição. Sim, eu repeti o nome da escola propositalmente, pois agora iria atuar como psicóloga na mesma instituição que era aluna.

Por esta razão você irá perceber, que o local da minha pesquisa é justamente esta escola, na tentativa de contribuir, ou melhor, retribuir a importância que este trabalho ainda tem na minha trajetória e assim permitir que mais pessoas conheçam o trabalho, incrível, árduo e necessário, realizado por uma escola especializada.

E agora, por que trabalhar o manejo da ansiedade por meio da horta? Faz-se necessário contar mais um pouco da minha história, para que se torne ainda mais compreensível o porquê de trabalhar ansiedade por meio da horta, em pessoas com deficiência. Sabe-se que a ansiedade é uma emoção comum de todo o ser humano, porém pode se tornar doença quando aparece de forma exacerbada e frequente em situações comuns do dia a dia.

A ansiedade sempre esteve presente em minha vida, e estava tudo bem, até o segundo ano da faculdade, quando eu desenvolvi síndrome do pânico e um possível quadro ansioso e depressivo passou a desencadear, medo e crises de choro constantes. Assim, toda esta pesquisa tem um significado enorme para mim, e com as hortas não é diferente, pois, por conta da deficiência, tenho uma sensibilidade corporal grande comparada a uma pessoa não atípica, e lidar com a terra, sempre foi algo muito difícil, “[...] sendo bem sincera, uma tortura”, eu me sentia suja, e precisava “lavar” imediatamente, qualquer parte do meu corpo que estivesse em contato com a terra, era extremamente angustiante.

No entanto, no final de 2023, almejando entrar no mestrado, depois de uma seleção eu passei a fazer parte do Programa Sala Verde, nas Ondas do Rio Iguaçu, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Dois Vizinhos e, no mesmo período passei a integrar o Programa de Pós-Graduação em Formação

Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET), da UTFPR Campus Curitiba, como aluna externa, cursando uma disciplina com o objetivo de conhecer o Programa e construir um Projeto de Mestrado.

O Programa Sala Verde nas Ondas do Rio Iguaçu se organiza em diferentes equipes. E adivinhem só? Eu faço parte de uma delas! Ficaria na Equipe “Hortas em Pequenos Espaços”, confesso que acreditei que seria muito ruim, afinal tocar na terra era para mim uma tortura, mas no decorrer das oficinas consegui perceber, que já não me sentia tão desconfortável, e o contato com as plantas e a terra se tornava cada vez mais familiar e de certa forma me acalmava, até então não conseguia explicar o porquê.

Então, quando passei a trabalhar na escola especializada, me reconheci em muitos dos sintomas apresentados pelos alunos. Assim passei a cogitar a ideia de construir o meu projeto a partir de hortas no ensino especializado, para trabalhar o manejo da ansiedade. Afinal, conseguiria juntar propostas cheias de significado para minha história e, ao mesmo tempo, auxiliar no desenvolvimento de pessoas que vivem uma condição semelhante à minha.

Porém, a certeza do tema de pesquisa, veio ao conversar com colegas de trabalho, que relataram existir há um tempo atrás, uma horta na instituição, e que os mesmos percebiam melhora no comportamento dos alunos a partir do contato com as plantas. E assim, nasce um projeto lindo, cheio de amor, inspiração e muita história denominado: Não é terapia, mas é terapêutico: a horta escolar como instrumento para trabalhar a educação ambiental e o manejo da ansiedade em pessoas com deficiência.

Assim, compreendendo que os desafios no ambiente escolar são inúmeros e um deles é a necessidade de se pensar em novas metodologias, para trabalhar com alunos com deficiências. Ademais, percebe-se que nos contextos educativos, nem sempre um aluno aprende como o outro, ou seja, encontram-se alunos com diferentes dificuldades, o que requer pluralidade metodológica no processo educativo. Nesse sentido, esta pesquisa tem como hipótese: a Educação Ambiental, por meio da horta escolar, pode auxiliar no manejo da ansiedade em alunos com deficiência?

A proposta da horta escolar, é uma ferramenta para melhoria na qualidade de vida, podendo, por meio dela ampliar a participação e interação da criança, com práticas pedagógicas, que, “levem em conta, não só, as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações” (Brasil,

1998, p.8), facilitando a sua aprendizagem de maneira eficaz e reduzindo assim as dificuldades. Uma vez que, possibilita uma abordagem prática, para além da sala de aula tradicional, promovendo adequação e flexibilização no ensino, motivando e contribuindo com o desempenho dos alunos, sendo fonte de observação e sobretudo de construção do conhecimento, de forma interdisciplinar, envolvendo várias áreas.

Segundo Hoernig (2005, p.5) “é possível perceber que a prática, é o meio pelo qual o aluno constrói seu conhecimento, pois, as aulas práticas tornam a aprendizagem mais interessante, motivadora e acessível aos alunos”. Assim sendo, considera-se que, quando os professores encontram alunos com dificuldades de aprendizagem, é importante utilizar recursos diversificados para que estes possam estar se desenvolvendo e aprendendo da melhor forma.

Um dos objetivos da pesquisa, é entender os benefícios do contato com a natureza, para pessoas com deficiência, principalmente durante a infância, período determinante para a construção de aspectos intrínsecos do ser humano. Embora tais benefícios se atentem mais às crianças tidas como crianças neuro cognitivamente diferentes, aquelas consideradas fora do padrão instituído pela sociedade, elas apresentam um tipo específico de funcionamento neuro cerebral, no qual informações e os estímulos são captados e interpretados de formas atípicas pelo cérebro (Amaral *et al.*, 2021).

Como parte da política de inclusão em nível nacional, o atendimento educacional direcionado às crianças com deficiência tem mudado o paradigma social e não só, fazendo com que sejam levantadas discussões em torno para permitir a construção de propostas educacionais aplicáveis à área da educação especial, dada a sua complexidade (Amaral *et al.*, 2021).

Para tanto, a horta escolar é um trabalho que busca promover a participação dos alunos, podendo assim, se desenvolver e aprender, possibilitando que mesmo com suas dificuldades, limitações, capacidades, com diferentes jeitos de aprender participem ativamente, fortalecendo e assegurando o direito dos alunos no aprender, se desenvolver com maior facilidade e agilidade.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar a horta escolar como instrumento para trabalhar a educação ambiental e o manejo da ansiedade em pessoas com deficiência.

2.2 Objetivos Específicos

- Trabalhar a soberania alimentar no contexto escolar;
- Trabalhar o manejo de ansiedade em pessoas com deficiência;
- Promover a educação ambiental por meio da horta;
- Instigar o trabalho com os sete sentidos por meio do contato com as plantas.
- Articular conceitos como pertencimento, autonomia e protagonismo, por meio do trabalho em grupo.

3 JUSTIFICATIVA

A pesquisa justifica-se devido à preocupação em abordar os benefícios trazidos por meio do contato com a natureza no contexto de hortas para pessoas com deficiência. Visto à demanda crescente de desenvolver estratégias, que possibilitem ao aluno uma melhoria na qualidade de vida, além de um aprendizado diversificado e inclusivo, na qual a deficiência não é tida como barreira para a formação e capacitação desses indivíduos, tornando-lhes hábeis, motivados e prontos para enfrentar os desafios impostos pela sociedade em que estejam inseridos.

Por este motivo, a construção da horta escolar com alunos que possuem deficiência pode ser entendida como instrumento de participação e mobilização social que, além de contribuir para o manejo da ansiedade, trabalha a psicomotricidade, a relação e cuidado com o outro e com o meio em que se insere. Esses aspectos favorecem a formação integral, buscando melhorar o desempenho acadêmico desses alunos, exercendo uma forma de educação na qual os estudantes podem ver o resultado das próprias ações.

Compreende-se que a proposta em questão vem ao encontro com o objetivo da educação especial e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS):

Saúde e Bem-Estar – Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

Educação de qualidade – Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

Assim, pretende proporcionar ao aluno com deficiência o desenvolvimento de suas potencialidades, tanto nos aspectos intelectual, físico, social e do trabalho, mediante à conhecimentos, habilidades e aptidões, promovendo sua autorrealização e autonomia (MEC, 2008).

4 MARCO TEÓRICO

4.1 Educação Especial e movimento Apaeano no Brasil: dois marcos de uma grande história

Para melhor compreender o contexto no qual a discussão deste texto se faz, é pertinente trazer os marcos históricos da Educação Especial no Brasil. A educação especial passou a ganhar espaço no Brasil por volta de 1850, a partir desse momento dois importantes períodos marcam o começo desta grande e incansável luta, que vem na tentativa de tornar acessível o direito à participação escolar de todo e qualquer indivíduo, independentemente de cor, raça, etnia, condição física ou psicológica (Brasil, 1988).

Desde então, apesar de muita luta e diálogo, foi somente em 1854, que se caracterizou a primeira ação voltada a esta população específica, por intermédio de Dom Pedro II, que em 12 de setembro deste mesmo ano, inaugurou, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial n.1428, o Instituto de Meninos Cegos, considerado um grande marco para a construção de um atendimento voltado às necessidades individuais e a inclusão de pessoas atípicas no contexto escolar no Brasil (Brasil, 1988).

Em 11 de dezembro de 1954, um casal de diplomatas chega ao Rio de Janeiro, Beatrice e George Bemis, vinham dos Estados Unidos e ao se deparar com a realidade brasileira não encontraram uma entidade de acolhimento que abarcasse as necessidades de seu filho diagnosticado com Síndrome de Down (CECED, 2011).

Começa então a luta pela criação de uma instituição que viesse prestar assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, mas somente em 1955, a Sociedade Pestalozzi do Brasil colocou à disposição parte do seu prédio para que pessoas com deficiência pudessem ser atendidas (CECED, 2011).

Então, fruto de um movimento pioneiro no Brasil, em 10 de novembro de 1962 criou-se a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAE), uma organização filantrópica sem fins lucrativos, criada para apoiar o processo de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, buscando “promover o desenvolvimento integral de seus usuários, com participação de toda a rede, mediante propostas inovadoras de inclusão social, protagonismo e exercício da cidadania” (Política de Atenção Integral e Integrada na Rede APAE, 2020, p.12). Com

isso, o Movimento Apaeano se ampliou para capitais e em conseqüente para o interior dos estados, fazendo com que em 1962 já existissem dezesseis unidades da APAE em todo o Brasil.

Em 1964, o Brasil se tornou o único país a celebrar a “A Semana Nacional do Excepcional”, de 21 a 28 de Agosto, a partir do Decreto nº 34188, de 24/8/1964, no entanto, somente no ano de 2017, este evento ganhou uma nova nomenclatura, entendendo a importância e a necessidade de abranger o diverso público Apaeano, a partir de então celebra-se a “Semana Nacional da Pessoa com deficiência Intelectual e Múltipla, tendo por finalidade conscientizar, derrubar tabus, desmistificar pré-conceitos e incluir a pessoa com deficiência nas diferentes esferas da sociedade.

A partir dos avanços e ao se pensar em políticas que defendam o direito desta população, percebe-se como ponto importante a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e esta passa a fundamentar o atendimento educacional pelas disposições da Lei nº 4.024/61, apontando o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Contudo, em 1971, há alteração dessa lei com a Lei nº 5.692 a qual afirma que o “tratamento especial” ao público em questão além de não promover a organização de um sistema de ensino capaz de atendê-los, acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (Brasil, 2010, p.12).

Reconhecendo assim a necessidade de órgãos voltados especificamente à gerência quanto à educação especial, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) criou, em julho de 1973, pelo Decreto n. 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Brasil, 1973, art.1º).

Esta criação gera a extinção da Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, revertendo seu acervo financeiro e patrimonial, passando também a fazer parte integrante do acervo pessoal dos Institutos Benjamin Constant e o Centro Nacional de Educação de Surdos.

Abarcando este movimento, a Constituição Federal de 1988, aborda a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 206).

Neste período a Convenção de Salamanca desempenhou um importante papel na luta pela busca de direitos da pessoa com deficiência, enfatizando a necessidade de um sistema educacional inclusivo que atendesse a todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Isso marcou uma virada crucial na percepção da educação especial e na promoção da igualdade (Convenção de Salamanca, 1994).

Convém destacar que em 1996 foi promulgada a LDBEN no 9394 (Brasil,1996) que definiu a educação inclusiva como uma das diretrizes da educação brasileira e atualmente, destaca que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, método, organização e recursos para atender às suas necessidades, perpassando todas as modalidades etapas e níveis de ensino (Brasil,1996, art. 59).

A Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência entra em vigor pelo Decreto nº 3298, em 1999, e dispõe a Educação Especial como complementar no ensino regular (Matos *et al.*, 2023, p 53).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, a partir da Resolução nº 2/2001 enfatizaram que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, art. 02).

A resolução CNE/CP N°1/2002 estabelece:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (PNEE, 2008, p.09)

Ainda em 2002, foram consolidados dois grandes marcos da educação especial no Brasil, o primeiro deles é a criação da Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Como também a Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (PNEE,2008 p.09)

Sendo assim, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), criou em 2003, o “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade” visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade” (PNEE, 2008, p.09).

O Ministério Público Federal organiza o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, o direito a inclusão de alunos com ou sem deficiência em turmas comuns do ensino regular (PNEE, 2008, p.10)

No entanto, foi somente em 2005, que aconteceu a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, este por sua vez tem como objetivo orientar famílias e oferecer formação continuada aos professores (PNEE, 2008, p.10).

Em 2006, realizou-se a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dela levantou-se um conceito universal a respeito do que se compreende até os dias atuais como pessoa com deficiência:

[...] caracteriza-se como todo o indivíduo que tem impedimento de longo prazo sendo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, art.01).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do compromisso, todos pela educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (PNEE,2011 p.11).

Em 2008, foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta lei assegura:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos

mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(PNEE, 2008, p. 14).

Como resultado de uma incansável luta, com objetivo de barrar um ato político que pregava o fechamento das APAE, e a realocação desses alunos em escolas de ensino comum, conquista-se então em 2012, a partir da Secretaria de Educação do Estado, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional reconhece a alteração da nomenclatura e funcionamento da escola, passando a compreender esta instituição de ensino como Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, impedindo então, qualquer movimento que tenha como objetivo a extinção da escola especializada em todo o território nacional. Sendo assim se pode dizer que a instituição de ensino é mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

No entanto, foi somente em 2015 que entrou em vigor a Lei 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelecendo o direito à educação inclusiva, que visa integrar os alunos com deficiência nas escolas regulares, promovendo a igualdade e a não discriminação (Matos *et al.*, 2023, p.53).

Em 2020, foi lançada a nova Política de Educação Especial, a partir do decreto 10.502, trazendo algumas mudanças com relação à Política de 2008, a nova PNEE abarca uma flexibilização no ensino, oferecendo classes especializadas e ainda escolas e classes bilíngue para surdos, além do mais a partir de agora é o próprio estudante e sua família quem decide se sua matrícula será em escolas regulares ou escolas especializadas, contudo a nova lei traz uma preferência para que a educação especial seja ofertada na rede regular de ensino (PNEE, 2020).

No entanto, percebe-se nesta nova política, brechas para uma possível “falsa inclusão”, uma vez que é preciso compreender as necessidades individuais de cada estudante seja ele com deficiência ou não, então compreende-se a necessidade de instituições especializadas para o atendimento destas pessoas, uma vez que é preciso entender os limites e potencialidades destes alunos para que não se crie a “falsa percepção “de evolução.

A Lei 21.964/24 sancionada, em 2024 no Paraná, conhecida como Código 50, é uma legislação específica para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que unifica diversas leis estaduais já existentes sobre o tema. O principal objetivo dessa lei é consolidar os direitos das pessoas com TEA, proporcionando uma estrutura mais

clara para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas a essa população.

Entre os principais pontos, a lei prevê o direito à Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA), que facilita o acesso a serviços prioritários em saúde, educação e assistência social. Além disso, estabelece diretrizes para um atendimento interdisciplinar e multidisciplinar, incentivando diagnósticos precoces e a participação de profissionais de diferentes áreas na abordagem do TEA.

A legislação também inclui medidas como a promoção de campanhas de conscientização, a inclusão de informações sobre autismo em carteiras de vacinação e a regulamentação do uso de animais de suporte emocional. Além disso, incentiva a criação de oportunidades de emprego para pessoas com TEA e a adaptação de ambientes educacionais para garantir uma inclusão mais efetiva.

Com essa iniciativa, busca-se garantir uma melhor qualidade de vida para as pessoas com autismo e seus familiares, promovendo a inclusão social e o respeito aos seus direitos no estado do Paraná.

Apesar de se perceber inúmeros avanços acerca da Educação Especial na história do Brasil, a responsabilidade de lutar por direitos acessíveis e igualitários se estende à sociedade como um todo, pois é necessário que toda e qualquer pessoa ou instituição trabalhe na construção de “pontes” para que as políticas existentes em prol desta população sejam verdadeiramente efetivas. Afinal, é direito de todo o cidadão acesso e oportunidade para a construção de uma melhor qualidade de vida.

Por fim, apesar dos avanços conquistados, a educação especial ainda passa por significativos obstáculos. Dentre tantos fatores, cabe salientar a falta de recursos, o despreparo ou a pouca formação de professores, a ausência de material didático específico e principalmente a resistência cultural da própria sociedade. Por sua vez, há uma necessidade contínua de combater a discriminação e o estigma relacionados às pessoas com deficiência.

Sendo assim, a pesquisa em questão salienta a importância do contato com a natureza, por meio da horta escolar, enquanto recurso didático para a melhoria no desenvolvimento e na qualidade de vida de pessoas com deficiência.

4.1.1 Uma Margarida, duas mãos e anos de história

Um símbolo que carrega muita história, uma margarida, duas mãos e um galho de louro, são conhecidas mundialmente como identificação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em todo o Brasil.

O símbolo traz consigo um significado regado por acolhimento, amparo, delicadeza e conquista. A mão esquerda está em posição de amparo, enquanto a outra, à direita, simboliza orientação e proteção; Margarida Amarela (Flor Frágil), simboliza o aluno; os Louros, é a recompensa pelas lutas, resultado dos esforços, a conquista da vitória (APAE, BRASIL).

A rede Apaeana em todo o Brasil tem como público-alvo:

- **Pessoa em situação de deficiência com impedimento de natureza intelectual:** aquela com impedimento de longo prazo de natureza intelectual que, em interação com barreiras físicas, sociais e atitudinais, podem ter obstruída sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- **Pessoa em situação de deficiência com impedimentos de natureza múltipla:** aquela com impedimento de longo prazo de natureza intelectual associado a um ou mais impedimentos de natureza física, sensorial ou mental que, em interação com barreiras físicas, sociais e atitudinais, podem ter obstruída sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Os impedimentos de natureza múltipla contemplados nesta política associam as condições de impedimento intelectual aos demais especificados, expressos segundo as singularidades da pessoa. (Política de Atenção Integral e Integrada na Rede APAE, 2020).

Compreendendo que a APAE mantém a escola de Educação Básica desde 2012, sua organização está ilustrada na figura 1.

Figura 1 – Organização da APAE



educação, saúde, trabalho, assistência social, habilitação
Acompanhamento à pessoa com deficiência, em todo o seu ciclo de vida, nas mais diversas especialidades, desde a prevenção, e reabilitação, com atenção integral e integrada.



Defesa e garantia de direitos de pessoas com deficiência nas mais diferentes instâncias, visando o atendimento de suas necessidades de aprendizagem, desenvolvimento, saúde e bem-estar, qualidade de vida e autonomia. Preparação e empoderamento para enfrentamento às situações de violência, exploração e eliminação de barreiras.



Educação escolar, atendimento educacional especializado e apoio especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na educação básica e modalidades, na escola comum.



Habilitação, qualificação profissional e inclusão no mundo do trabalho.



Alianças estratégicas com vários setores e segmentos sociais para a melhoria da qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência.



Desenvolvimento da autogestão, autodefensoria e convivência em família da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Fonte: apae.com.br

Percebe-se então a importância do trabalho no ensino especializado, buscando um mundo mais igualitário e equitativo na construção de uma vida digna e acessível a todo o ser humano.

4.2 A horta como estratégia para o trabalho com a educação ambiental no ensino especializado

Compreendendo a importância do trabalho realizado no ensino especializado, a educação ambiental por meio das hortas é de grande importância, uma vez que “é entendida como um conjunto de ações interdisciplinares que tem como principal objetivo preparar o indivíduo para a compreensão das questões ambientais, com melhoria do ambiente e da qualidade de vida no planeta” (Brasil, 1999).

Além de que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), destaca:

A Educação Ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre os indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender as necessidades básicas de todos, sem distinções éticas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais (Silva *et al*, 2023 p. 02).

Trazendo ainda orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A Educação Ambiental é um tema que deve ser trabalhado em todos os níveis e modalidades de ensino, como um tema transversal com a intenção de formar cidadãos mais participativos e com mais responsabilidades ao meio ambiente. É uma educação voltada para o compromisso com o meio ambiente e voltada a desenvolver atitudes conscientes a respeito do cuidado com o meio, visando uma convivência harmoniosa entre homem e natureza. (Brasil, 1998).

Reigota (2019), defende a Educação Ambiental, como uma educação política, estando assim ligada ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, uma vez que a mesma deve reivindicar e preparar as pessoas para a construção de uma sociedade com justiça social, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

A Educação Ambiental no Brasil é constituída por distintas correntes teóricas e metodológicas que orientam as práticas educativas relacionadas às interações entre sociedade e natureza. Dentre essas correntes, destacam-se as macrotendências conservadora, pragmática e crítica, classificação sistematizada por pesquisadores como Philippe Pomier Layrargues e Gustavo Ferreira da Costa Lima, os quais

analisam as diferentes concepções presentes no campo da Educação Ambiental no contexto brasileiro.

A macrotendência conservadora caracteriza-se por uma abordagem centrada na preservação da natureza, fortemente influenciada por perspectivas ecológicas e naturalistas. Nessa concepção, a Educação Ambiental busca promover a sensibilização dos indivíduos para a conservação do meio ambiente, incentivando práticas voltadas à proteção da fauna, da flora e dos recursos naturais. Entretanto, essa perspectiva apresenta limitações quanto à compreensão das origens da crise ambiental, uma vez que tende a priorizar mudanças comportamentais individuais sem considerar, de forma aprofundada, os fatores sociais, políticos e econômicos responsáveis pela degradação ambiental. Segundo Layrargues e Lima (2014), tal abordagem trata os problemas ambientais de maneira descontextualizada das estruturas sociais, reduzindo, assim, o potencial transformador da Educação Ambiental.

A macrotendência pragmática, por sua vez, desenvolve-se em um contexto marcado pela consolidação do conceito de desenvolvimento sustentável e pela busca de soluções práticas para os desafios ambientais contemporâneos. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental enfatiza ações relacionadas à reciclagem, ao consumo consciente, à redução do desperdício e à gestão eficiente dos recursos naturais. Tal abordagem procura estabelecer um equilíbrio entre crescimento econômico, preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida. Contudo, embora represente um avanço em relação à perspectiva conservadora, essa tendência ainda apresenta limitações ao concentrar-se predominantemente em estratégias técnicas e gerenciais, sem questionar de forma crítica o modelo de produção e consumo característico da sociedade capitalista (Layrargues; Lima, 2014).

Em contrapartida, a macrotendência crítica propõe uma compreensão mais ampla e politizada da Educação Ambiental, considerando que os problemas ambientais estão intrinsecamente relacionados às desigualdades sociais, econômicas e políticas. Sob essa ótica, a Educação Ambiental deve promover processos formativos voltados à constituição de sujeitos críticos, reflexivos e participativos, capazes de compreender as relações de poder que estruturam a sociedade e influenciam a exploração dos recursos naturais. Inspirada nos princípios da educação emancipadora, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, essa perspectiva articula os conceitos de cidadania, justiça social e sustentabilidade. Dessa forma, a

Educação Ambiental crítica ultrapassa a mera mudança de comportamentos individuais, buscando estimular a reflexão coletiva e a transformação das estruturas sociais responsáveis pela crise socioambiental (Freire, 1996; Layrargues; Lima, 2014).

Assim sendo, a Educação Ambiental Crítica, tem a intencionalidade no seu processo educativo de formar futuras gerações, responsáveis e comprometidas com o nosso bem comum, criando uma cultura de cuidado com o meio ambiente (Dias, 1994, p.57).

Além disso, investir na Educação Ambiental nas escolas se torna fundamental, uma vez que, quando é inserida como processo educativo no contexto escolar, por meio do currículo, garante-se que os alunos tenham conhecimento sobre diversas temáticas ambientais, estimulando uma reflexão toda voltada para a questão ambiental, uma vez que:

A educação ambiental não se trata de um tipo especial de educação, mais, de um processo contínuo e longo de aprendizagem, de uma filosofia de trabalho, de um estado de espírito em que todos: família, escola e sociedade devem estar envolvidas. O objetivo da Educação Ambiental não entra em conflito com os objetivos do Sistema Escolar, pelo contrário ambos se direcionam para a formação integral do indivíduo, enquanto cidadão inserido na sociedade e no meio ambiente. Em síntese a Educação Ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica, não podendo se basear em posturas de aplicação universal, devendo considerar as condições e estágio de cada lugar, sob uma perspectiva histórica. Permitindo a compreensão da natureza complexa do meio interpretando a interdependência entre os diversos seres que compõem o ambiente (Dias, 1994, p. 58).

Por meio da Educação Ambiental, é possível formar cidadãos que se posicionem em prol do nosso bem comum, responsáveis e capazes de tomar decisões positivas relacionadas ao meio ambiente.

A Educação Ambiental numa perspectiva Crítica possibilita a mudança de hábitos, se preocupando e cuidando do meio ambiente, como mudanças de comportamento de modo geral, até porque ela não se preocupa apenas com questões ambientais num viés biológico e sim, questões sociais, ou seja, “ a Educação Ambiental Crítica prioriza a ação pedagógica voltada à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais” (Laryargues, 2002, p.10).

Diante do exposto até o momento, tendo como base a LDBEN (1996), que assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades dessas pessoas, busca-se compreender

como a horta pode contribuir no trabalho com a educação ambiental no ensino especializado.

Para Zanon, Wizniewsky (2011), é por meio de ações e construção educativa que as comunidades escolares promovem integração social, cultural e econômica, além de ser um veículo difusor de conhecimento e saberes sociais. Além de que em uma perspectiva econômica, o desenvolvimento sustentável tem por objetivo “internalizar as externalidades ambientais, para valorizar a natureza, recodificando a ordem da vida e da cultura em termos de um capital natural e humano” (Leff, 2004, p. 247).

Dessa forma, práticas pedagógicas com elementos ambientais podem “garantir experiências que promovam à interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2013).

Portanto, devido à preocupação que as pessoas vêm tendo com relação à alimentação saudável, diversas atividades vêm sendo realizadas em escolas no contexto de hortas. Estas atividades buscam levar os alunos a “valorizarem o espaço escolar”, dando significado à aprendizagem e permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Ambiental (Daneliv; Lewandowski, 2016, p. 02).

Além disso, uma horta na escola traz elementos para melhorar as condições socioambientais, pois a Educação Ambiental é uma ferramenta para o enfrentamento dos problemas ambientais na dimensão da educação, capaz de contribuir com as mudanças sociais e transformações sociais e envolvendo os diversos sistemas sociais (Brasil, 1999).

Quando se trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se reconhece a Educação Ambiental como um princípio fundamental para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades. Embora mencione a promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável, essa abordagem acaba por desconsiderar a Educação Ambiental como uma área de conhecimento importante para o estudo das questões ambientais na Educação Básica. Tal exclusão ignora a trajetória de lutas dos movimentos ambientalistas e de diversos grupos sociais que buscam fortalecer a Educação Ambiental no Brasil. (Campos, 2024 p.05).

É preciso neste momento tecer uma importante reflexão ao olhar um documento que é tido como base para o ensino no Brasil e acaba trazendo uma visão

escassa e reducionista a respeito da Educação Ambiental. Além de que o documento traz ainda três esferas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), para se trabalhar a EA, sem abordar uma preocupação com a Educação Especial, modalidade está de extrema importância, para se pensar uma educação inclusiva, equitativa, igualitária.

Além do mais o PCN de ciências, aborda que:

É necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, da prática coletiva. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (Brasil,1998, p.09).

Nesta linha, Jacon; Vilas Boas (2023) promovem o projeto Viva Verde na APAE de Botucatu, trazendo a implantação da horta como ferramenta para se trabalhar a cidadania, autonomia e protagonismo, destacando as potencialidades e trabalhando as limitações da pessoa com deficiência.

De acordo com esse mesmo autor o trabalho através da horta pode ser denominado a Horticultura nesses casos é utilizada como ferramenta na reabilitação ou habilitação de pessoas com deficiência ou dependência em instituições de saúde e inclusão social. Sendo assim o objetivo da Horticultura, vem ao encontro com os princípios e a finalidade de trabalho estabelecida pela Fundação Nacional das APAE (Jacon; Vilas Boas, 2023, p.07).

Logo, o trabalho com horticultura promove inúmeros benefícios, pois este tipo de atividade proporciona a interação de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla com familiares e com a sociedade, melhorando a autoestima, aumentando a estabilidade emocional, a atenção, o controle de funções psicomotoras, abordando critérios de coordenação motora, concentração, lateralidade, espaço corporal, equilíbrio e ritmo, questões estas de extrema importância para o desenvolvimento. Além de influenciar no temperamento e na personalidade, sendo usado como estratégia para o treinamento da memória, levando a pessoa com deficiência a assumir um papel social pleno, interagindo de forma digna com o meio em que vive (CECD, 2011).

Ainda nesta modalidade, Martins (2021) traz-nos a experiência da atividade desenvolvidas remotamente no período da pandemia da COVID-19 com um público-alvo que compreendeu os estudantes de duas escolas estaduais, uma na zona rural

e outra na zona urbana, de atendimento educacional especializado em Síndrome de Asperger, Baixa Visão, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Altas Habilidades/Superdotação.

A horta no sentido “Horta Inclusiva”, segundo a autora acima citada, pode ser entendida como um simbolismo, do cuidar, sonhar, observar o progresso e se encantar com esse processo de cultivo e, que além do plantar e colher, o sentido mais profundo está no crescimento pessoal do indivíduo, fruto da colaboração entre familiares, amigos, colegas e professores que a construção da horta proporcionará (Martins, 2021).

Dessa forma, a implementação da horta abre portas para o cuidado com o ambiente, trabalhar o paisagismo e o desenvolvimento sustentável. Embora a pesquisa tenha sido realizada durante a época de pandemia e via remota, os discentes puderam envolver-se diretamente com a construção da horta e estarem responsáveis pelos cuidados necessários a ela, o que de certa forma contribuiu para se pensar no cuidado com a natureza e trabalhar o paisagismo (Martins, 2021).

Carmo et al. (2020), neste mesmo viés, traz o Projeto “Sustentabilidade, Terapia e Cuidado”, com a proposta de construir uma horta terapêutica na APAE de Ouro Preto, SP, no qual foi realizado um:

[...] levantamento das demandas da APAE em relação à horta e ao pomar (local, tamanho, espécies desejadas). Com isso, foram definidas as espécies a serem plantadas, laranja, limão, mamão, alface, couve e manjerição. As hortaliças foram plantadas em garrafas PET suspensas nos muros da APAE, formando uma horta vertical. As árvores frutíferas foram plantadas no terreno baldio da entidade (Carmo et al., 2020, p.05).

A autora salienta que nestas atividades, foi possível exercitar a cognição, paciência, cuidado, os vínculos emocionais com a natureza e a comunidade, além de desenvolver, a criatividade, inovação e conexão social, permitindo a integração dos participantes com o meio ambiente, a comunidade, abordando conceitos de sustentabilidade e agroecologia (Carmo et al., 2020 p. 05).

Em termos educacionais, as atividades de cultivo de vegetais constroem o senso de responsabilidade, de valores mais humanizados e que permeiam todo o processo de aprendizado, estabelecendo relações saudáveis entre meio ambiente e sociedade. Nessa conjectura, os pacientes ou alunos submetidos à prática de horticultura, em geral, apresentam avanços no tratamento dos quadros de depressão,

autismo, ansiedade, Síndrome de Down e doenças mentais (Carmo *et al.*, 2020, p. 03).

Koury (2023), salienta que a horta escolar é reconhecida como uma das estratégias capazes de apresentar resultados positivos para a promoção da alimentação saudável, uma vez que: sua existência e aplicação adequada podem estar associadas a uma série de benefícios para o desenvolvimento infantil, com repercussões na vida adulta, além de oferecer uma oportunidade prática de conexão entre alimentos, ambiente e comunidade. Ou seja, uma forma de envolver crianças com necessidade especiais na relação sociedade-natureza, promovendo um repensar sobre o nosso lugar comum e o envolvimento nas tomadas de decisões acerca da soberania alimentar

Além disso, por meio do manejo de hortaliças trabalha-se a psicomotricidade, abordando critérios de coordenação motora, atenção, concentração, lateralidade, espaço corporal, equilíbrio e ritmo, questões estas de extrema importância para o desenvolvimento infantil (Aur, 2019).

De modo que, de acordo com Aur (2019), o contato com a natureza melhora questões físicas, uma vez que alcança habilidades respiratórias e cardiovasculares. E os benefícios podem ser intelectuais, pois, ter acesso a esses espaços lhes permite adquirir novos conhecimentos.

Essa mesma autora salienta que o manejo de plantas está diretamente ligado ao emocional, uma vez que através dessa estratégia terapêutica desenvolve-se autoestima e autocontrole sobre estados depressivos e ansiosos. A horta visa complementar a alimentação escolar ao fornecer hortaliças e frutas, permitindo uma alimentação saudável. Mas, para além da produção, a “horta escolar” possibilita a construção de conhecimento de forma interdisciplinar e a promoção de práticas que favoreçam a melhoria da qualidade de vida e do ambiente (Aur, 2019, p.03).

Segundo Morgado (2006), a horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo com várias possibilidades de ensino-aprendizagem que contribui no desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem dos alunos, fazendo eles participarem mais ativamente, interagindo entre eles, estreitando relações por meio da participação, diálogo e da promoção do trabalho coletivo.

Além disso, por meio do manejo de hortaliças trabalha-se a psicomotricidade, abordando critérios de coordenação motora, atenção, concentração, lateralidade,

espaço corporal, equilíbrio e ritmo, questões estas de extrema importância para o desenvolvimento humano. Como também, a possibilidade de aulas interdisciplinares, abordando conceitos básicos da educação formal, como matemática, ciências, geografia, química, física e demais áreas do conhecimento (Aur, 2019).

Santos *et al.* (2019) trazem a experiência com a implantação da horta e apontam que a dificuldade está em lidar com o comportamento dos estudantes, especialmente pela grande excitação provocada pela saída da sala de aula e pela presença de muitas pessoas no local da implantação da horta. Assim, fica a reflexão de que é importante e necessário direcionar o foco da horta para os alunos envolvidos e não para a atividade planejada.

Para Santos *et al.* (2019), a implementação consistia principalmente na busca por inclusão, adaptação, construção de potencialidade, entre outros aspectos relevantes, pautado na transmissão de conhecimentos nas áreas de ciências e biodiversidade. Nestas últimas a atenção se dá na reflexão sobre as ações individuais e coletivas desenvolvidas diariamente, buscando incentivar para corrigir e/ou mitigar os problemas ocasionados ao meio ambiente, um alcance da eficiência e compromisso social destes com a natureza, o que entendemos por comportamentalismo.

Já Cunha *et al.* (2014) entende que a implementação da horta é uma forma para trabalhar diversas atividades pedagógicas em educação ambiental. Ao considerar um laboratório vivo, cita os benefícios originários à sua implementação que compreendem a promoção de estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambientais, alimentares e nutricionais e geração de conhecimentos práticos para a produção de alimentos saudáveis.

Assim sendo, um caminho possível para tal construção se faz por meio da Educação Ambiental, a qual “deve ajudar a desenvolver um entendimento ético sob todas as formações de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos” (Silva, 2006, p. 19).

Para tanto, a horta escolar é um trabalho que busca promover a participação dos alunos, podendo assim, se desenvolver e aprender, possibilitando que mesmo com suas dificuldades, limitações, capacidades e com diferentes jeitos de aprender participe ativamente, fortalecendo e assegurando o direito dos alunos no aprender, se desenvolvendo com mais facilidade e agilidade.

Deste modo, percebe-se que a horta escolar é de grande valia e carece de discussões no âmbito educativo, o que demonstra que tais aspectos não podem ser ignorados pelos educadores, pois utilizando a horta como um pivô para os processos educativos interdisciplinares, ela torna-se de grande importância, tanto para os alunos quanto para os professores, proporcionando a possibilidade de interagir dinamicamente entre si, e de assim estarem conectados em uma realidade a qual pertencem.

Assim, a horta em escolas especializadas, vem sendo um importante instrumento didático para a melhoria na qualidade de vida da pessoa com deficiência. A partir das discussões compreende-se que a horticultura escolar auxilia na melhoria comportamental dos estudantes, além de ser considerada uma estratégia para o manejo de quadros ansiosos e depressivos, buscando a autonomia e o protagonismo da pessoa com deficiência.

No entanto, se faz necessário compreender as barreiras que a educação enfrenta atualmente no cenário brasileiro, sendo assim, vê-se a necessidade de buscar cada vez mais estratégias em que o debate a respeito da Educação Ambiental se torne acessível a todo o ser humano. Vale ressaltar o papel e a função da escola enquanto instituição social que desenvolve habilidades socioemocionais, culturais e cognitivas a fim de garantir a cidadania dos alunos.

Sendo assim a relação entre horta e soberania alimentar tem se consolidado como uma estratégia educativa, social e ambiental relevante, especialmente em contextos escolares e comunitários. A implantação de hortas constitui uma prática que vai além da produção de alimentos, configurando-se como um espaço de aprendizagem, autonomia e reflexão crítica sobre o sistema alimentar. Nesse sentido, a horta pode contribuir diretamente para o fortalecimento da soberania alimentar ao possibilitar que indivíduos e comunidades participem ativamente do processo de produção e escolha de seus alimentos.

O conceito de soberania alimentar foi amplamente difundido por movimentos sociais do campo, especialmente pela La Vía Campesina, que o define como o direito dos povos de decidir sobre seus próprios sistemas de produção e consumo de alimentos, priorizando práticas sustentáveis, culturas alimentares locais e o acesso democrático à terra, às sementes e à água. Diferentemente da noção de segurança alimentar, que se concentra na disponibilidade de alimentos, a soberania alimentar enfatiza a autonomia dos povos na definição de suas políticas alimentares e agrícolas.

Nesse contexto, as hortas, particularmente as hortas escolares e comunitárias, tornam-se espaços estratégicos para a promoção da soberania alimentar. Por meio do cultivo de hortaliças, legumes e plantas medicinais, os participantes passam a compreender o ciclo de produção dos alimentos, valorizando práticas agroecológicas e o consumo de alimentos frescos e saudáveis. Além disso, o trabalho com a terra possibilita o resgate de saberes tradicionais e o fortalecimento do vínculo entre cultura, alimentação e território.

A inserção da horta em ambientes educativos também favorece a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares. O cultivo e o manejo da horta permitem trabalhar conteúdos relacionados à alimentação saudável, sustentabilidade, biodiversidade e responsabilidade socioambiental. De acordo com a perspectiva da educação emancipadora proposta por Paulo Freire, experiências concretas de aprendizagem, como o cultivo de alimentos, contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da realidade. Assim, a horta não se limita a uma atividade prática, mas torna-se um instrumento de reflexão sobre as relações entre produção, consumo e justiça social.

Além de seus benefícios pedagógicos, as hortas também desempenham um papel importante na promoção da saúde e da qualidade de vida. Ao incentivar o consumo de alimentos cultivados localmente, sem o uso excessivo de agrotóxicos, essas iniciativas contribuem para a melhoria da alimentação e para a prevenção de doenças relacionadas à má nutrição. Nesse sentido, o cultivo coletivo da horta fortalece o senso de pertencimento e cooperação, estimulando práticas de solidariedade e responsabilidade compartilhada.

Portanto, a horta representa uma ferramenta potente para a promoção da soberania alimentar, pois possibilita a reconexão das pessoas com os processos de produção dos alimentos, fortalece a autonomia das comunidades e incentiva práticas sustentáveis de cultivo e consumo. Ao integrar educação, sustentabilidade e participação social, as hortas contribuem para a construção de sistemas alimentares mais justos, saudáveis e culturalmente significativos.

4.3 Soberania Alimentar no Ensino Especializado

Desde a década de 80 em todo o Brasil vem se discutindo sobre a segurança e soberania alimentar e nutricional da população. Considerado um ponto de partida, soberania alimentar é assunto de vários debates pois surge a necessidade de pensar e criar políticas públicas que possam oferecer estratégias de produção, distribuição acessível e consumo igualitário de alimentos, a toda a sociedade, sabendo retribuir com respeito e cuidado tudo o que a natureza nos proporciona. Conforme a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN):

[...] consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis” (Brasil, 2006).

O conceito de segurança alimentar e nutricional expressa condições de vida e saúde para a população pois está relacionada à alimentação e a nutrição, tendo como objetivo alcançar por meio de políticas públicas ações que possa promover soberania alimentar, educação alimentar e nutricional entre outras estratégias.

De acordo com Kinupp e Lorenzi (2014) o conceito da soberania alimentar tem raízes históricas, o Quadro 1 as exemplifica:

Quadro 1 - Movimentos acerca da soberania alimentar no Brasil.

<p>1. Fundação do Movimento dos Sem Terra (MST) no Brasil - 1984</p>	<p>O MST é um dos movimentos sociais mais importantes no Brasil, que luta pela reforma agrária e pelo direito à terra e à soberania alimentar. O movimento tem sido um ator-chave na promoção da soberania alimentar, ao defender a agricultura camponesa e a produção sustentável de alimentos.</p>
<p>2. Fundação da Via Campesina - 1993</p>	<p>A Via Campesina é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, agricultores familiares, e trabalhadores rurais. Desde sua fundação, a Via Campesina tem sido uma das principais vozes globais na promoção da soberania alimentar, defendendo os direitos dos camponeses e a produção agroecológica.</p>
<p>3. Cúpula Mundial da Alimentação da FAO - 1996</p>	<p>Durante esta cúpula, realizada em Roma, a soberania alimentar foi apresentada como uma alternativa às políticas neoliberais de agricultura e comércio alimentar. A Via Campesina, em particular, desempenhou um papel crucial na promoção do conceito durante a cúpula.</p>

<p>4. Declaração de Nyéléni - 2007</p>	<p>A Declaração de Nyéléni, resultado do Fórum para a Soberania Alimentar realizado em Mali, é um dos documentos mais importantes que consolidou o conceito de soberania alimentar. Neste evento, participantes de todo o mundo definiram a soberania alimentar como o direito dos povos de produzir alimentos de maneira sustentável, respeitando a biodiversidade e as culturas locais.</p>
<p>5. Proposta de Lei de Soberania Alimentar no Equador – 2008</p>	<p>A Constituição do Equador de 2008 incluiu a soberania alimentar como um direito constitucional. Esta foi a primeira vez que um país reconheceu formalmente a soberania alimentar em sua constituição. Sendo assim o que se compreende hoje por soberania alimentar se pode dizer que está ligado a muitos anos de luta, pela busca ao respeito com a natureza, os povos e suas diversas culturas.</p>

Fonte: Kinupp e Lorenzi (2014)

Percebe-se que a soberania alimentar é um direito expresso pelo povo em definir seu próprio sistema alimentar desde sua produção até o seu consumo, suprimindo suas necessidades através de recursos locais e também baseado na sua cultura. O Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) define soberania alimentar:

A soberania alimentar é definida como o direito dos povos de controlar suas próprias políticas alimentares e agrícolas, garantindo o acesso a alimentos suficientes, saudáveis, e culturalmente apropriados, produzidos através de métodos ambientalmente sustentáveis e socialmente justos (Consea, 2007, p. 34).

Dessa forma, entende-se que a soberania surgiu para desafiar o modelo já existente considerado dominante de produção e da distribuição dos alimentos, passando o controle do sistema alimentar nas mãos do povo. No entanto, muito se discute e questiona a sabedoria alimentar, quem controla a produção, sua distribuição e o consumo. Este debate surgiu visto a necessidade de se pensar a criação de políticas públicas que possam oferecer estratégias de produção, distribuição acessível e consumo igualitário de alimentos, a toda a sociedade, sabendo retribuir com respeito e cuidado tudo o que a natureza nos proporciona.

A soberania alimentar na educação especial aborda a necessidade de adaptar o sistema alimentar escolar para respeitar as restrições alimentares dos estudantes com deficiências. Esse conceito vai além de garantir que todos tenham acesso a alimentos suficientes; ele também assegura que as necessidades alimentares específicas, decorrentes de condições médicas ou preferências culturais, sejam atendidas de forma inclusiva e digna.

A conexão entre soberania alimentar e restrições alimentares na educação especial é um assunto bastante importante, e existe certa necessidade de práticas onde possa garantir a toda comunidade incluída, o acesso a alimentos saudáveis, e isso significa que é fundamental criar políticas públicas e programas que promovam essa soberania.

Na educação especial, por exemplo, existe certa restrição alimentar e isso faz com que seja crucial garantir que todos os alunos com necessidades especiais tenham acesso à alimentação adequada e isso inclui adaptações na merenda.

Embora existam certos desafios a serem superados, reconhecer, adaptar, incluir e engajar faz parte do processo de inclusão e diversidade, e esses desafios precisam ser superados, pois uma má alimentação traz sérias consequências para aqueles que têm restrições alimentares.

Muitos estudantes em educação especial possuem restrições alimentares relacionadas às condições como alergias, intolerâncias, distúrbios gastrointestinais, ou necessidades nutricionais específicas (por exemplo, dietas sem glúten ou sem lactose). Essas condições exigem atenção especial na preparação e fornecimento das refeições (Ranieri *et al.* 2014, p.15).

Entendendo a necessidade de criar cardápios que atendam simultaneamente às necessidades nutricionais gerais dos estudantes e às restrições específicas de alunos com deficiências pode ser complexo. Há também o risco de exclusão se as adaptações não forem feitas de forma cuidadosa e inclusiva.

Para implementar práticas de soberania alimentar que respeitem as restrições alimentares, é crucial o envolvimento ativo de todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais, professores, nutricionistas e cozinheiros. No entanto, essa coordenação pode ser difícil, especialmente em escolas com recursos limitados.

A soberania alimentar na educação especial oferece uma série de benefícios que contribuem tanto para o bem-estar dos estudantes quanto para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e sustentável.

A soberania alimentar permite que as escolas adaptem suas práticas alimentares para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiências, como alergias alimentares, intolerâncias e outras restrições dietéticas. Isso garante que todos os estudantes tenham acesso a alimentos nutritivos e adequados às suas condições de saúde (Ranieri *et al.*, 2014).

Pois, melhora a saúde geral e o bem-estar dos estudantes, prevenindo problemas de saúde relacionados à má alimentação fortalecendo a autoestima dos estudantes e cria um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos se sentem valorizados e capazes de contribuir, capacitando os estudantes com conhecimentos práticos que podem usar em suas vidas diárias, promovendo maior autonomia e independência, promovendo uma maior consciência cultural e um senso de pertencimento, valorizando as tradições locais e incentivando o respeito pela diversidade (Ranieri *et al.*, 2014).

Os benefícios são muitos, pois, contribui com o bem-estar, mas também promove mais saúde e, falando nisso temos também as, plantas alimentícias não convencionais (PANC). Estas que “são reconhecidas por sua utilização como plantas medicinais, mas não como alimento” (Biondo *et al.*, 2018). Muitas são as plantas que apresentam benefícios e ações anti-inflamatórias, podendo ser utilizadas para fins alimentícios e medicinais.

O conceito PANC nos parece o mais adequado, o mais amplo, contemplando todas as plantas que têm uma ou mais partes ou porções que pode(m) ser consumida(s) na alimentação humana, sendo elas exóticas, nativas, silvestres, espontâneas ou cultivadas (Kinupp; Lorenzi, 2014, p. 15).

Porém, existe certa dificuldade para se adquirir as PANC, pois são plantas alimentícias que não são comumente comercializadas no mercado, e esse cultivo promove “o resgate da cultura alimentar, necessitando de pouco ou nenhum investimento” (Ranieri, *et al.*, 2018). Porém essas plantas podem ser cultivadas nas casas já que não é preciso tanta dedicação em seu cuidado.

4.4 Ansiedade na Pessoa com Deficiência

A saúde mental no Brasil é um assunto bastante polêmico e amplamente discutido, e com o passar dos anos ocorreu um aumento significativo de casos de pessoas com problemas de saúde mental, os fatores que afetam a saúde mental são:

- Biológicos: Genética, funcionamento cerebral e desequilíbrios químicos.
- Psicológicos: Traumas, estresse, autoestima e habilidades de enfrentamento.
- Sociais: Condições de vida, suporte social, discriminação e exclusão.

Atualmente, o país enfrenta grandes desafios, um deles é o acesso dos serviços de saúde mental, pois ainda existe desigualdade, o que acaba agravando os problemas como ansiedade e depressão e até mesmo estresse.

Os marcos da saúde mental no Brasil são caracterizados por uma série de eventos e políticas que moldaram a forma como o país lida com a saúde mental ao longo do tempo (Quadro 2).

Quadro 2: Marco da evolução das políticas de saúde mental no Brasil.

Criação do Hospital Psiquiátrico Pedro II (1841)	O primeiro hospital psiquiátrico do Brasil, localizado no Rio de Janeiro, marca o início da institucionalização da saúde mental no país.
Código de Assistência aos Alienados (1934)	Regulamentou a internação compulsória e tratava as pessoas com transtornos mentais como "alienados", reforçando o estigma e a exclusão.
Reforma Psiquiátrica (anos 1980 e 1990)	Iniciada nos anos 1980 e consolidada na década de 1990, a reforma psiquiátrica foi um movimento social e político que visava à desinstitucionalização, à humanização do tratamento e à inclusão social das pessoas com transtornos mentais. A Lei nº 10.216, de 2001, foi um marco importante, consolidando a reforma psiquiátrica no Brasil ao promover a substituição de hospitais psiquiátricos por serviços comunitários.
Lei da Reforma Psiquiátrica (Lei nº10.216/2001)	Esta lei é um marco jurídico que protege os direitos das pessoas com transtornos mentais, regulando a internação psiquiátrica e promovendo o tratamento em liberdade e com dignidade
Criação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS-2002).	Parte essencial da reforma psiquiátrica, os CAPS oferecem atendimento psicossocial para pessoas com transtornos mentais graves, servindo como alternativa à internação.
Programa de Volta para Casa (2003):	Criado para reintegrar à sociedade pessoas que passaram muitos anos em hospitais psiquiátricos, proporcionando suporte financeiro e acompanhamento social.
Política Nacional de Saúde Mental (2005)	Estabeleceu diretrizes para a organização dos serviços de saúde mental no Brasil, com foco na atenção comunitária e na integração com a atenção primária à saúde.

Fonte: Oliveira (2012).

Esses marcos mostram a evolução das políticas de saúde mental no Brasil, que passaram de um modelo institucionalizado e excludente para um modelo mais inclusivo e comunitário.

Segundo Ludermitz (2008, p.452), “a doença mental caracteriza-se por sua determinação complexa que envolve as dimensões econômica, social, política e cultural, expressando-se diferentemente nas classes sociais e relações de gênero”.

A saúde mental é um estado de bem-estar em que o indivíduo reconhece suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses normais da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para a sua comunidade. Ela não é apenas a ausência de transtornos mentais, mas envolve um equilíbrio entre os aspectos emocionais, psicológicos e sociais, influenciando a maneira como pensamos, sentimos e agimos.

A Saúde Mental é um pilar fundamental para que o indivíduo esteja bem, estado emocional, social, psicológico.

- Emocional: Capacidade de gerir emoções de forma saudável, incluindo a expressão adequada de sentimentos como tristeza, alegria e raiva.
- Psicológico: Envolve a resiliência, a capacidade de enfrentar desafios, manter relacionamentos saudáveis e ter uma autoimagem positiva.
- Social: Refere-se à qualidade das interações sociais, o suporte social e o sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade.

É fundamental esses componentes acima estarem bem, pois isso afeta a forma de pensar, sentir e agir. Manter uma saúde mental é ter equilíbrio, saber se relacionar com os outros de forma saudável, conseguir superar as dificuldades e lidar com o estresse que possa surgir da melhor maneira possível.

A saúde mental afeta diretamente a qualidade de vida e o bem-estar geral de uma pessoa. Estar bem é essencial para o funcionamento das relações interpessoais, do desempenho no trabalho e da capacidade de enfrentar desafios e mudanças.

Promover saúde mental é se envolver em práticas que visam fortalecer a resiliência, ambientes saudáveis, apoiar o desenvolvimento de habilidades emocionais e melhorar a qualidade das relações interpessoais. Envolver-se em ações diárias desde a prática de exercícios físicos, uma alimentação saudável, um controle emocional e políticas públicas de fácil acesso para aqueles que precisam de tratamento e suporte.

As políticas de saúde mental devem ter como pressupostos básicos a inclusão social e a habilitação da sociedade para conviver com a diferença. É de fundamental importância a integração desta política com outras políticas

sociais, como educação, trabalho, lazer, cultura, esporte, habitação e habilitação profissional, visando garantir o exercício pleno da cidadania. (Brasil, 2002, p. 23).

É fundamental políticas públicas que visem estar tratando e dando suporte às pessoas que têm a saúde mental afetada, pois esta traz consequências que muitas vezes passam despercebidas, como é o caso da ansiedade, mas que é uma resposta que o corpo dá nos momentos desafiadores pelos quais o indivíduo passa.

Concorda-se com Oliveira (2012, p. 52), ao afirmar que “[...] desenvolve-se, no Brasil, um importante processo social que visa reformular o modelo de atenção em saúde mental e busca um novo lugar social para as pessoas acometidas de transtornos psíquicos”.

Logo se torna fundamental incluir políticas públicas que possam contribuir com o indivíduo que sofre com saúde mental buscando o melhor para sua saúde promovendo condições para que o indivíduo possa estar se desenvolvendo, socializando e superando suas dificuldades.

A saúde mental das pessoas com deficiência é uma área de atenção essencial, pois elas estão frequentemente expostas a desafios únicos que podem impactar sua saúde emocional e psicológica. Esses desafios incluem barreiras físicas e sociais, estigmas, preconceitos, e, em muitos casos, o isolamento social (Quadro 3).

Quadro 3: Aspectos importantes da saúde mental da pessoa com deficiência.

<p>DESAFIOS PSICOSSOCIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estigma e Discriminação: Pessoas com deficiência muitas vezes enfrentam preconceitos que podem levar a sentimentos de exclusão e baixa autoestima, aumentando o risco de desenvolver problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade. • Isolamento Social: A falta de acessibilidade e oportunidades de interação social pode levar ao isolamento, que é um fator de risco significativo para a saúde mental. • Barreiras no Acesso a Serviços de Saúde Mental: Pessoas com deficiência podem encontrar dificuldades adicionais para acessar serviços de saúde mental, seja por falta de acessibilidade física, seja por falta de profissionais capacitados para lidar com suas necessidades específicas.
<p>INTERVENÇÕES E SUPORTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio Psicossocial: Programas de apoio social e psicológico que consideram as necessidades específicas das pessoas com deficiência são essenciais. Isso inclui suporte para lidar com estigmas, promover a inclusão social e desenvolver a resiliência. • Políticas Públicas Inclusivas: Políticas de saúde mental devem ser inclusivas e garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso aos mesmos serviços que o restante da população, com as adaptações necessárias.

	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Sensibilização: A educação da sociedade sobre a saúde mental das pessoas com deficiência é crucial para reduzir o estigma e promover uma inclusão efetiva.
IMPACTO DAS DEFICIÊNCIAS NA SAÚDE MENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiências Físicas: Podem estar associadas a desafios psicológicos, como a frustração e a sensação de perda de autonomia. • Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento: Exigem abordagens personalizadas de saúde mental que levem em conta as capacidades cognitivas e as necessidades emocionais dessas pessoas.

Fonte: Wright, Brown, Thase, & Basco (2019). (Grifo nosso)

Esses aspectos são importantes para a saúde mental da pessoa com deficiência e acabam gerando consequências prejudiciais e agravantes a elas.

Pontuando sobre a ansiedade, ela é uma resposta natural do corpo a situações percebidas como ameaçadoras ou estressantes. Trata-se de uma emoção caracterizada por sentimentos de tensão, preocupações e mudanças físicas, como aumento da frequência cardíaca e sudorese. Embora a ansiedade seja uma resposta normal e adaptativa em muitas situações, quando se torna excessiva ou crônica, pode interferir no funcionamento diário e ser classificada como um transtorno de ansiedade (Clark; Beck, 2014, p. 10)

O termo "ansiedade" deriva do latim "anxietas", que significa angústia ou aflição, termo usado para descrever estados emocionais das pessoas que tinham certo medo e angústia (Clark; Beck, 2014, p. 12)

Sigmund Freud desempenhou um papel crucial no desenvolvimento do conceito moderno de ansiedade, particularmente no contexto psicanalítico. Em suas obras, como "Inibições, Sintomas e Ansiedade" (1926), Freud explorou a ansiedade como um sinal de conflito inconsciente e a diferenciou do medo.

A ansiedade começou a ser entendida como um fenômeno clínico mais estruturado e mensurável no Século XX, com o desenvolvimento da psicologia clínica e psiquiatria. Isso levou à classificação dos transtornos de ansiedade nas versões subsequentes do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria.

Os transtornos de ansiedade estão entre os quadros psicológicos mais debilitantes experimentados na atualidade. Milhões de pessoas em todo o mundo lutam bravamente todos os dias para controlar preocupações, pânico, medo ou pavor. Muitas vezes, porém, elas constataam que, quanto mais tentam fugir da ansiedade e seus gatilhos, piores as coisas ficam e mais estreitas tornam-se suas vidas. (Clark; Beck, 2014, p. 8)

Atualmente muitas pessoas sofrem com esse transtorno, principalmente pessoas com deficiência. Algumas características do transtorno de ansiedade são:

- ✓ Sintomas Físicos: Incluem palpitações, sudorese, tremores, tonturas, falta de ar, e sensação de aperto no peito.
- ✓ Sintomas Psicológicos: Preocupação excessiva, pensamentos intrusivos, medo constante e dificuldade de concentração.
- ✓ Comportamentais: Evitação de situações ou locais que causam ansiedade, inquietação e irritabilidade.

Além dos diferentes tipos de transtorno de ansiedade, é possível identificar tipos diferentes, devido às diferenciações. Os tipos são:

- ✓ Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG): Caracterizado por uma preocupação constante e excessiva com várias atividades e eventos.
- ✓ Transtorno de Pânico: Envolve ataques de pânico recorrentes e inesperados, acompanhados por medo intenso e desconforto físico.
- ✓ Fobias Específicas: Medo intenso e irracional de objetos ou situações específicas, como medo de alturas ou de animais.
- ✓ Transtorno de Ansiedade Social: Medo extremo de situações sociais e de ser julgado ou humilhado em público.

Cada tipo de transtorno de ansiedade e situações vivenciadas no cotidiano de quem sofre esse transtorno, situações essas que levam os indivíduos a ter dificuldades de socialização, certa restrição e até mesmo problemas de saúde, exemplo disso é o caso de Richard, como descrito pelos autores:

Richard, um homem com um transtorno de ansiedade social, teve os seguintes pensamentos enquanto se preparava para participar de uma festa em seu bairro: “Não vou saber o que dizer... Todo mundo vai ver que estou nervoso... Vou parecer um desajustado... Vou travar e querer ir embora imediatamente”. As emoções e as respostas fisiológicas estimuladas por essas cognições desadaptativas eram previsíveis: ansiedade severa, tensão física e excitação autônoma (WRIGHT, BROWN, THASE E BASCO, 2019, p. 63).

A ansiedade nas pessoas com deficiência surge de diferentes maneiras e é um desafio diário pois elas têm certas barreiras físicas, psicológicas e sociais agravantes. A ansiedade pode surgir devido às dificuldades que o indivíduo com deficiência passa no acesso a seu tratamento, na falta de suporte e até mesmo em casos de discriminação.

A ansiedade se manifesta de diferentes maneiras e em muitos casos é preocupante. É fundamental que essas pessoas com deficiência tenham um ambiente acolhedor, incluso e que possam ser respeitadas e tenham apoio emocional, para se sentirem bem e poderem gerenciar sua ansiedade.

Muitos são os problemas e dificuldades enfrentadas por quem tem transtorno de ansiedade, o ideal é procurar ajuda, ir em busca de tratamento. A terapia é um mecanismo que ajuda bastante, pois, “é um programa de treinamento da aptidão mental que vai construir sua força psicológica para que você possa enfrentar os estresses, medos e ansiedades da vida diária” (Clark; Beck, 2014, p. 41).

É fundamental que as famílias, amigos e os profissionais de saúde estejam preparados para atender e entender esse indivíduo dando suporte necessário, apoio e compreensão até porque ansiedade é uma emoção.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo são apresentadas as características metodológicas, os participantes da pesquisa, local e a metodologia de análise.

5.1 Características da Pesquisa

Esta pesquisa é classificada como qualitativa do tipo participante. Pois a pesquisa qualitativa possui seu foco no “processo vivenciado pelo sujeito, o eixo central do paradigma qualitativo”. Além disso, esta abordagem não possui padronização e possui “características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados” (Queiroz *et al.*, 2007, p.10).

Ao que se refere o tipo participante, para Schuts (1976):

[...] é uma das técnicas muito utilizadas pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (Schuts, 1976, p.05).

Percebe-se assim que esta pesquisa vem ao encontro dos critérios apresentados pela observação participante, uma vez que a necessidade de se estar em constante contato com os participantes, auxilia na construção de vínculo, pois o pesquisador torna-se um participante ativo da pesquisa, além do mais é um importante aliado para a construção de resultados satisfatórios e a melhora na qualidade de vida de pessoas com deficiência.

5.2 Participantes da Pesquisa

A pesquisa em questão tem como público alvo, alunos e professores da Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial, localizada em Cruzeiro do Iguaçu-PR. Atualmente a escola conta com 39 alunos, com faixa etária entre 04 e 80 anos, sendo 20 do sexo masculino e 19 do sexo feminino.

Para os estudantes, a pesquisa consiste em diversos momentos de interação e atividades lúdicas, envolvendo sementes e o contato com a terra e elementos da natureza (plantio e cuidados com plantas). A pesquisa iniciou no mês de abril do ano de 2025 e terminou no segundo semestre do mesmo ano.

Também fazem parte das etapas da pesquisa as cinco professoras da escola. Elas foram convidadas a responder uma entrevista não-diretiva, descrevendo o que compreendem como ansiedade, além de responderem a Escala de Ansiedade construída pela pesquisadora, com objetivo de mapear possíveis quadros ansiosos nos alunos participantes da pesquisa.

5.3 Caracterização do Local

A APAE de Cruzeiro do Iguaçu foi fundada em 15 de novembro de 1997 (Figura 2), inscrita no CNPJ sob N° 02.374.009/0001-98, situada na Rua Paraná, no Centro do referido município (PPP, 2012, p.09).

Em 1997, membros da sociedade civil, política e religiosa percebem a necessidade de uma Escola Especializada, para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. A partir deste movimento a prefeitura do município faz doação de um terreno para a construção da APAE de Cruzeiro do Iguaçu. Esta por sua vez tornou-se no ano de 2012, uma instituição de ensino denominada Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial (Figura 3), esta mudança se constituiu após um movimento da sociedade para o não fechamento das APAE (PPP, 2012, p.10).

Figura 2 - APAE 1987



Figura 3 - APAE 2025



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025

Atualmente, a escola conta com 39 alunos, divididos em três turmas em período matutino e quatro turmas no período vespertino, contemplando as seguintes etapas de ensino (Quadro 4):

Quadro 4: Etapas de Ensino ofertadas na Instituição

Etapas	Informações
Educação Infantil 0- 3 anos	Estimulação Inicial
Educação Infantil 4 a 5 anos	Pré Escola
Ensino Fundamental 6 a 15 anos	Anos Iniciais 1º e 2º ano
Educação de Jovens e Adultos fase I A partir dos 16 anos. <ul style="list-style-type: none"> . Unidade ocupacional de Produção. . Unidade Ocupacional de Formação Inicial. 	1º ao 5º ano, em ciclo único, concomitante a Educação Profissional.

Fonte: PPP (2012)

5.4 Estrutura da Coleta e Análise dos Dados e Etapas da Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa se deu por regime de etapas, nas quais foram respeitados todos os ciclos de organização, construção da horta e ciclos de plantios, aplicações dos questionários e das escalas de ansiedade, acerca do objetivo de cada etapa:

- **Primeira etapa:** Elaboração do produto educacional: escala de ansiedade.

Com relação ao Produto educacional, esse foi constituído da Construção da Escala de Ansiedade, uma vez que o intuito deste projeto é trabalhar o manejo de sintomas de ansiedade, então foi necessário fazer um levantamento de possíveis características ansiosas nos alunos atendidos. Compreendendo as diversas limitações existentes em decorrência dos mais variados diagnósticos atendidos pela instituição, não foi possível encontrar um instrumento que trouxesse dados assertivos a respeito dos traços ansiosos em pessoas com deficiência. Sendo assim, se vê a necessidade de criar uma escala, para aferir possíveis comportamentos ansiosos.

A escala possui três critérios para sua construção, o primeiro deles é o de comportamentos observáveis. Skinner (1953) refere-se a esses comportamentos como todas as ações ou reações de um organismo que podem ser diretamente observadas e medidas por outra pessoa, focando exclusivamente nos comportamentos externos e visíveis.

O segundo critério se deu a partir de observações realizadas pela pesquisadora em campo, percebendo então que a maioria dos sintomas ansiosos se assemelham em diferentes diagnósticos, assim sendo a Escala elencou somente esses sintomas.

O terceiro critério foi construído entendendo-se as limitações impostas pelo diagnóstico de cada participante, compreendendo que eles não conseguiriam responder a escala com precisão, optou-se em criar um heterorrelato. De acordo com Achembach *et al.* (2001) esse termo é usado na psicologia para descrever a informação ou relato sobre uma pessoa feita por outra pessoa, geralmente alguém que tem contato próximo com o indivíduo avaliado, como um familiar, amigo, professor ou cuidador. O heterorrelato é particularmente valioso quando o sujeito da avaliação tem dificuldades em reconhecer ou comunicar seus próprios estados emocionais ou comportamentais, como em casos de demência, autismo, ou ansiedade severa.

Num primeiro momento, para construção desta escala foram pesquisados possíveis sintomas ansiosos em cada diagnóstico elencado pela pesquisa, então após passar pelos três critérios abordados, foi solicitado que os professores respondessem um questionário trazendo o que eles compreendiam quando se referiam a ansiedade. Logo após se percebiam comportamentos ansiosos em seus alunos, que ainda não estivessem organizados na escala, e em seguida realizou-se uma conversa de forma individual com cada professor a respeito do que é ansiedade e dos seus possíveis sintomas, quando tratando-se de pessoas com deficiência.

Entendendo o grau de comprometimento de cada deficiência, o público escolhido para responder estas escalas foi constituído de professores, de forma que a partir destes instrumentos o professor possa explicar, aquilo que observa com base em comportamentos emitidos pelo estudante, assinalando com que frequência este acontece (Quase sempre, Sempre ou nunca).

A correção das escalas se deu a partir da frequência com que os comportamentos aconteciam, por exemplo se o “Sempre” estiver associado a um maior número de comportamentos, com relação aos outros dois critérios (quase sempre, nunca), isso irá corresponder a uma alta probabilidade de se ter ansiedade. Da mesma forma, se o “quase sempre” for apontado com maior relevância isso poderá significar uma probabilidade média de se ter ansiedade. E por fim, se o “nunca” aparecer mais vezes, poderá ter baixa probabilidade de se ter ansiedade. A aplicação foi realizada de forma individual com os professores, contando com mediação da psicóloga autora da escala

- **Segunda etapa:** Aplicação dos questionários e da escala de ansiedade para professores.
- **Terceira etapa:** Aplicação do questionário para alunos, pais e equipe escolar.

As duas etapas citadas acima foram pensadas na tentativa de compreender a percepção dos praticantes a respeito do referido projeto.

- **Quarta etapa:** Organização e implementação da horta no ambiente escolar com a participação dos alunos.

A implantação da horta foi organizada de forma coletiva, envolvendo a sociedade civil e a comunidade escolar. Os materiais foram arrecadados a partir de doações da sociedade (Quadro 5).

A organização do terreno, incluiu planejamento dos espaços, medição e nivelamento da superfície do solo, escolha dos materiais que seriam reutilizados para

a constituição da horta, considerando-se o baixo custo e a sustentabilidade e, escolha e preparo do substrato, seleção de mudas de plantas e os cuidados necessários para a manutenção da horta.

Abarcando as diversas diferenças vistas na instituição foram planejados dois tipos de hortas, a horta suspensa e a horta terrena pensando na flexibilidade pedagógica de atendimento a todos os estudantes. A primeira foi pensada na inclusão de cadeirantes e pessoas que tem a mobilidade reduzida instalada na lateral do muro que compõe o campo de futebol da escola Já a horta terrena foi planejada para os estudantes que possuem maior mobilidade e facilidade de deslocamento.

A horta foi construída com auxílio de toda a comunidade e estudantes voluntários da UTFPR Campus Dois Vizinhos do Projeto de Extensão Hortas em Pequenos espaços escolares e do Programa Licenciando, adotando-se preferencialmente a reutilização de materiais e considerando-se a questão da sustentabilidade no processo. Os voluntários participaram de todas as etapas de implantação da horta, realizaram pinturas dos paletes e pneus, auxiliaram na fixação dos paletes em palanques de concreto da escola e das garrafas PET de 2 litros de capacidade cortadas ao meio e fixadas verticalmente nos paletes com parafusos, bem como na organização de pneus, preparo de substrato (uma mistura de solo e composto orgânico na proporção 1:1) e plantio de mudas.

A implementação da horta na escola foi dividida em partes, sendo cada etapa cuidadosamente planejada, desde o projeto e sua apresentação com explicação dos objetivos pedagógicos e terapêuticos, bem como a importância de envolver os alunos, professores e familiares nesse projeto. O momento inicial é de extrema importância, pois é o ponto de partida para a caminhada da realização, contudo, essa primeira fase foi onde buscou-se estimular a curiosidade e a motivação dos envolvidos para que eles tivessem a sensação de pertencimento e vontade de estar como protagonistas de cada etapa.

Na sequência iniciou-se a parte da preparação dos materiais recicláveis doados e coletados no próprio município. Pneus foram reaproveitados como canteiros, foi realizada a pintura pelos alunos, estimulando a criatividade deles e a coordenação motora, além da integração e trabalho coletivo. Foi um momento bastante lúdico com a cooperação de todos.

Na segunda fase, foi feito o preparo do solo e a organização do espaço, também foram utilizados alguns restos de tecidos da fábrica de estopinhas da própria

APAE, que foram reutilizados na construção dos canteiros de pneus na etapa de estruturação de drenagem.

Nessa etapa foi possível trabalhar a sustentabilidade e o reaproveitamento de materiais. Já a horta suspensa, constituiu com garrafas pets fixados com suporte de madeira. a fase seguinte foi o plantio, momento de muito diálogo para decidir quais plantas iriam ser plantadas. Nesse momento, alunos, familiares e professores puderam contribuir pontuando as suas preferências pessoais e necessidades do plantio, buscando cultivar plantas que trouxessem benefícios para a saúde e utilizadas por toda a comunidade escolar, sendo alguns apontamentos levados em consideração, ocorrendo então a definição do plantio de alface, rúcula, couve, cebolinha, salsinha, brócolis, repolho, lavanda e melissa. Na horta suspensa foram plantadas mudas de morango e de onze-horas. Após o plantio, iniciaram-se os cuidados com a horta, criando uma rotina de regar, adubar, observar e registrar o crescimento.

Diante do exposto anteriormente, pode-se considerar a diversidade de tipos de materiais que foram utilizados para construção da horta terrena (Quadro 5) e da horta suspensa (Quadro 6).

Quadro 5: Materiais para a horta terrena em formato U

Materiais	Quantidade Aprox.
Substrato	20 unidades de 25 Kg
Enxadas e Pás	06 unidades
Palanques de concreto	03 unidades
Pneus	58 unidades
Esmalte sintético e tinta acrílica	10 Latas
Mudas de diferentes espécies	100 unidades
Vasos	04 unidades
Pincéis	10 unidades
Rolos	10 unidades
Carrinho de mão	01 unidade
Solvente	10 l
Resíduos de construção e retalhos	Não mensurado

Fonte: Autoria Própria (2024)

Quadro 6: Materiais para a horta suspensa

Materiais	Quantidade Aprox.
Paletes	06 unidades
Garrafas PET	50 unidades
Verniz	05 unidades
Parafusos	100 unidades
Pedra brita	2 metros
Mudas	50 unidades
Furadeira/Parafusadeira	1 unidade
Substrato	2 unidades de 25kg

Fonte: Autoria Própria (2024)

Pensando nos alunos que não possuem uma boa locomoção, como também no estudante com deficiência visual, foram construídos canteiros adaptados com pneus empilhados da altura da cadeira de rodas, num espaço disponível na lateral aos fundos da instituição. Novamente com auxílio de toda a comunidade escolar, será realizada a limpeza do local, logo após os canteiros serem demarcados com pneus e palanques de concreto, formando a letra U, para que os estudantes possam circular na horta. Os pneus foram pintados com várias cores pelos estudantes da APAE e da UTFPR Campus Dois Vizinhos e empilhados para ficar na altura do cadeirante. Dessa forma, os pneus foram preenchidos com pedras no fundo e com a mesma mistura de solo utilizada na horta suspensa, e assim as mudas foram plantadas com o auxílio de todos (Quadro 6).

Este projeto elencou Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas), que são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, na escola (Brasil, 1998, p.08)

Quando se tratando deste projeto as adaptações de pequeno porte se encontram na construção da horta como um todo buscando realizar modificações nos canteiros, familiarizando o aluno com deficiência ao ambiente, buscando sua participação plena e efetiva nas atividades promovidas, buscando estimular os órgãos dos sentidos pelo contato com o ambiente. Na sequência, é apresentada uma proposta de atividades que podem ser trabalhadas no contexto de hortas, a descrição das atividades e os estímulos relacionados (Quadro 7).

Quadro 7: Propostas de atividades a serem realizadas na horta

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	ESTÍMULOS
Preparação do solo	Capinar, adubar e preparar o solo para o plantio.	Força física, trabalho em equipe, noções de preparo e cuidado, atenção, conhecimento
Construção de Canteiros	Ajudar na montagem de canteiros organizados com diferentes tipos de plantas.	Planejamento, organização, trabalho em equipe, noção espacial, coordenação motora, atenção.
Plantio de Mudas	Selecionar, manusear e plantar mudas em solo preparado, podendo usar orientação verbal e tátil ou linguagem gestual	Coordenação motora fina, paciência, precisão, foco, responsabilidade e planejamento, botânico, atenção e concentração
Irrigação das mudas após o plantio	Utilizar o regador de dois tamanhos para crianças e adultos.	Coordenação motora fina, paciência, precisão, foco, responsabilidade e planejamento, botânico, atenção e concentração.
Colheita de legumes, vegetais e frutas	Identificar e colher vegetais/frutas/legumes maduros.	Observação, tomada de decisões, coordenação motora, sensibilidade tátil, autoestima, soberania alimentar, atenção, controle dos movimentos
Observação de Insetos ou identificação pelo som	Identificar e observar insetos benéficos na horta, como abelhas e joaninhas.	Observação, paciência, desenvolvimento cognitivo, respeito à natureza, estímulo auditivo, concentração.
Explorar e identificar as plantas por meio do toque	Explorar diferentes plantas através do toque, reconhecendo texturas e formas.	Sensibilidade tátil, conhecimento botânico, atenção aos detalhes.

Fonte: Aatoria Própria (2024)

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em 10 de outubro de 2024, sob CAAE nº 81962824.70000.0177, e posteriormente a Escala foi construída pela pesquisadora e aplicada pelos professores regentes da escola especializada. Os termos que estão sendo utilizados estão nos anexos.

- **Quinta etapa:** Entrevistas não diretivas finais após a implantação da horta.

Nesta etapa foram construídos questionários abertos, que tinham por objetivo compreender a percepção e os possíveis resultados que o referido projeto trouxe para a instituição.

Com relação ao uso de entrevista não diretiva inicial e final, este instrumento foi utilizado com um grupo de alunos, esta prática tem como objetivo conhecer a relação dos entrevistados com o contexto de hortas escolares.

A entrevista não diretiva em grupo segundo Chizotti (2005, p.20):

A entrevista não-diretiva é originária de uma técnica psicoterapêutica, centrada no cliente e desenvolvida por Carl Rogers utilizada para obter informações baseadas no discurso livre do entrevistado; e pressupõe que o informante é competente para exprimir com clareza sua experiência, é uma maneira de receber informações do entrevistado da maneira que ele desejar, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, podendo revelar tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias. O entrevistador mantém-se atento e receptivo a todas as informações significativas independentemente às questões que só interessem a pesquisa; intervém com discreta interrogação de conteúdo ou sugestões que estimulem a comunicação verbal e atitudinal sem qualificar os atos do informante, exortá-lo, aconselhá-lo ou discordar das suas interpretações, sem um preparo prévio; bem como na comunicação não verbal dos sujeitos.

De acordo com Souza (2007, p.25):

A entrevista não-diretiva possui vantagens e limites que devem ser ponderados pelo pesquisador como: profusão de dados que devem ser reduzidos; interferências emocionais e a tendência do entrevistado se posicionar frente a todas as situações relatadas. A vantagem do contato imediato com questões relevantes pode aprofundar a significação dos fenômenos que estão sendo estudados.

Dessa forma, a entrevista não diretiva em grupo mostra-se um procedimento metodológico coerente com pesquisas de abordagem qualitativa que privilegiam a escuta sensível, o respeito à voz dos participantes e a compreensão dos fenômenos em sua complexidade. Ao favorecer a emergência de narrativas espontâneas e significativas, esse tipo de entrevista contribui para a construção de análises mais densas e contextualizadas, ainda que exija do pesquisador rigor analítico para lidar com a amplitude dos dados produzidos e atenção constante às dimensões subjetivas envolvidas no processo investigativo.

- **Sexta etapa:** Comparativo e análise dos dados antes e após a implantação da horta.

Para a análise dos dados das entrevistas não diretivas e da escala de ansiedade, tanto iniciais como finais, foram utilizados como base alguns princípios da análise de conteúdo a partir do que é proposto por Laurence Bardin (2009).

A autora destaca que:

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos [...], mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2009, p. 33).

Essa análise é feita com o objetivo de levantar no conteúdo analisado indicadores que permitam a construção de conhecimentos sobre o tema investigado, podendo ser qualitativos ou quantitativos.

Segundo Bardin (2009, p.94):

Em primeiro lugar, é preciso ler. Mas não basta ler e compreender normalmente. É possível usar perguntas como auxílio: O que esta pessoa tem a dizer realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que não diz ela? Que diz sem o dizer? Como é que as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc.

Ao descrever os passos da Análise de Conteúdos, Cavalcante (2010, p. 67) destaca que a análise de conteúdo pode ser dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas fases por sua vez também estão divididas em etapas, sendo elas: a escolha dos documentos, a leitura flutuante, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio dessa pesquisa espera-se contribuir de maneira significativa para o manejo da ansiedade e a melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiência, uma vez que, a construção da horta escolar possa proporcionar ao aluno com dificuldade de aprendizagem, trabalhar aspectos como psicomotricidade, manejo da ansiedade, cidadania, respeito e protagonismo.

É preciso ressaltar que a horta escolar atende ao terceiro eixo da Política Educacional de Atendimento Especializado, este por vez traz a necessidade da produção de materiais acessíveis e adaptados (Brasil, 2011).

6.1 Primeira etapa: elaboração do produto educacional- escala de ansiedade

Inicialmente foi organizada a Escala de Ansiedade, idealizada como produto educacional, desenvolvido para auxiliar profissionais no trabalho com pessoas com deficiência, articulando a necessidade de se pensar materiais adaptados que possam atender as demandas trazidas pelo aluno com deficiência.

A construção de uma escala de ansiedade para PCD (Apêndice 4), tendo como objetivo levantar possíveis quadros ansiosos em pessoas com deficiência, levando em conta os seguintes critérios:

Realizou-se um levantamento dos possíveis diagnósticos dos alunos analisados, ou seja, de todos os 39 alunos da Escola, os quais apresentaram 14 diagnósticos distintos (Quadro 8).

Quadro 8: Diagnósticos dos participantes da pesquisa

ALUNOS	DIAGNÓSTICO	IDADE
Aluno 01	CID F71 Deficiência Intelectual Moderada	25 anos
Aluno 02	CID F72 Deficiência Intelectual Grave	29 anos
Aluno 03	CID F 71 Deficiência Intelectual Moderada	29 anos
Aluno 04	CID F 70.1 Deficiência Intelectual Grave - comprometimento significativo do comportamento	49 anos
Aluno 05	CID F 71.9 Deficiência Intelectual moderada - sem menção de comprometimento do comportamento	54 anos
Aluno 06	CID F 31.5 transtorno afetivo bipolar em episódio depressivo grave com sintomas psicóticos. F 00: Demência na doença de Alzheimer. F 71: Deficiência Intelectual Moderada.	70 anos
Aluno 07	CID: Q 87.2 Síndrome de Rubinstein – Taybi	30 anos
Aluno 08	CID F 71.0 Deficiência Intelectual Moderada	53 anos

Aluno 09	CID F 70.1 Deficiência Intelectual grave - comprometimento significativo do comportamento	04 anos
Aluno 10	CID F 71.8 Deficiência Intelectual Moderada não especificado	37 anos
Aluno 11	CID F 71.0 Deficiência Intelectual Moderada - menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento	64 anos
Aluno 12	CID F 71.1 Deficiência Intelectual Moderada	63 anos
Aluno 13	CID 10 F 71.1 Deficiência Intelectual Moderada	64 anos
Aluno 14	CID 10 F 71.1 Deficiência Intelectual Moderada	12 anos
Aluno 15	CID: F 84.0: Transtorno do Espectro Autista (Infantil)	08 anos
Aluno 16	CID Q 90.9 Síndrome de Down não específica F 72 Deficiência Intelectual Grave	16 anos
Aluno 17	CID G 80 Paralisia cerebral F 79 Deficiência Intelectual não especificado	04 anos
Aluno 18	CID 10 F71.1 Deficiência Intelectual Moderada CID 54.0 Cegueira de Ambos os Olhos	41 anos
Aluno 19	CID F 70.1 Deficiência Intelectual grave - comprometimento significativo do comportamento.	23 anos
Aluno 20	CID F 71.1 Deficiência Intelectual Moderada Comprometimento do comportamento	24 anos
Aluno 21	CID Q 90 Síndrome de Down	25 anos
Aluno 22	CID 10 Q 90.2 Síndrome de Down F71 Deficiência Intelectual Moderada	24 anos
Aluno 23	CID F 71.9 Deficiência Intelectual Moderada, sem menção de comprometimento do comportamento.	80 anos
Aluno 24	CID10 Q93. 8. Síndrome de William	16 anos
Aluno 25	CID F 71.9 Deficiência Intelectual moderada - sem menção de comprometimento do comportamento	53 anos
Aluno 26	CID Q 90 Síndrome Down	35 anos
Aluno 27	CID F 71.0 Deficiência Intelectual Moderada - menção de comprometimento mínimo do comportamento	60 anos
Aluno 28	CID 10 F71 Deficiência Intelectual Moderada F 90 Distúrbio das Atividades e atenção	13 anos
Aluno 16	CID Q 90.9 Síndrome de Down não especificada F 72 Deficiência Intelectual Grave	16 anos
Aluno 17	CID G 80 Paralisia cerebral F 79 Deficiência Intelectual não especificado	04 anos
Aluno 18	CID 10 F71.1 Deficiência Intelectual Moderada CID 54.0 Cegueira de Ambos os Olhos	41 anos
Aluno 19	CID F 70.1 Deficiência Intelectual grave - comprometimento significativo do comportamento.	23 anos
Aluno 20	CID F 71.1 Deficiência Intelectual Moderada Comprometimento do comportamento	24 anos
Aluno 21	CID Q 90 Síndrome de Down	25 anos
Aluno 22	CID 10 Q 90.2 Síndrome de Down F71 Deficiência Intelectual Moderada	24 anos
Aluno 23	CID F 71.9 Deficiência Intelectual Moderada, sem menção de comprometimento do comportamento.	80 anos
Aluno 24	CID10 Q93. 8. Síndrome de William	16 anos
Aluno 25	CID F 71.9 Deficiência Intelectual moderada - sem menção de comprometimento do comportamento	53 anos

Aluno 26	CID Q 90 Síndrome Down	35 anos
Aluno 27	CID F 71.0 Deficiência Intelectual Moderada - menção de comprometimento mínimo do comportamento	60 anos
Aluno 28	CID 10 F71 Deficiência Intelectual Moderada F 90 Distúrbio das Atividades e atenção	13 anos
Aluno 29	CID F 71.1 Deficiência Intelectual Moderada F 33 Transtorno depressivo recorrente F 29 Psicose não-orgânica não especificada H 90.3 Perda de audição por transtorno de condução Neurossensorial.	51 anos
Aluno 30	CID: F 84.0: Transtorno do Espectro Autista (Infantil)	08 anos
Aluno 31	CID G 809 Paralisia cerebral não Especificada e lesão Hipóxico-Isquêmica cerebral	25 anos
Aluno 32	CID F 70.1 Deficiência Intelectual leve com comprometimento significativo do comportamento. G 40	25 anos
Aluno 33	CID F 72 Deficiência Intelectual Grave	45 anos
Aluno 34	CID F 71.9 Deficiência Intelectual moderada - sem menção de comprometimento do comportamento.	57 anos
Aluno 35	CID 72.8 Deficiência Intelectual grave – outros comprometimentos do comportamento.	51 anos
Aluno 36	CID G 40.0 síndrome de West com distúrbio comportamental grave. F 72.1 Deficiência Intelectual grave. Q 85.1 Esclerose Tuberosa.	09 anos
Aluno 37	F 71.0 Deficiência Intelectual Moderada: menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento	13 anos
Aluno 38	F 71.1 Deficiência Intelectual moderada – comprometimento significativo do comportamento	13 anos
Aluno 39	CID 10 F70 Deficiência Intelectual Leve F90 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade R 48 Dislexia	08 anos

Fonte: Autoria Própria (2024)

Para um melhor entendimento de cada um desses diagnósticos levantados, a seguir são apresentadas algumas definições.

Autismo Infantil: É um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos (DSM-5,2014).

Epilepsia: A epilepsia é um distúrbio neurológico crônico caracterizado por crises epiléticas recorrentes, causadas por descargas elétricas anormais no cérebro. Essas crises podem variar de breves lapsos de atenção ou movimentos involuntários a convulsões intensas. Os sintomas incluem movimentos involuntários em uma parte do corpo, sensações anormais, como formigamento ou alucinações auditivas incluindo

também crises tônico-clônicas (convulsões com rigidez muscular e espasmos) e crises de ausência (episódios de olhar fixo e breve perda de consciência (DSM-5,2014).

Síndrome de West: Também conhecida como encefalopatia epiléptica infantil, é um tipo grave de epilepsia que se manifesta em bebês, geralmente entre 3 e 12 meses de idade, pode ser causada por diversos fatores, incluindo malformações cerebrais, infecções, lesões cerebrais, e causas genéticas, como a esclerose túberos. É caracterizada por um conjunto de três sintomas principais: Espasmos infantis: Contrações súbitas e repetitivas dos músculos, geralmente no tronco e nas extremidades, ocorrendo em séries; Padrão eletroencefalográfico anormal (hipsarritmia): Desorganização da atividade elétrica do cérebro, observada em um EEG (eletroencefalograma); Atraso no desenvolvimento: Retardo significativo nas habilidades motoras e cognitivas. Embora algumas crianças respondam bem ao tratamento e possam se desenvolver normalmente, muitas apresentam atraso intelectual, dificuldades motoras e outras formas de epilepsia ao longo da vida (DSM-5,2014).

Esclerose Tuberosa: é uma doença genética rara, que causa o crescimento de tumores benignos (não cancerosos) em diversos órgãos, especialmente no cérebro, pele, rins, coração, olhos e pulmões. A condição é causada por mutações nos genes TSC1 ou TSC2, que regulam o crescimento celular. Os principais sintomas desta condição são crises epiléticas, atraso no desenvolvimento, deficiência intelectual, manchas hipopigmentadas (áreas brancas na pele), fibromas nas unhas, e tumores angiofibromas faciais, tumores nos rins, tumores no coração. Algumas pessoas podem ter desenvolvimento normal com controle adequado das crises epiléticas, enquanto outras podem apresentar atrasos significativos de desenvolvimento, dificuldades de aprendizado e problemas psiquiátricos (DSM-5,2014).

Dislexia: é um transtorno específico de aprendizagem, tem uma base neurológica, envolvendo diferenças na forma como o cérebro processa a linguagem escrita e falada. Fatores genéticos acabam por desempenhar um papel importante na busca por este diagnóstico. Pessoas com dislexia podem ter sucesso acadêmico e profissional com intervenções adequadas, como ensino especializado e uso que afeta a habilidade de ler e escrever de maneira fluente. Embora não afete a inteligência, pessoas com dislexia têm dificuldade em reconhecer palavras, decodificar letras e associar sons às letras (consciência fonológica). Alguns dos principais sintomas dessa

condição são: dificuldade em reconhecer palavras rapidamente; problemas em compreender e interpretar palavras escritas; erros frequentes de ortografia e dificuldades em organizar informações escritas; leitura lenta e com esforço. Pessoas com dislexia podem ter sucesso acadêmico e profissional com intervenções adequadas, como ensino especializado e uso de tecnologias assistivas (DSM-5,2014).

Cegueira de Ambos os olhos ou cegueira bilateral: pode ser causada por doenças oculares, como catarata congênita, glaucoma, retinopatia da prematuridade, ou lesões no nervo óptico, esta condição pode ser adquirida ao longo da vida. A pessoa que apresenta esta condição não possui nenhuma percepção visual em ambos os olhos, mesmo com o uso de lentes corretivas. Com o uso de dispositivos auxiliares, como bengalas, leitores de tela e tecnologia adaptativa, além do uso do Braille é possível atingir altos níveis de independência (DSM-5,2014).

Síndrome de Rubinstein-Taybi: é uma condição genética rara, geralmente associada a mutações nos genes CREBBP ou EP300. As pessoas com essa síndrome têm atrasos significativos no desenvolvimento motor e intelectual, além de problemas comportamentais como impulsividade e agressividade leve, embora a maioria tenha uma disposição amigável. Dentre as características físicas se pode perceber baixa estatura, polegares e dedos dos pés largos, nariz largo e arqueado, olhos inclinados e uma boca larga. (DSM-5,2014).

Síndrome de Down: é uma condição genética causada pela presença de uma cópia extra do cromossomo 21 (trissomia 21). Características físicas podem ser facilmente percebidas como rosto achatado, olhos amendoados e hipotonia (tônus musculares reduzidos), além de afetar o desenvolvimento intelectual e físico. Problemas de saúde, como doenças cardíacas congênitas, problemas respiratórios, hipotireoidismo e doença de Alzheimer precoce podem ser desenvolvidos ao longo da vida. Pessoas com síndrome de Down têm tendência a ter uma personalidade sociável e carinhosa. Com suporte adequado, muitas podem atingir uma vida independente e participar ativamente da sociedade (DSM-5,2014).

Paralisia Cerebral: é um distúrbio neurológico causado por lesões no cérebro durante o desenvolvimento fetal, parto ou nos primeiros anos de vida. Afeta o movimento, os tônus musculares e a postura. Dentre os principais sintomas estão problemas motores, dificuldade para controlar os movimentos musculares, rigidez ou flacidez muscular; espasticidade ou movimentos involuntários ou exagerados, e dificuldade na fala e problemas de deglutição. Além disso, em alguns casos, pode

haver deficiência intelectual e distúrbios sensoriais, como problemas de visão, audição ou crises convulsivas, mas o tratamento precoce com terapias ocupacionais, físicas e de fala é essencial para melhorar a qualidade de vida. Pessoas com paralisia cerebral podem viver de forma independente, dependendo da gravidade da condição (DSM-5,2014).

Síndrome de Williams: é uma condição genética causada pela deleção de genes no cromossomo 7. É conhecida por causar um perfil cognitivo e comportamental único, além de características físicas distintas. Dentre os principais sintomas estão: deficiência intelectual leve a moderada, com forte comprometimento da capacidade visuoespacial, capacidade motora reduzida, nariz arrebitado, boca larga, dentes espaçados e olhos com padrão estrelado. Pessoas com a síndrome são geralmente muito sociáveis e têm grande sensibilidade musical, muitas vezes acompanhada por um talento natural para a música (DSM-5,2014).

Transtorno Depressivo Recorrente: é uma forma de depressão crônica, caracterizada por episódios repetidos de depressão grave, sem períodos prolongados de bem-estar, entre eles episódios repetidos de humor deprimido, perda de interesse em atividades, fadiga e sentimentos de inutilidade, problemas de sono, alterações de apetite, dificuldade de concentração e, em casos graves, pensamentos suicidas (DSM-5,2014).

Psicose Não-orgânica Não Especificada: é um diagnóstico aplicado quando uma pessoa apresenta sintomas psicóticos, como delírios, alucinações, ou pensamento desorganizado, mas não se encaixa em nenhuma categoria específica de transtornos psicóticos, como esquizofrenia ou transtorno bipolar (DSM-5,2014).

Perda de Audição por Transtorno de Condução Neurosensorial: é uma condição em que a audição é prejudicada devido a problemas no ouvido interno (cóclea) ou nas vias neurais que transmitem o som para o cérebro. Isso ocorre quando há danos às células ciliadas da cóclea ou ao nervo auditivo. Essa condição pode ser causada por danos ao ouvido interno devido à exposição a ruídos altos, envelhecimento (presbiacusia), infecções virais, doenças genéticas que afetam o desenvolvimento do sistema auditivo; traumas cranianos ou alterações estruturais no ouvido interno, perda auditiva neurosensorial congênita que pode ser parcial ou total, que pode estar presente desde o nascimento devido a fatores genéticos ou complicações durante o parto (DSM-5,2014).

Deficiência Intelectual: é uma condição que pode abranger diversas causas como: fatores genéticos, problemas gestacionais como uso de álcool e drogas, fatores durante o parto como a falta de oxigenação, além de complicações após o nascimento, como meningite ou lesões graves no cérebro. DI é uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifestam nas habilidades sociais, práticas e conceituais. Esta condição surge durante o período de desenvolvimento, antes dos 18 anos, e pode variar de leve a grave, com ou sem comprometimento do comportamento, além de interferir no QI (Quociente Intelectual), que atualmente em uma pessoa brasileira neurotípica é em média 87 (DSM-5,2014). A deficiência intelectual pode ser categorizada em diferentes níveis:

- **Leve:** O Quociente Intelectual de um indivíduo nesta condição varia entre 50 a 69, as crianças com deficiência intelectual leve podem aprender habilidades de leitura, escrita e matemática básicas, embora num ritmo mais lento; conseguem desenvolver habilidades de comunicação e autocuidados com algum grau de independência; dificuldades podem surgir em situações que exijam pensamento abstrato ou planejamento complexo. Na vida adulta, podem realizar tarefas simples, trabalhar de forma semi-independente e viver de forma relativamente autônoma, mas podem precisar de apoio ocasional em algumas áreas, como gestão de dinheiro ou tomada de decisões (DSM-5,2014).

- **Moderada:** Neste caso o QI varia entre 35 e 49, crianças com deficiência intelectual moderada conseguem aprender a falar e desenvolver habilidades de autocuidado (como vestir-se ou alimentar-se), embora a aquisição dessas habilidades seja mais lenta; o nível de aprendizagem acadêmica é limitado, e podem ter dificuldades significativas na leitura e escrita; as suas interações sociais são geralmente mais limitadas e requerem supervisão para manter relacionamentos e evitar situações de risco. Na vida adulta, geralmente podem realizar tarefas simples com supervisão, mas precisam de apoio contínuo em áreas da vida diária e profissional (DSM-5,2014).

- **Grave:** Uma vez que o QI fica entre 20 a 34, os indivíduos com deficiência grave têm dificuldades significativas em todas as áreas de funcionamento; tipicamente, apresentam atrasos marcados no desenvolvimento da fala e podem necessitar de métodos de comunicação alternativos; podem aprender tarefas básicas de autocuidado com apoio intenso, mas vão precisar de assistência ao longo da vida

para a maior parte das atividades diárias. Na vida adulta, raramente são capazes de viver de forma independente e necessitam de apoio contínuo em todas as áreas, incluindo supervisão constante em ambientes de vida protegida ou cuidados institucionais (DSM-5,2014).

Os comportamentos variam dependendo do grau da deficiência, podendo ter comprometimentos como agressividade, isolamento ou até não conseguir realizar as atividades básicas como comer, tomar banho ou falar sem auxílio e estimulação.

Nas sequências, então se elencou os possíveis comportamentos ansiosos dentro destes 14 diagnósticos diferentes, assim para construção da escala de ansiedade foram utilizados somente os comportamentos ansiosos que se repetem e podem ser observáveis dentro dos diagnósticos pesquisados.

Os sintomas ansiosos podem se manifestar de diversas maneiras em pessoas com deficiência, além de que esses podem aparecer com maior intensidade neste público, levando em conta fatores como, a dificuldade de expressão e a sobrecarga de estímulos presente no ambiente.

No presente trabalho, foram elencados 15 sintomas de ansiedade percebidos nos participantes da pesquisa, vejamos:

1. Comportamentos Repetitivos ou Estereotipados (balançar o corpo, bater as mãos): Esses comportamentos são comuns em pessoas com ansiedade e podem ser mais evidentes em indivíduos com deficiência intelectual ou autismo. Eles servem como uma forma de autorregulação ou resposta a sentimentos de sobrecarga emocional. Estes movimentos repetitivos ajudam a pessoa a sentir algum controle ou alívio temporário perante a ansiedade (APA,2020).

2. Irritabilidade ou Agitação (motora): A ansiedade pode gerar agitação física e mental, manifestando-se em movimentos constantes, como andar de um lado para o outro ou inquietação. Nas pessoas com deficiência, a agitação motora pode ser um sinal de desconforto emocional ou frustração, especialmente se tiverem dificuldades de comunicação (APA,2020)

3. Evitação ou Isolamento Social: A ansiedade social pode levar as pessoas a evitarem interações e ambientes sociais. Para pessoas com deficiência, o isolamento pode ser exacerbado pela dificuldade em lidar com estímulos externos ou pela falta de apoio em situações sociais, contribuindo para o afastamento (APA,2020).

4. Problemas de sono: A ansiedade interfere frequentemente com o sono, causando insônia, sono de má qualidade ou sonolência excessiva. Em pessoas com

deficiência, problemas de sono podem ser agravados pela dificuldade em expressar sentimentos de ansiedade ou desconforto. O cansaço resultante pode intensificar outros sintomas ansiosos, criando um ciclo difícil de quebrar (APA,2020).

5. Regressão Comportamental (perda ou diminuição das habilidades adquiridas): Quando a ansiedade é intensa, pode causar uma perda temporária de habilidades previamente adquiridas, como o uso da linguagem ou a capacidade de realizar tarefas básicas. Em pessoas com deficiência, essa regressão pode ser ainda mais marcante, afetando o desenvolvimento e a autonomia, causando frustração adicional (APA,2020).

6. Agressividade ou Autoagressão: A ansiedade pode gerar comportamentos agressivos ou autoagressivos, como uma forma de externalizar o stress acumulado. Em indivíduos com deficiência, especialmente aqueles com limitações na comunicação verbal, esses comportamentos podem surgir como uma resposta à incapacidade de expressar as suas emoções de forma adequada (APA,2020).

7. Alterações Físicas (Tremores, Sudorese, dores corporais, roer unhas, morder os lábios): A ansiedade afeta o corpo de maneiras visíveis. Tremores, sudorese, dores inexplicáveis, ou hábitos como roer as unhas ou morder os lábios são reações físicas que surgem em momentos de ansiedade intensa. Em pessoas com deficiência, essas manifestações podem ser frequentes e, muitas vezes, ignoradas ou mal interpretadas (APA,2020).

8. Choro ou vocalizações e crises de risos: O choro é uma resposta emocional comum à ansiedade, e algumas pessoas com deficiência podem expressar a sua ansiedade através de vocalizações repetitivas ou sons, e crises de risos, especialmente quando têm dificuldades em verbalizar as suas emoções (APA,2020)

9. Dificuldade de atenção e concentração: A ansiedade dispersa o foco, dificultando a concentração em tarefas específicas. Em pessoas com deficiência, essa dificuldade pode ser mais evidente, impactando o desempenho escolar, profissional ou nas atividades diárias (APA,2020).

10. Dificuldade com Mudanças: Muitas pessoas com ansiedade têm dificuldade em lidar com mudanças na rotina. Para pessoas com deficiência, qualquer alteração na estrutura ou ambiente pode ser um gatilho forte para a ansiedade, levando a comportamentos de resistência ou grande desconforto (APA,2020).

11. Apego Excessivo: O apego a um cuidador ou pessoa de confiança pode aumentar como forma de lidar com a ansiedade. Indivíduos com deficiência podem

mostrar apego excessivo, buscando constantemente a presença de alguém para se sentirem seguros (APA,2020).

12. Aumento ou Diminuição do apetite: A ansiedade pode alterar os padrões alimentares, levando a uma maior ingestão de alimentos ou à perda de apetite. Em pessoas com deficiência, essas mudanças podem ser difíceis de identificar, mas podem indicar um aumento dos níveis de estresse (APA,2020).

13. Medos ou Preocupações Excessivas: Ansiedade generalizada frequentemente envolve preocupações excessivas e irracionais. Para pessoas com deficiência, essas preocupações podem estar relacionadas com a rotina, com o medo de situações desconhecidas ou com eventos específicos que geram insegurança (APA,2020).

14. Baixa Tolerância para Frustração: A ansiedade diminui a capacidade de lidar com obstáculos, levando a explosões emocionais. Em pessoas com deficiência, essa baixa tolerância pode ser ainda mais pronunciada, já que podem ter menos estratégias para lidar com o estresse (APA,2020).

15. Busca de Atenção e Reafirmação: Indivíduos com ansiedade podem procurar constantemente validação e atenção, como forma de aliviar as suas preocupações. Pessoas com deficiência, especialmente as que têm dificuldades de comunicação, podem exibir esse comportamento como um pedido de segurança e proteção (APA,2020).

Em suma, a ansiedade pode ter impactos muito específicos em pessoas com deficiência, agravando os desafios já existentes. Esses sintomas devem ser identificados precocemente para que se possa oferecer o suporte adequado. Cada pessoa manifesta a ansiedade de formas diferentes, mas reconhecer esses sinais é um passo importante para o manejo de quadros ansiosos.

A escala então foi construída no formato heterorrelato, esta consiste na observação de terceiros sobre determinado público alvo, justificando assim a escolha para a construção deste formato de escala, uma vez que a condição inerente dos participantes da pesquisa os impossibilita de trazer respostas assertivas para os resultados desta pesquisa, com isso o público respondente foram cinco professoras regentes de turma, levando em conta que estas passam mais tempo com seus alunos devido a carga horária de atividades, e poderiam responder de maneira mais objetiva.

A escala apresenta 15 comportamentos observáveis, que estão divididos em três categorias (Sempre, Quase sempre, ou Nunca), sendo que o número mínimo de

comportamentos para se concluir que o estudante está dentro de um dos três níveis de ansiedade (Leve Moderado Grave) elencados pela escala será sete, uma vez que este valor equivale à metade dos sintomas descritos na escala, ou seja, caso o aluno apresente sete ou mais comportamentos com frequência “Sempre”, equivale que este estudante fica classificado com nível grave de ansiedade, uma vez que se isso acontecer tendo como base “quase sempre”, significa que o aluno avaliado fica classificado em nível moderado de Ansiedade, e por fim se o mesmo se repetir com a frequência “Nunca” equivale a nível leve de ansiedade.

É preciso trazer que, levando em conta a condição dos alunos avaliados, os comportamentos elencados não são oriundos exclusivamente de um possível quadro ansioso, por sua vez podem piorar ou se tornar frequente quando a presença desse quadro

No entanto, esta escala é um instrumento em processo de construção, podendo ser complementado e adaptado de acordo com as necessidades do público-alvo, sendo assim, ressalta-se que ainda não se obtém reconhecimento do Conselho Federal de Psicologia.

6.2 Segunda Etapa: Aplicação do questionário inicial e da escala de ansiedade para os professores

A seguir são apresentados os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados para cinco professoras regentes da turma da Escola. Num primeiro momento os professores foram convidados a responder um questionário inicial aberto, contendo duas perguntas de base:

“O que você enquanto professor compreende quando nos referimos ao termo ansiedade”?

As respostas obtidas foram diversificadas, mas interligadas e relacionadas aos diferentes sintomas observados em indivíduos com esse transtorno (Quadro 9).

Quadro 9: Respostas dos professores ao questionário inicial

Professor	Resposta
P 01:	“Uma forma de se comportar diante de algo que a incomoda”.
P 02:	“Uma preocupação excessiva”.
P 03:	“Não conseguir resolver os problemas”.
P 04:	“Uma pessoa inquieta”.
P 05:	“Características Atípicas”.

Fonte autoria própria, 2025

Diante das possibilidades de respostas levantadas pelos professores entrevistados, pode-se compreender que há várias definições para o termo ansiedade, no entanto literaturas como o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM5, 2014) aborda este termo “como um estado emocional de preocupação, medo ou tensão, frequentemente relacionado a uma antecipação de perigo ou ameaça futura”. É importante considerar que a ansiedade pode ser dividida em três níveis principais:

Leve: Pode ser definida como um estado emocional caracterizado por uma sensação de inquietação ou preocupação, mas que não compromete significativamente a capacidade da pessoa de realizar suas atividades diárias. (DSM-5, 2014).

Moderada: Refere-se a uma intensidade de sintomas que ultrapassa o desconforto leve, mas ainda não atinge níveis incapacitantes. Esse nível de ansiedade pode causar dificuldade em lidar com algumas áreas da vida diária, mas a pessoa geralmente ainda consegue manter suas responsabilidades e rotina com esforço adicional (DSM-5, 2014).

Grave: refere-se a um estado de preocupação e medo intenso que afeta significativamente a vida diária da pessoa, causando prejuízos no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes. Essa gravidade está associada a sintomas intensos e persistentes que podem ser incapacitantes resultando em disfunções marcantes (DSM-5, 2014).

A segunda pergunta traz o seguinte questionamento:

“Você percebe comportamentos ansiosos em seus alunos”?

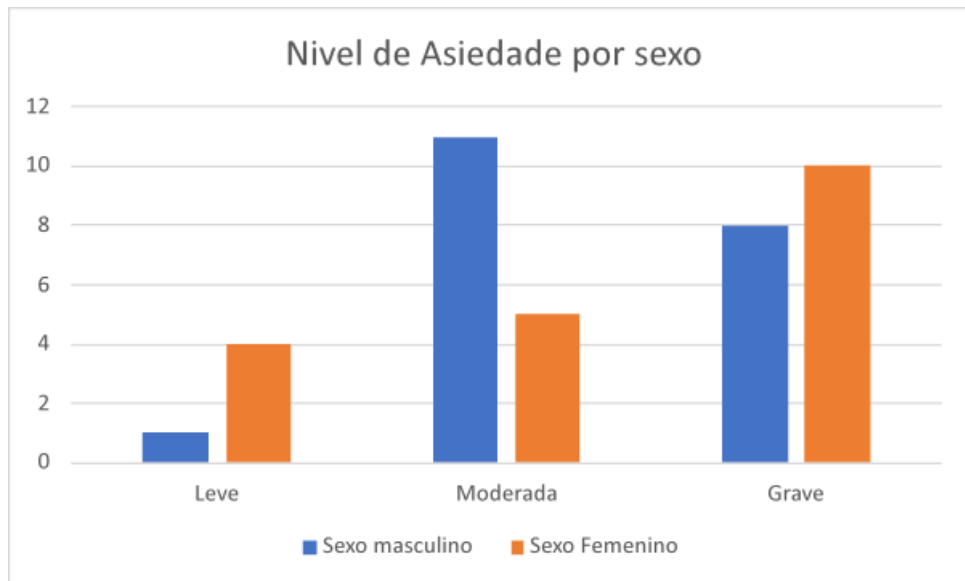
Para essa questão, 100% responderam que SIM.

Diante desse contexto, é preciso ter como ponto de partida a condição inerente a cada aluno observado, no relatório *World Report on Disability* (Relatório

Mundial sobre Deficiência) de 2011, a OMS ressalta que pessoas com deficiência são frequentemente expostas a fatores de risco sociais, como pobreza, exclusão e violência, todos associados a um risco até três vezes maior de desenvolver quadros ansiosos comparados ao restante da população.

Partindo deste ponto esta pesquisa buscou analisar os participantes tendo como base dois critérios importantes como o sexo e a faixa etária (Gráfico 1).

Gráfico 1: Níveis iniciais de ansiedade dos estudantes por sexo



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

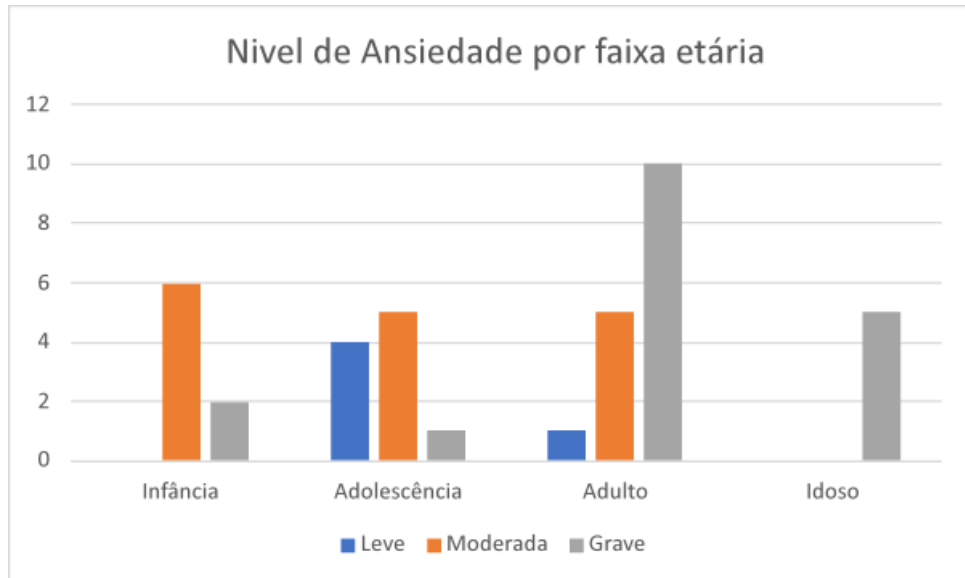
A partir deste gráfico percebe-se que quando se trata dos níveis leve e grave de ansiedade os alunos do sexo feminino, aparecem em relevância quando comparados aos alunos do sexo masculino, todavia os papéis se invertem quando analisamos o nível moderado de ansiedade, neste caso os alunos do sexo masculino aparecem em relevância, quando comparados ao sexo feminino. A análise desse gráfico como um todo, aponta que dentre os alunos avaliados o grupo que corresponde ao sexo feminino apresenta maiores níveis de ansiedade quando comparados ao grupo do sexo masculino.

A análise proposta Vélez *et al.*, (1989) revelou que a prevalência de quadros ansiosos em meninas passa a ser maior do que em meninos a partir dos primeiros anos de vida e essa diferença se mantém em adultos. Essa diferença está associada a fatores hormonais e sociais, como estigmas e pressões culturais. Esse padrão é

reforçado em populações que enfrentam fatores adicionais de vulnerabilidade, como a deficiência, comparado aos meninos em condição semelhante.

O segundo critério em que os alunos foram analisados corresponde a faixa etária, neste caso o grupo de alunos participantes da pesquisa foi dividido em quatro grupos etários (Gráfico 2).

Gráfico 2: Níveis iniciais de ansiedade dos estudantes por grupos etários



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

O público desta pesquisa foi organizado de acordo com o padrão elencado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo assim este documento aborda os dois primeiros públicos, e conforme o artigo 2º é considerada criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos (ou seja, de 0 a 11 anos e 11 meses e 29 dias).

Ainda de acordo com o artigo 2º do ECA adolescente é a pessoa cuja idade cronológica está entre 12 anos completos e 18 anos incompletos. No entanto, de acordo com o estatuto da juventude (Lei nº 12.852/2013), jovem é a pessoa com idade entre 15 e 29 anos. Percebendo então que dentro destes dois documentos norteadores as idades elencadas para este público acabam se atravessando, o gráfico acima denomina este público como adolescente.

O gráfico tece uma possível inquietação, quando se tratando dos quadros ansiosos levantados na infância e adolescência, podendo se perceber níveis elevados de ansiedade já nos primeiros anos de vida que tendem a aumentar com a chegada da puberdade atípica.

A presença de quadros ansiosos é extremamente comum em casos de crianças e adolescentes com comorbidades ou deficiências (Layne *et al.*, 2008). Estas questões são mais frequentes em pré-adolescentes e adolescentes, e provocam um grande impacto na adaptação psicossocial destes jovens (Flannery-Schroeder, 2004).

Pina *et al.* (2002) aborda que alguns autores acreditam que a ansiedade na infância ou adolescência atípica pode ser um precursor de outros transtornos psiquiátricos.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz definições acerca dos outros dois públicos analisados, e de acordo com o artigo 2º, adulto é considerado a pessoa entre 30 e 50 anos completos (ECA, 2017). Já a Lei nº 10.741/03 (Estatuto do Idoso) declara idoso a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos.

A partir dos dados observados no gráfico com relação a estes dois públicos se percebe uma crescente evolução dos quadros ansiosos, elencando o nível grave de ansiedade de forma relevante quando comparado aos demais níveis abordados. Uma hipótese para esta crescente evolução poderá estar associada a condição atípica em que cada aluno se encontra, uma vez que as síndromes tendem a piorar ao longo da vida, sendo assim os quadros ansiosos tendem a seguir o mesmo padrão.

Os quadros ansiosos são frequentes em adultos e idosos, podendo se apresentar com maior intensidade em pessoas com deficiência ou outros transtornos psiquiátricos até doenças cardiovasculares e renais. A ansiedade geralmente prejudica a vida diária dos indivíduos, pois muitos deixam de realizar atividades rotineiras por medo das crises ou sintomas (Costa *et al.*, 2019, p.02)

As situações que provocam ansiedade algumas vezes são suportadas com grande sofrimento e muitas das atividades exigem a participação de outras pessoas para que sejam realizadas – o que pode afetar a qualidade de vida e diminuir o grau de independência. Rompimentos sociais e de relacionamentos e abandono de atividades consideradas prazerosas também podem acontecer. (COSTA *et al.* 2019, p.02)

A partir da discussão construída com base nos dados apresentados se compreende que num primeiro momento o objetivo da Escala de Ansiedade – PCD (Apêndice 1) foi alcançado, uma vez que, esta propõe verificar possíveis quadros ansiosos em pessoas com deficiência.

6.3 Terceira etapa: aplicação do questionário inicial para alunos, pais e equipe escolar

A seguir são apresentados os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos 50 participantes da comunidade escolar. Num primeiro momento todos foram convidados a responder um questionário inicial aberto contendo seis perguntas de base, as respostas obtidas foram agrupadas e analisadas qualitativamente, articulando com referenciais teóricos sobre educação ambiental e inclusão.

A primeira questão foi “Vocês conhecem uma horta?” Para essa pergunta 100% dos participantes responderam SIM.

A segunda pergunta apresentada foi “Vocês têm horta em casa?” Aqui, apenas três dos 50 entrevistados responderam de forma positiva.

Percebe-se já nas duas primeiras questões a totalidade dos participantes que afirmou conhecer o conceito de horta, embora apenas três entre os cinquenta entrevistados tenham uma em casa. O entusiasmo demonstrado diante da proposta de criação de uma horta escolar reflete uma predisposição positiva para a aprendizagem. Paulo Freire (1996) destaca a importância de partir da realidade dos educandos para construir um conhecimento significativo. Assim, a horta escolar surge como um instrumento pedagógico que dialoga com o cotidiano dos alunos.

Em relação à questão três. “Vocês gostam de trabalhar na horta?”, as respostas foram diversificadas, sendo algumas transcrições apresentadas a seguir:

Participante 01 “Sim vai ser muito legal”

Participante 02 “Sim eu acho muito bom”.

Na terceira pergunta as manifestações dos alunos, como “Sim vai ser muito legal” e “eu amei a ideia”, indicam uma forte motivação intrínseca. Vygotsky (1984) argumenta que a aprendizagem é potencializada pela *interação social e pela mediação de significados em contextos colaborativos. A horta escolar promove esse tipo de interação ao permitir que os alunos aprendam uns com os outros e com os professores em um ambiente ativo e prático.

A quarta pergunta indagou “O que vocês acham de construirmos uma horta aqui na Escola? ” Para essa questão todas as respostas foram positivas, sendo algumas delas:

Participante 01” Uma ótima ideia, será muito produtivo para a escola”.

Participante 02 “Muito bom, nós precisamos aprender a comer”.

Participante 03” Sim eu amei a ideia”.

Participante 04 “Sim vai ser muito importante”.

Uma vez que fica refletido neste questionamento, as manifestações dos alunos, como “Sim vai ser muito legal” e “eu amei a ideia”, indicam uma forte motivação intrínseca. Vygotsky (1984) argumenta que a aprendizagem é potencializada pela interação social e pela mediação de significados em contextos colaborativos. A horta escolar promove esse tipo de interação ao permitir que os alunos aprendam uns com os outros e com os professores em um ambiente ativo e prático.

A preocupação com a alimentação está refletida na fala “nós precisamos aprender a comer”. A horta escolar contribui para a educação alimentar e nutricional, incentivando o consumo de alimentos frescos e saudáveis. Silva et al. (2015) apontam que essa prática promove a autonomia alimentar e estimula a formação de hábitos mais saudáveis desde a infância.

Na próxima pergunta foi buscado compreender quais os alimentos os alunos gostariam de plantar na horta, embora tenha sido dito que seria preciso verificar a possibilidade da escola, a preparação do terreno e do acesso às mudas para plantar ou não as hortaliças sugeridas por eles. O que vocês gostariam de plantar na horta da escola?

Para esta pergunta foram levantadas as seguintes possibilidades: Alface; alecrim; rúcula; repolho; poejo; cidreira; morango e flores.

No contexto da educação especializada, a horta atua como uma ferramenta de inclusão, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos com deficiência. Oliveira e Lima (2012) destacam que a prática hortícola pode ser adaptada às necessidades dos estudantes, favorecendo a participação ativa e a sensação de pertencimento.

A próxima questão busca levantar “O que vocês enquanto pais, equipe escolar, e sociedade civil esperam com a implantação deste projeto na escola? ” Para essa questão, as respostas obtidas foram muito interessantes, uma vez que elas expressaram os desejos e sentimentos a respeito do projeto a ser realizado, conforme pode-se constatar nas ideias abaixo:

Participante 01: “Maravilhoso, espero que faça bem pra eles por que além de ter os alimentos aqui na escola, eles podem se distrair. ”

Participante 02: “Além de ser muito bom para eles, vai enriquecer a merenda escolar”.

As falas dos pais e da equipe escolar, como “será muito produtivo para a escola” e “enriquecer a merenda escolar”, revelam a expectativa de que o projeto beneficia não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar. Triches e Schneider (2010) defendem que a horta escolar fortalece a relação entre escola e comunidade, promovendo a segurança alimentar e a educação para a cidadania.

A análise demonstra que a horta escolar transcende a função de espaço de cultivo, tornando-se um ambiente de aprendizagem, inclusão e transformação social. É um projeto que mobiliza toda a comunidade escolar em torno de objetivos comuns e que favorece o desenvolvimento integral dos alunos da educação especializada.

6.4 Quarta etapa: organização e implementação da horta no ambiente escolar com a participação dos alunos

A primeira etapa da horta foi a pintura de pneus reutilizados, que foram utilizados na construção dos canteiros. Essa atividade teve como objetivo envolver os alunos desde o início do projeto, estimulando a criatividade, a coordenação motora e a interação social. Para Dewey (2007), a experiência é o ponto central do processo educativo, pois é por meio da ação e da vivência prática que o aluno atribui significado ao conhecimento. Dessa forma, o envolvimento dos estudantes desde a preparação dos materiais evidencia a dimensão pedagógica do “aprender fazendo”.

Para os alunos com deficiência intelectual, o uso de pincéis grossos, tintas atóxicas e o trabalho em grupo facilitaram o processo. Os alunos puderam explorar as cores e texturas de acordo com seu tempo e interesse, promovendo relaxamento e expressão individual. Na figura 4, temos uma ilustração deste momento.

Figura 4 - Alunos pintando os pneus



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Nesta etapa foi percebido uma dificuldade imensa dos alunos com o uso de materiais de proteção como luvas e máscaras, pois, a hipersensibilidade sensorial é comum em alunos com deficiência, podendo causar desconforto ao utilizar EPIs como máscaras ou protetores auriculares. Para Lacerda (2020), ao planejar intervenções educacionais para alunos com deficiência, é essencial considerar suas necessidades sensoriais, de modo a criar estratégias de ensino inclusivas que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Além disso, a resistência ao uso de EPIs pode estar relacionada a experiências anteriores negativas ou à falta de compreensão sobre sua importância. É essencial que educadores e profissionais da saúde trabalhem em conjunto para desenvolver estratégias que respeitem as particularidades de cada aluno.

Por sua vez, Paulo Freire (1996) ressalta a importância do “fazer pedagógico” com sentido social e político. A horta, como espaço coletivo e transformador, promove o diálogo, o respeito à diferença e a construção conjunta do saber.

Na segunda etapa foi realizada a organização do solo, e o preparo dos canteiros, pensando que a instituição trabalha com tecidos em suas aulas de artesanato, pedaços de tecidos que não podem ser mais utilizados nas confecções foram colocados no fundo dos pneus, como também restos de materiais de construção retirados na reforma da própria escola, além de reutilizar os materiais, foi possível diminuir o uso de terra e compostos orgânicos nos canteiros.

Como também com o objetivo do projeto é garantir a acessibilidade dos estudantes com mobilidade reduzida, também foi construída uma horta suspensa com garrafas PET e paletes de madeira, fixadas em suportes verticais. Conforme pode ser observado na imagem 5.

Figura 5- Antes e depois da Horta Suspensa



Fonte: Acervo da pesquisa (2025)

Além de facilitar o acesso às plantas, essa estrutura ampliou o espaço útil da horta e permitiu que os alunos visualisassem com clareza as fases do crescimento das mudas.

De acordo com Mantoan (2006), incluir significa transformar a escola em um lugar de todos, com estratégias que respondam à diversidade. A horta, ao integrar corpo, mente e natureza, se revela como prática pedagógica alinhada com essa perspectiva.

Para o plantio foi realizado um questionamento aos alunos, a equipe escolar e os responsáveis sobre sugestões daquilo que gostariam de plantar na horta. Com base nisso foi decidido plantar na horta terrena, salsinha, cebolinha, couve, alface, rúcula, brócolis, repolho, melissa e lavanda e na horta suspensa morangos. Na figura 6, temos uma ilustração do plantio nos canteiros de pneus.

Figura 6- Plantação de mudas de hortaliças na horta



Fonte: Acervo da pesquisa (2025)

Durante o plantio, foram introduzidos conceitos de ciências e geografia, pautando a alimentação saudável. A rotina de cuidado com a horta (regar, observar, adubar) criou um vínculo afetivo com o espaço, favorecendo a disciplina e o senso de responsabilidade.

Cabe ressaltar que durante os plantios, tivemos muitos aplausos e que quando se trabalha na educação especial aplausos são sinônimo de aconchego, respeito e principalmente são sinal de vitória.

Logo, o plantio se tornou, assim, um símbolo da aprendizagem construída: visível, contínua e compartilhada. A cada planta que crescia, crescia também a

confiança e a participação dos alunos no processo educativo. Na figura 7, é possível observar a beleza e a transformação do espaço.

Figura 7 – Antes e depois da horta terrena



Fonte: Acervo da pesquisa (2025)

Nesta perspectiva, Vygotsky (1991), aponta que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e da interação com o ambiente. Para o autor, o aprendizado é condição para o desenvolvimento, e o educador desempenha papel essencial ao criar zonas de desenvolvimento proximal. A horta, nesse contexto, torna-se um espaço de mediação entre o aluno, o conhecimento e o mundo natural.

Nesse sentido, Loureiro (2012) ressalta que a educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e transversal, possibilitando conexões entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo a formação integral do estudante.

Apesar das inúmeras dificuldades percebidas, como lateralidade, quantidade, espacialidade, o que se destaca é a coordenação motora, visto que pessoas com deficiência possuem perda das habilidades motoras ao longo da vida, por esta razão é preciso estímulo constante para que este aluno alcance autonomia respeitando sua condição.

Logo, a aprendizagem baseada em hortas é uma metodologia pedagógica que utiliza o cultivo de alimentos como recurso didático. Mais do que plantar e colher, a horta torna-se um espaço de experimentação e construção do conhecimento, integrando diversas disciplinas como Ciências, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e Artes.

6.5 Quinta etapa: entrevistas não diretivas finais após a implantação da horta

A seguir são apresentados os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados à 50 participantes da comunidade escolar. Num primeiro momento todos foram convidados a responder um questionário final aberto contendo três perguntas de base.

Vocês gostaram do Projeto?

100 %dos participantes responderam que SIM.

A análise de conteúdo das respostas obtidas por meio da entrevista não diretiva em grupo evidencia a percepção amplamente positiva dos participantes em relação ao projeto de implantação da horta escolar

. A unanimidade das respostas à questão “Vocês gostaram do projeto?” (100% de aprovação) revela um alto nível de aceitação e envolvimento por parte de pais, equipe escolar e alunos, indicando que a proposta foi significativa para a comunidade escolar como um todo.

O que vocês aprenderam?

Participante 01: A cuidar das plantas.

Participante 02: Temos que molhar as plantas todos os dias

Participante 03: A cuidar da terra

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo permite identificar sentidos e significados presentes nas comunicações, indo além da simples quantificação das respostas. Nesse sentido, observa-se que as aprendizagens relatadas se concentram em três eixos principais: o cuidado com as plantas, a responsabilidade cotidiana (regar diariamente) e o manejo da terra. Esses elementos demonstram que o projeto extrapolou o campo conceitual, promovendo aprendizagens de natureza prática, ética e socioambiental.

Esses achados corroboram autores como Freire (1996), ao defender que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o sujeito está inserido em práticas concretas, contextualizadas e socialmente relevantes. A horta escolar,

enquanto espaço pedagógico, favorece a articulação entre teoria e prática, estimulando a autonomia, o senso de responsabilidade e a consciência ambiental.

O que vocês enquanto equipe escolar, pais e sociedade civil perceberam a partir da implantação do projeto.

Participante 01: “Com certeza auxiliou muito nossos filhos eles gostaram muito de ir na horta e ficaram muito felizes”.

Participante 02: “Com certeza é um projeto que abriu muitas portas para nossa escola”.

Outro aspecto relevante emergente da análise refere-se às percepções da equipe escolar, pais e sociedade civil quanto aos impactos do projeto no desenvolvimento dos alunos. As falas indicam que a participação na horta contribuiu para o bem-estar emocional das crianças, evidenciado pela alegria e motivação em frequentar esse espaço. Tal resultado é especialmente significativo no contexto da educação especial, uma vez que atividades ao ar livre e sensoriais favorecem a regulação emocional, a socialização e o engajamento dos estudantes (Mantoan, 2003).

Além disso, o reconhecimento de que o projeto “abriu muitas portas para a escola” aponta para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, aspecto fundamental para práticas educativas inclusivas e democráticas. Conforme aponta Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais, e projetos coletivos ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação dos sujeitos.

Portanto, a análise de conteúdo do questionário permite inferir que a implantação da horta escolar se configurou como uma estratégia pedagógica potente, promovendo aprendizagens significativas, desenvolvimento socioemocional e fortalecimento da relação escola–comunidade. Esses resultados reforçam a relevância da aprendizagem baseada em hortas como prática educativa inclusiva, especialmente no atendimento a alunos da educação especial.

6.6 Sexta etapa: comparativo e análise dos dados antes e após a implantação da horta

A presente análise realiza um comparativo entre os resultados parciais e os resultados finais da pesquisa, utilizando como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso (AD), em especial na vertente francesa, conforme desenvolvida por Pêcheux e sistematizada no contexto brasileiro por Orland (2015). Diferentemente de abordagens meramente quantitativas, a AD não se limita à descrição estatística dos dados, mas busca compreender os sentidos produzidos, as condições de produção do discurso e as formações discursivas que atravessam as respostas dos participantes. (Orleand, 2015, p.80).

Os dados organizam-se a partir de categorias etárias (infância, adolescência, adultos e idosos) e da variável sexo, presentes tanto nos resultados parciais quanto nos finais, o que permite um exercício comparativo voltado à estabilidade ou deslocamento de sentidos ao longo do processo de pesquisa.

Antes da implantação da horta, os alunos tinham resistência a atividades que propusessem contato com a terra, o ambiente e as plantas. Havia ansiedade, baixa autoestima e até medo. Quando se deu início ao projeto, muitos falaram que tinham desconforto com terra, muitos pelo fato de ter medo de se sujar e principalmente pelo fato de se sentirem desmotivados em realizar atividades práticas. Alguns alunos não queriam realizar atividade em grupo por se sentirem inseguros, preferindo se isolar, até mesmo por falta de interesse. Percebeu-se certa limitação emocional e social, sendo necessárias estratégias inclusivas e acolhedoras para desenvolver força de vontade e interesse por parte dos alunos.

A partir dos primeiros resultados observa-se uma distribuição equilibrada entre os sexos, o que já indica uma pluralidade de posições de sujeito no corpus analisado. Do ponto de vista discursivo, essa pluralidade não significa neutralidade, mas sim a coexistência de diferentes modos de significar a realidade social investigada.

As categorias etárias apresentam regularidades discursivas importantes. Na infância e adolescência, os discursos tendem a ser atravessados por formações ideológicas relacionadas à proteção, ao cuidado e à escolarização, revelando sentidos socialmente cristalizados sobre essas fases da vida. Já nos discursos vinculados à fase adulta e à velhice, emergem sentidos associados à responsabilidade, autonomia,

produtividade e, em alguns casos, à vulnerabilidade, especialmente no que se refere aos idosos.

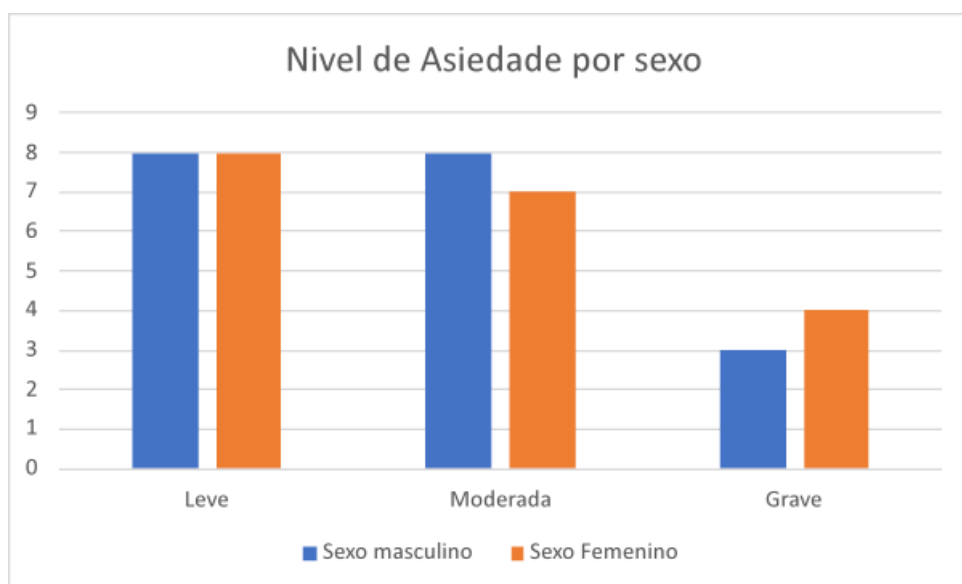
Essas regularidades indicam que, nos resultados parciais, os sujeitos discursivos ainda se inscrevem fortemente em discursos socialmente legitimados, com pouca ruptura ou deslocamento de sentidos.

Após a implantação da horta, foi possível perceber um novo olhar e pensamento por parte dos alunos, onde eles passaram a ter orgulho do trabalho realizado, além de cultivar o interesse de cuidar das mudas. o ambiente passou a ser uma inspiração, gerando maior cooperação e práticas coletivas diárias para a irrigação e manutenção da horta.

Essa mudança de pensamento mostra a importância do pertencimento do aluno, evidencia melhora na autoestima e na autonomia, mas principalmente na diminuição da ansiedade. é possível perceber o antes e depois de forma significativa e positiva, gerando uma transformação emocional e educacional aos envolvidos.

O gráfico 3 revela que tanto os homens, como as mulheres tiveram uma semelhança de casos de ansiedade leve. Nos níveis moderados, houve uma pequena diferença e na ansiedade grave, observou maior presença no sexo feminino. Os dados também demonstraram certo equilíbrio entre os sexos, porém a maior gravidade de casos de ansiedade entre as mulheres.

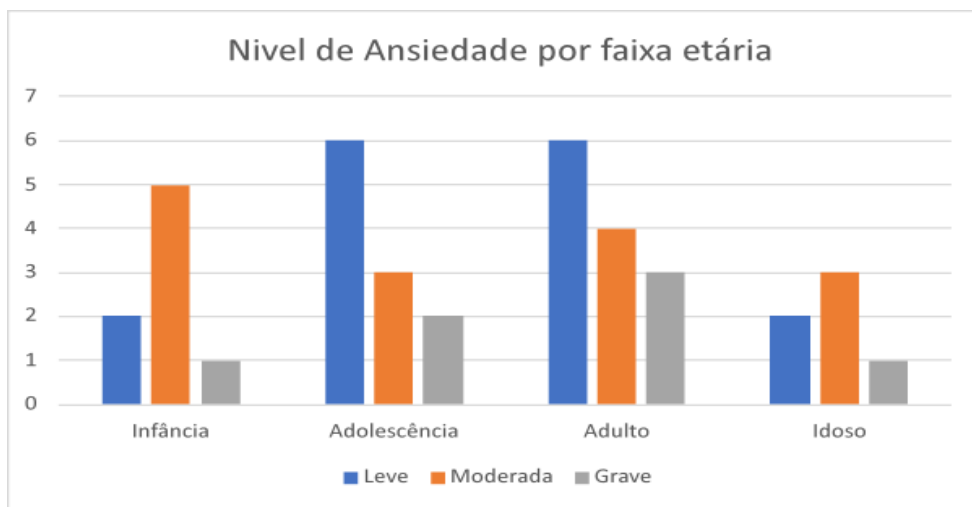
Gráfico 3: Níveis de ansiedade dos estudantes por sexo após a implantação da horta



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

Em se tratando do nível de ansiedade por faixa etária, o gráfico 4 demonstra que a ansiedade leve foi mais prevalente na adolescência e na fase adulta. Já a ansiedade moderada destacou-se principalmente na infância, seguida de adultos e idosos. Já a ansiedade grave apareceu de forma mais expressiva nos adultos. Esses resultados apontam que a adolescência e a fase adulta são os períodos em que os sintomas leves de ansiedade prevalecem, enquanto na infância e na idade adulta revelaram maior concentração de sintomas moderados e graves.

Gráfico 4: Níveis de ansiedade dos estudantes por grupo etário após a implantação da horta



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

Ao comparar os resultados com os parciais, percebe-se que, quantitativamente, os dados se mantêm estáveis, o que sugere consistência metodológica. No entanto, do ponto de vista da Análise do Discurso, o aspecto mais relevante não é a manutenção numérica, mas a consolidação e, em alguns casos, o refinamento dos sentidos discursivos (Bardin, 2016, p.70).

Nos resultados, os discursos tornam-se mais homogêneos dentro de cada categoria, indicando um processo de sedimentação discursiva. Isso pode ser interpretado como efeito do próprio percurso da pesquisa, no qual os sujeitos passam a mobilizar discursos mais estabilizados e socialmente reconhecidos (Bardin, 2016, p.70).

Entretanto, também se observam sutis deslocamentos: em algumas categorias, especialmente na adolescência e na fase adulta, aparecem discursos que tensionam sentidos tradicionais, sugerindo maior consciência crítica ou reposicionamento

subjetivo. Esses deslocamentos revelam que o discurso não é fixo, mas historicamente construído e passível de ressignificação.

Contudo se pode perceber um possível comparativo entre os dois momentos da pesquisa permite identificar três movimentos discursivos principais:

- **Manutenção de regularidades:** certos sentidos permanecem estáveis ao longo do tempo, indicando forte ancoragem em formações ideológicas dominantes (Orland,2015, p.85)
- **Sedimentação discursiva:** os resultados mostram discursos mais consolidados, com menor dispersão de sentidos (Orland,2015, p.85).
- **Deslocamentos pontuais:** ainda que discretos, alguns discursos apontam para rupturas ou questionamentos de sentidos naturalizados (Orland,2015, p.85).

Esse movimento confirma a compreensão de que o discurso é atravessado pela história e pela ideologia, sendo continuamente reproduzido nas práticas sociais.

Então é possível observar uma mudança significativa nos níveis de ansiedade, isso sugere que a prática da implantação da horta ajudou na redução da ansiedade principalmente da ansiedade grave. Essa transformação positiva mostra a importância desse projeto, pois contribuiu para a diminuição da ansiedade, além de promover maior equilíbrio emocional, proporcionou socialização, autonomia e integração entre todos os participantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de implementação da horta escolar na Escola de Educação Especial de Cruzeiro do Iguaçu – PR demonstrou que práticas pedagógicas ativas e inclusivas podem transformar o processo de ensino-aprendizagem. A horta não apenas proporcionou a vivência concreta de conteúdos curriculares, como também favoreceu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, estimulando a cooperação, a empatia, o respeito às diferenças e a responsabilidade coletiva.

A adaptação do espaço e o uso de materiais reaproveitáveis evidenciaram a importância da sustentabilidade e da criatividade, além de promoverem a participação plena de todos os alunos, respeitando suas especificidades. Observou-se um aumento no engajamento, na autoestima e na autonomia dos estudantes, reforçando o papel da escola como espaço de inclusão e valorização da diversidade.

Portanto, a experiência relatada confirma que a integração entre metodologias ativas, práticas pedagógicas concretas e princípios da Educação Inclusiva contribui para uma aprendizagem significativa, estimulando o desenvolvimento integral dos alunos e consolidando o ambiente escolar como espaço de pertencimento, respeito e cidadania.

Não sei bem como encerrar este trabalho, isso porque talvez ele não se encerre e seja apenas o início de “Grandes Coisas”, então resolvi “brincar com as palavras, com delicadeza, respeito e amor que transcendem e perpassam cada linha desse trabalho:

Não é terapia, mas floresce

Entre a terra e as mãos
 não há apenas sementes,
 há histórias que tremem,
 corpos que aprendem
 a respirar outra vez.

Na horta,
 o tempo não corre
 ele escuta.

Escuta o silêncio do aluno,
 o medo que não sabe falar,
 a ansiedade que pulsa
 antes de virar palavra.

Ali,
 onde a escola encontra o chão,
 o saber não grita,
 não apressa,
 não exige.
 Ele germina.

Cada broto
é um gesto de pertencimento.
Cada raiz,
um direito fincado na terra.
Cada folha,
um discurso que se refaz
fora da norma,
fora da pressa,
fora da exclusão.
Não é terapia
mas é cuidado.
Não é cura
mas é caminho.
Não apaga a deficiência,
não silencia a ansiedade,
não corrige o sujeito.
Antes,
acolhe.
E assim,
entre o plantar e o colher,
aprende-se que educar
também é esperar,
que incluir
é permitir que cada um cresça
no seu ritmo,
à sua maneira,
sob o mesmo sol.
Porque quando a escola cultiva,
o que floresce
não é só alimento:
é dignidade,
é autonomia,
é vida em estado de esperança.

Autora: Pamela Rezena.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M.; RESCORLA, L. A. **Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles**. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families, 2021.
- AMARAL, A.; VELASQUES, B.; OLIVEIRA, M. **Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza**. Iguatu, CE: Quipá EDITORA, 2021. Doi:10.39599/qped-ed1.116.
- AUR.D. **Hortoterapia: Cultivando a Cura Através do Plantio**, setembro, 2019
- APA. **American Psychological Association**. Disponível em: <https://www.apa.org/>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Justiça. Diário Oficial da União, 1988.
- _____. Decreto.72.425; Ministério da Educação e Cultura MEC, 1973
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais (PCN)** - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- _____. Lei nº 9.795/99 - **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.
- _____. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. MMA/MEC, 1999.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Saúde. **Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no BRASIL**. Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. Brasília, 2002.
- _____. Estatuto do Idoso Lei nº 10.741/03, 2003.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**, Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integra. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**, revisada Brasília, 2020.
- _____. **Lei 21.964/2024**. Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2024.
- BIONDO, E.; FLECK, M.; KOLCHINSKI, E. M. **Diversidade e potencial de utilização de plantas alimentícias não convencionais** no vale do taquari, RS. Ver Uergs. v. 4. n. 1., 2018.
- CAMPOS, M, S; **O que a BNCC diz sobre a Educação Ambiental**, 2024.

CARMO, F. O. E.; FERREIRA, M. P.; PEREIRA, S. G. F.; LARA, D. L. L.; FITIPALDI, Z. H. H.; FELICIONE, M. D.; BRASLEIRO, M. K.; MENDES, C. J. Horta na APAE: **Sustentabilidade, Terapia e Cuidado**; Alemur, vol. 5; 2020.

CECD – Centro de Educação para o cidadão deficiente. Benefícios da horticultura terapia para a saúde mental. 2011. Disponível em: http://agrobio.pt/pt/images/documentos/horticultura_terapeutica.pdf.

CHIZZOTTI A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 1995.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. (2014). **Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental**: manual do paciente [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.

CONSEA. **Relatório final da III Conferência Nacional de Segurança Alimentar Nutricional: acesso à alimentação**: um direito humano fundamental. Brasília: CONSEA, 2007.

COSTA, O. C.; BRANCO, C. J.; VIEIRA, S. I.; SOUZA, M. D. L. **Prevalência de ansiedade e fatores associados em adultos**, 2019

CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E.; MARQUES, G. Q. & LIMA, F. O. **Metodologias Ativas**: em busca de uma caracterização e definição. **SciELOpreprints**, 2022. doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3885.

DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Asociación Americana de Psiquiatria (APA). American Psychiatric Association, 2014.

DANELIV, L.; LEWANDOWSKI, H. Horta escolar: um instrumento ecoalfabetizador no Ensino Fundamental. In: PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_unicentro_luciodaneliv.pdf.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994, Salamanca-Espanha.

DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental**. São Paulo: Global, 1994.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, revisado em 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. HOERNIG, A. M.; PEREIRA, A. B. **As aulas de ciências iniciando pela prática**: o que pensam os alunos. Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://www.ciencia.iao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=rab&cod=asaulasdecienciasiniciando>. Acesso em: 01 de Agosto de 2023.

JACON, C. P. R. P.; BOAS, R. L. V. **Horticultura terapêutica**: projeto Viva Verde da Apae de Botucatu (SP). In: CARDOSO, A. I. I., and MAGRO, F. O., eds. **Hortas**: sob

um olhar que você nunca viu [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2021, pp. 33-52. ISBN: 978-65-5714- 057-4. <https://doi.org/10.7476/9786557140574.0004> . Acesso em 20 de agosto de 2024.

KINUPP, V. F.; LORENZI, H. **Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil**: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. Nova Odessa: Plantarum, 2014.

KOURY, C,J; RIBEIRO,E,M; CARVALHO, B,A; CANELLA, S,D; LANZILLOTTI,S,H. **Hortênsia**: Adaptação Transcultural do Garden Resource, Education, and Environment Nexus e Estudo Fatorial de Validação Rio de Janeiro, 2023 .

LAYRARGUES, P.P. **O cinismo da reciclagem**: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: Loureiro, C.F.B., Layrargues, P.P. & Castro, R.S. (Orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez. 2002.

LEFF, H. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endilich Orth. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUDERMIR, A. B. **Desigualdade de Classe e Gênero e Saúde Mental nas Cidades**. In: Physis Revista de Saúde Coletiva. Vol. 18, nº 3. p. 451-167. Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS, N. R. S. Horta Inclusiva. **Anais** do IV Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, 2021.

MATOS, M. L. F.; CRUZ, M. L. O. da; ANDRADE, N. V. M. de; ARAÚJO, S. M. G. Metodologias Ativas no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 11, p. 49–64, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.341. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/341>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. 2006. 45p. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro G, Carvalho EA, Almeida MC. **Ensaio da complexidade**. Porto Alegre (RS): Sulina;1997.

OLIVEIRA, W. F. de. Reforma Psiquiátrica e Atenção Psicossocial: contextualização histórica, desafios e perspectivas. In: **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**. Vol..4, nº.9. p. 52-17. Florianópolis, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PAIIR. **Política de Atenção Integral e Integrada da Rede APAE**. (Livro Eletrônico)/ Eronilce Natalia Soares de Carvalho, et al; 1º edição, Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, (FENAPAE), 2020.

PPP. **Projeto Político Pedagógico, Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial**, Cruzeiro do Iguaçu Paraná- Revisado em Abril, 2012.

QUEIROZ ,T,D; VALL, J; SOUZA,A,M,A; VIEIRA,C,F,N. **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde**, maio, 2007.

RANIERI, G.; VISONI, C.; BADUE, A.; FILLARDI, D. **Como é uma horta de PANC na escola? Por onde começar?** São Paulo. Instituto Kairós, 2018.

REIGOTA.M, FREIRE.P, **As Contribuições a Práxis Pedagógica na Perspectiva da Educação Ambiental Crítica**, maio ,2019.

SANTOS, R,R; TEIXEIRA, M,C,A; STUCHI,C,A; ARAÚJO,B,J,A; VILELA,A,D Biodiversidade e Horta Comunitária: Relato de Experiência envolvendo alunos com Necessidades Especiais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815019127>. 2019.

SCHUTZ, A. **Quality and the social meaning structure**. In: Schutz A. *Collected Papers: Studies in social theory*. vol. 2. The Hague: Martinus Nijhoff; 1976.

SKINNER, B.F. (1953). **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan.
SILVA, N,M,D; MOURA,L,R,A; SILVA,C,R,M; SILVA,F,D; SANTOS,F,A; MIRANDA, M,C,R. **Educação Ambiental Inclusiva: Análise do Discurso Coletivo de saberes e fazeres docentes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**, São Paulo, 2023.

SOUZA, T.V. **Interação familiar/acompanhante e equipe de enfermagem no cuidado à criança hospitalizada: perspectivas para a enfermagem pediátrica** [tese]. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2007.

WRIGHT,J.H.; BROWN,G.K.; THASE,M.E.; BASCO,M.R. **Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental: um guia ilustrado** [recurso eletrônico] (2ed.). (M. G. Armando, & r. t. Knapp, Trads.) Porto Alegre: Artmed.

ZANON, J.S & WIZNIEWSKY, C.R.F. **Desenvolvimento Rural sustentável: resgatando saberes na escola municipal de ensino fundamental** Bernardino Fernandes, Distrito Pains, Santa Maria – RS. In **Anais...:VI ENCONTRO DE PESQUISA**. Presidente Prudente (SP), 2011. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/encontros/engrup/Trabalhos/TEXTOS-POSTERS-PUBLIC/ACAO/GPET/Joao_Silvano_DRS_Escolas_Municipais_Santa_Maria.pdf

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Título do Projeto: Não é Terapia, mas é Terapêutico: a Educação Ambiental por meio da Horta Escolar como Instrumento para o Manejo da Ansiedade em Pessoas com Deficiência

Investigador: Daniela Macedo de Lima, Pamela Rezena, Luciana Boemer Cesar Pereira

Local da Pesquisa: Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial.

Endereço: Rua Paraná, 1131, Centro, Cruzeiro do Iguaçu- Pr. Tel: (46)3572-1175.



Eu sou a Pamela e junto com as minhas professoras Daniela e Luciana queremos desenvolver uma pesquisa com vocês.

Nós somos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná,



Para fazer essa pesquisa com você, precisamos do seu assentimento.

Mas o que significa assentimento?



O assentimento significa que você concorda em fazer parte, junto com seus colegas de classe, do grupo que irá participar de uma pesquisa.

Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.



Podem ser que este documento denominado

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.







Pergunte sobre qualquer coisa que você não esteja entendendo.

Informação ao participante da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar de que forma a Educação Ambiental por meio da horta escolar pode auxiliar no manejo da ansiedade em alunos com deficiência.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

<p>O QUE</p> 	<p>Pesquisa é uma investigação que tem por finalidade gerar novos conhecimentos ou confirmar algum conhecimento já existente.</p> <p>(fonte: https://www.scielo.br/j/pob/a/Y72wy8rNNVf6TS6Sv7Bv65N/)</p>
<p>QUEM</p> 	<p>Os participantes da pesquisa serão todos os estudantes da sua escola.</p>
<p>ONDE</p> 	<p>Tudo será desenvolvido nas dependências da Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial, no período normal de aula</p>
<p>COMO</p> 	<p>Como será feita?</p>

Caso você aceite participar, a pesquisa consiste em um experimento didático, uma proposta de atividade na qual você e os demais participantes serão envolvidos em atividades práticas e com a sua ajuda uma horta será construída na escola, e todos juntos vamos decidir o que plantar, depois precisamos cuidar e regar as plantinhas, para que elas possam crescer saudáveis, então vamos poder come-las no lanche da escola.



Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

Ao participar desta pesquisa você irá participar das atividades que serão realizadas na horta.



As atividades estão previstas para acontecer no período entre outubro e dezembro de 2024 e Fevereiro, março e Abril de 2025.



Todo o desenvolvimento das propostas acontecerá nas dependências da escola e no período normal de aula.



Durante as atividades, como forma de registro serão feitas gravações de áudio, filmagem e fotografias



Mas todo o material será mantido em sigilo, usado apenas para fins dessa pesquisa e descartados ao final. E não se preocupe, porque iremos esconder os rostos com uma tarja nas imagens.



Sua participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias.



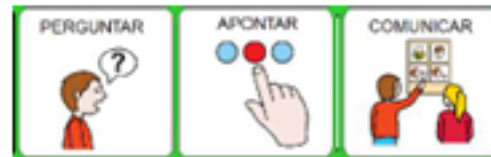
Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Caso você aceite participar da pesquisa, mas não se sinta à vontade, por qualquer motivo, seja ele de origem psicológica, intelectual ou emocional, como: possibilidade de constrangimento ao realizar as atividades propostas, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas, entre outros, para participar deste projeto, poderá desistir sem nenhum ônus ou prejuízo a sua pessoa.



Você poderá fazer perguntas e pedir esclarecimentos pela forma de comunicação que sentir mais à vontade, em qualquer etapa da pesquisa.

6



Você pode escolher ter acesso ao resultado da pesquisa. Se for da sua vontade, assinale quero e será lhe enviado uma cópia por e-mail.



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome do (a) investigador (a): _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__

Se você ou os responsáveis por você (s) tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) investigador (a) do estudo ou membro de sua equipe: Daniela Macedo de Lima, Pamela Eduarda Lopes dos Santos Rezena, ou Luciana Boemer Cesar Pereira, telefone celular

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO E
TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGEM, SOM E VÍDEO – ALUNOS**

AOS ALUNOS

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Não é Terapia, mas é Terapêutico: A Educação Ambiental por meio da Horta Escolar como Instrumento para o Manejo da Ansiedade em Pessoas com Deficiência”, cujas pesquisadoras responsáveis são Daniela Macedo de Lima, Pamela Eduarda Lopes dos Santos Rezena e Luciana Boemer Cesar Pereira. Caso aceite participar, a pesquisa consiste em diversos momentos de interação e atividades lúdicas, envolvendo sementes e o contato com a terra e elementos da natureza (plantio e cuidados com plantas). A pesquisa iniciará nesse ano de dois mil e vinte e quatro e irá terminar no primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e cinco. Título da pesquisa: Não é Terapia, mas é Terapêutico: A Educação Ambiental por meio da Horta Escolar como Instrumento para o Manejo da Ansiedade em Pessoas com Deficiência. Pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Daniela Macedo de Lima; Endereço Estrada para Boa Esperança, km 4 – Comunidade São Cristóvão – Dois Vizinhos– PR.. Tel:(46)99902-1214. Pamela Eduarda Lopes dos Santos Rezena; Endereço: Rua Padre Felipe, 1240, Centro, Cruzeiro do Iguaçu- PR.Tel:(46)98415-6875 Luciana Boemer Cesar Pereira; Endereço: Rua Mário Antonio Marmentini, 87, Centro Norte, Dois Vizinhos - PR. Tel: (42) 99923-3722. Local de realização da pesquisa: Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial. Endereço, telefone do local: Rua Paraná,1131, Centro, Cruzeiro do Iguaçu- PR. Tel:(46)3572-1175.

INFORMAÇÕES AOS ALUNOS

Apresentação da pesquisa

1. O presente trabalho prevê a realização de diversas atividades nas dependências da Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial, voltadas para o ensino de Educação Ambiental, além de trabalhar o manejo da ansiedade nos estudantes. Essas atividades serão desenvolvidas pensando em proporcionar experiências práticas de forma lúdica, em que você aluno tenha contato com a terra, com sementes e mudas de diferentes espécies, com o intuito de que aprenda a cuidar do meio ambiente, além de trabalhar manejo da ansiedade buscando melhorar a sua qualidade de vida.

2. Objetivos da pesquisa

2.1 Objetivo geral: Investigar de que forma a Educação Ambiental por meio da horta escolar pode auxiliar no manejo da ansiedade em alunos com deficiência.

2.2 Objetivos específicos: • Trabalhar a soberania alimentar no contexto escolar; • Promover a Educação Ambiental por meio da horta; • Instigar o trabalho com os sete sentidos por meio do contato com as plantas. • Articular conceitos como pertencimento, autonomia e protagonismo, por meio do trabalho em grupo.

3. Participação na pesquisa As atividades estão previstas para ocorrer no período de outubro de dois mil e vinte e quatro até julho de dois mil e vinte cinco (respeitando as férias escolares) em diferentes momentos durante a rotina da escola. Todas as atividades serão realizadas nas dependências da instituição de ensino, sendo tomados todos os devidos cuidados nos momentos de execução das atividades.

4. Confidencialidade As informações serão utilizadas somente para os fins deste projeto e serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

5. Riscos e Benefícios

5.1 Riscos

Caso você aluno(a) não se sinta à vontade, para participar deste projeto por qualquer motivo, seja ele de origem psicológica, intelectual ou emocional, como: possibilidade de constrangimento ao realizar as atividades propostas, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço, entre outros, poderá desistir sem nenhum ônus ou prejuízo a sua pessoa.

5.2 Benefícios

Ao participar desta pesquisa, você aluno terá acesso a atividades lúdicas que contemplam os objetivos dos campos de experiências na temática de horta escolar, contribuindo para melhora no manejo de comportamentos ansiosos, buscando contribuir na qualidade de vida do estudante.

6. Critérios de inclusão e exclusão

6.1 Inclusão São considerados inclusos todos os alunos com deficiência matriculados na instituição de faixa etária entre 04 e 81 anos.

6.2 Exclusão Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, e que você tem a liberdade de recusar-se a participar de quaisquer etapa da pesquisa, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Caso você não tenha autorização de seus pais ou responsáveis ou não se sinta a vontade para participar da pesquisa poderá realizar as atividades rotineiras da escola juntamente com os professores já responsáveis pela sua turma.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse: () quero receber os resultados da pesquisa – informe e-mail para envio: () não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização A sua participação é livre e espontânea na pesquisa, no entanto, no entanto não haverá indenização por parte dos pesquisadores.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) – Campus Dois Vizinhos. Endereço: Estrada para Boa Esperança, km4 – Comunidade São Cristóvão – Dois Vizinhos–PR. Telefone: (46) 3536- 8252. E-mail: coep-dv@utfpr.edu.br. Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Daniela Macedo de Lima via email ou telefone: (46)99902- 1214 danielamlima@utfpr.edu.br e Luciana Boemer Cesar Pereira, via e-mail: lucianaboemer@gmail.comou telefone: (42) 9923-3722.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO E
TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGEM, SOM E VÍDEO –
PROFESSORES**

AOS PROFESSORES

Você Professor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Não é Terapia, mas é Terapêutico: A Educação Ambiental por meio da Horta Escolar como Instrumento para o Manejo da Ansiedade em Pessoas com Deficiência”, cuja pesquisadoras responsáveis são Daniela Macedo de Lima, Pamela Eduarda Lopes dos Santos Rezena e Luciana Boemer Cesar Pereira. Caso aceite participar, a pesquisa consiste em responder um questionário inicial e Final, além de aplicar uma escala de ansiedades, que será construída durante a pesquisa, ao estudantes. A pesquisa iniciará esse ano e irá terminar no primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e cinco. Título da pesquisa: Não é Terapia, mas é Terapêutico: A Educação Ambiental por meio da Horta Escolar como Instrumento para o Manejo da Ansiedade em Pessoas com Deficiência. Pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Daniela Macedo de Lima; Endereço Estrada para Boa Esperança, km 4 – Comunidade São Cristóvão – Dois Vizinhos–PR.. Tel:(46)99902-1214. Pamela Eduarda Lopes dos Santos Rezena; Endereço: Rua Padre Felipe, 1240, Centro, Cruzeiro do Iguaçu-PR.Tel:(46)98415-6875 Luciana Boemer Cesar Pereira; Endereço: Rua Mário Antonio Marmentini, 87, Centro Norte, Dois Vizinhos - PR. Tel: (42) 99923-3722. Local de realização da pesquisa: Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial. Endereço, telefone do local: Rua Paraná,1131, Centro, Cruzeiro do Iguaçu- PR. Tel:(46)3572-1175.

INFORMAÇÕES AOS PROFESSORES

1. Apresentação da pesquisa

O presente trabalho prevê a realização de diversas atividades nas dependências da Escola de Educação Básica Viva Vida na Modalidade de Educação Especial. voltadas para o ensino de Educação Ambiental, além de trabalhar o manejo da ansiedade nos estudantes. Essas atividades serão desenvolvidas pensando em proporcionar experiências práticas de forma lúdica, em que os alunos tenham contato com a terra e com sementes de diferentes espécies, com o intuito de que aprendam a cuidar do

meio ambiente, além de trabalhar manejo da ansiedade melhorando a qualidade de vida dos estudantes. Os professores serão convidados a responder uma entrevista não-diretiva descrevendo quais sintomas de ansiedade percebem em seus alunos. A partir desses dados será construída uma Escala de Ansiedade. Depois, este instrumento (escala de ansiedade) será aplicado pelos professores para que possam levantar dados sobre os sintomas ansiosos que perceberam em seus alunos.

2. Objetivos da pesquisa

2.1 Objetivo geral: Investigar de que forma a Educação Ambiental por meio da horta escolar pode auxiliar no manejo da ansiedade em alunos com deficiência.

2.2 Objetivos específicos: • Trabalhar a soberania alimentar no contexto escolar; • Promover a Educação Ambiental por meio da horta; • Instigar o trabalho com os sete sentidos por meio do contato com as plantas. • Articular conceitos como pertencimento, autonomia e protagonismo, por meio do trabalho em grupo.

3. Participação na pesquisa

As atividades estão previstas para ocorrer no período de setembro de dois mil e vinte e quatro até julho de dois mil e vinte cinco (respeitando as férias escolares), em diferentes momentos durante a rotina da escola. Todas as atividades serão realizadas nas dependências da instituição de ensino, tomando todos os devidos cuidados nos momentos de execução das atividades com os alunos e professores.

4. Confidencialidade

As informações serão utilizadas somente para os fins deste projeto e serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

5. Riscos e Benefícios

5.1 Riscos Caso o professor(a) não se sinta à vontade, por qualquer motivo, seja ele de origem psicológica, intelectual ou emocional, como: possibilidade de constrangimento ao realizar as atividades propostas, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas, entre outros, para participar deste projeto, poderá desistir sem nenhum ônus ou prejuízo a sua pessoa.

5.2 Benefícios Ao participar desta pesquisa, o professor irá contribuir para a construção de um instrumento para trabalhar o manejo da ansiedade em alunos com deficiência.

6. Critérios de inclusão e exclusão

6.1 Inclusão Seis professores do sexo feminino, com faixa etária entre 35 e 60 anos.

6.2 Exclusão Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo

Esclarecemos que a participação do professor é totalmente voluntária, e que você tem a liberdade de se recusar a continuar participando da pesquisa em qualquer etapa dela, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse: () quero receber os resultados da pesquisa – informe e-mail para envio: () não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização

A participação do aluno é livre e espontânea na pesquisa, e não haverá despesas, no entanto, caso haja algum desconforto ou risco durante a realização dela haverá a realização de ressarcimento ou de indenização por parte das pesquisadoras.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) – Campus Dois Vizinhos. Endereço: Estrada para Boa Esperança, km4 – Comunidade São Cristóvão – Dois Vizinhos–PR. Telefone: (46) 3536 8252. E-mail: coep-dv@utfpr.edu.br. Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Daniela Macedo de Lima via email ou telefone: (46)99902 1214 danielamlima@utfpr.edu.br e Luciana Boemer Cesar Pereira, via e-mail: lucianaboemer@gmail.com ou telefone: (42) 9923-3722.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS/ENTREVISTAS

Entrevista não-diretiva para construção da Escala de Ansiedade – Professor

Nome do Professor Regente:

Nome do Aluno:

- 1- O que você enquanto professor compreende quando nos referimos ao termo ansiedade?
- 2- Você percebe comportamentos ansiosos em seus alunos?

Entrevista não Diretiva em Grupo - Inicial

- 1- Vocês conhecem uma horta?
- 2- Vocês têm horta em casa?
- 3- Vocês gostam de trabalhar na horta?
- 4- O que vocês acham de construirmos uma horta aqui na Escola?
- 5- O que vocês gostariam de plantar na horta da escola?
- 6- O que vocês esperam com a implantação deste projeto na escola?

Entrevista não Diretiva em Grupo – Final

- 1- Vocês gostaram do Projeto?
- 2- O que vocês aprenderam?
- 3- O que vocês perceberam a partir da implantação do projeto.