



FURG

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR INCLUSIVA COMO *PROCESSO* DA
BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

PRISCILA WALLY VIRISSIMO CHAGAS

RIO GRANDE

2020

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

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR INCLUSIVA COMO *PROCESSO* DA
BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

PRISCILA WALLY VIRISSIMO CHAGAS

Tese apresentada à banca examinadora, como exigência para obtenção do título de doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientadora: Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as)

RIO GRANDE

2020

Ficha Catalográfica

C433e Chagas, Priscila Wally Virissimo.
Educação Ambiental escolar inclusiva como processo da
bioecologia do desenvolvimento humano / Priscila Wally Virissimo
Chagas. – 2020.
205 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio
Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

1. Educação Ambiental 2. Inclusão 3. Bioecologia do
Desenvolvimento Humano 4. Autismo I. Garcia, Narjara Mendes
II. Título.

CDU 504:37

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

Priscila Wally Virissimo Chagas

Titulo da Tese: "Educação Ambiental Escolar Inclusiva como Processo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano"

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

Nayara M. Garcia

Prof. Dr.ª Nayara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)

NM Garcia

Prof. Dr.ª Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)

Elisabeth Schmidt

Prof. Dr.ª Rita Silvana Santana dos Santos
(UnB)

Assinatura eletrônica: 168e15d3f2e56481cdec23dd44dff580

Prof. Dr.ª Maria Laura Brenner de Moraes
(IFSUL)

Maria Laura Brenner de Moraes

Prof. Dr.ª Angela Adriane Schmidt Bersh
(FURG)

Ao meu amor, Guilherme, por toda a amizade e por todo o companheirismo desprendido ao longo deste período tão conturbado e maravilhoso ao mesmo tempo...

AGRADECIMENTOS... (com reticências, pois, agradecer nunca se esgota)

Vou começar denunciando a mim mesma, pois, geralmente, escrevemos os agradecimentos após concluir tudo. No entanto, em uma manhã nublada, acordei com vontade de agradecer aos Pais por tudo o que tenho e ainda terei, mas, sobretudo, por tudo que sou e serei como ser em constante evolução espiritual, psicológica e acadêmica. No dia anterior, fui até à beira da praia e lá, num sábado gélido, molhei meus pés e agradei à grande Mãe Iemanjá por suas ondas que formam verdadeiras rendas que varrem qualquer energia negativa para longe do nosso corpo. Há quem creia e há quem não, mas a inspiração para a Tese retornou (outra denúncia: tem dias que os pesquisadores têm vontade de jogar tudo para o ar).

Foi então, que com os ventos de Iansã soprando de maneira forte na praia, senti que só tenho a agradecer e, de forma inusitada, agradeço a um professor do Instituto de Educação – IE, ao qual os limites da ética não me permitirão citar o nome, que certa feita, sentada em sua sala de reuniões, disse: – *Nem tenta um mestrado, provavelmente, nem passarás da prova.* Professor... Gratidão! Estou concluindo um doutorado e, talvez, não venha a ser sua colega no Instituto de Educação, pois a maioria do povo brasileiro elegeu alguém que não se preocupa com a Universidade e, vá saber se teremos novos concursos?

Talvez, minha doce – como Oxum – e humana orientadora *sugira* (pois, ela não manda, é de uma elegância inusitada para quem exerce hierarquia) que eu retire a denúncia que fiz acima, mas, se assim o fizer, descontextualizará a sequência de agradecimentos que farei a seguir. Continuando na doçura que só a Mãe Oxum nos dá, a Universidade Aberta do Brasil – UAB/FURG me presenteou trabalhar junto à Professora Dra. Paula Henning e foi ela, pessoa na qual me espelho muito, dona de um saber incontestável, que fez com que voltasse à tona o acreditar em mim mesma, Paula... És uma educadora de excelência! Um ser humano daqueles que dá vontade de ouvir por horas a fio. Gratidão!

Outras doces pessoas cruzaram meu mundo acadêmico e, talvez, cause estranheza pensar os motivos pelos quais não inicio pela família e sim por meus Mestres, mas, chegarei nesta explicação para quem tiver paciência em ler até o final. A Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sempre foi para mim o verdadeiro lugar de Pertencimento. Sabe quando as crianças sonham com o que farão profissionalmente ao crescerem? De alguma forma, meu sonho sempre esteve ligado ao fato de compreender, desde muito pequena, moradora da Vila Maria, próxima à FURG, que teria que passar por aquele portal. Então, na graduação, aprendi

que a pesquisa tem que dar brilho no olho, enchi meus olhos de brilho e fui pesquisar as relações de aprendizagem entre o Cego e a Cidade com a minha eterna orientadora Professora Dra. Vânia Chaigar, a pessoa do sorriso doce e das palavras firmes. A ti, Vânia, a eterna gratidão por me ensinar a ser pesquisadora, por nunca esquecer de mim quando pensas nosso *InterFaces*, por ser daquelas professoras que atribuem um significado aos seus alunos.

Na qualificação do mestrado (paciência, cheguei no doutorado), recebi um abraço e um cochicho no ouvido vindo da Professora Dra. Cláudia Cousin... Bem, se foi no ouvido, não posso contar, mas a chama do grande Pai Xangô se acendeu nas palavras e no riso dela e me fez pensar: *Sabe que acho que consigo?! A*os curiosos, ela não disse nada sobre doutorado. Gratidão, professora! Ou, mais uma vez, teria me subjetivado e deixado o sonho de estar escrevendo estes agradecimentos para lá.

Pois então, veio a seleção do doutorado que me trouxe até aqui. Com quem cruzo no dia da entrevista? Professora Paula e, acho que aquele abraço e o *Estou torcendo por ti*, me encheram de uma coragem e de uma energia que trouxe a aprovação. Entrei! A filha do vendedor e da cozinheira vai ser doutora. A filha da escola pública. A filha dos pais que dividiam a sobrecoxa para os filhos e, se sobrasse, comeriam após. A filha dos pais que já estão aposentados, mas que ainda brigam por uma sociedade justa, pois possuem uma compreensão sistêmica da vida (daqui a pouco dedicarei mais a vocês), preciso concluir os outros Mestres.

Secam-se as lágrimas e retorno dizendo que quando ingressei no doutorado em Educação Ambiental, duas pessoas disseram que como eu não entendia *nada* de Educação Ambiental, seria muito complicado para mim, talvez nem concluísse. Já disse que sou do contra? Vou concluir antes do prazo previsto... Muita gratidão a vocês, mas, nunca esqueçam que outras pessoas poderiam ter fechado sua vida acadêmica subjetivadas por esta fala tão pobre de valores. Confesso que comecei as disciplinas com muito medo e, até hoje, temo falar alguma coisa errada. Ah! Mas, aí, cursei uma disciplina da Professora Dra. Kamila Lockmann e aprendi que não há verdade absoluta, aliás, como aprendo contigo, Kamila, nem imaginas quanto e nem como. A ti, gratidão! Concomitante, conheci duas professoras – Dra. Simone Freire e Dra. Vanessa Carpolingua – tenho certeza que foi o Pai Oxalá que colocou vocês no meu caminho, das disciplinas nas quais busco às duas, como aprendo sobre Educação Ambiental e, principalmente, o quanto fazer uma disciplina de doutorado pode ser de aprendizagem, mas também de risos e afeto.

Fecho os mestres (preciso, embora tenha outros tantos), dedicando a energia do arco-íris de Oxumaré à minha orientadora Professora Dra. Narjara Mendes Garcia. Não somente por ela ter acolhido a temática da pesquisa – inclusão escolar – pois não são todas as pessoas que

se abrem ao novo, mas pela leveza com que fez o processo de doutorado acontecer. Sempre compreensiva em ter uma orientanda que trabalha 40h semanais e, sobretudo, com uma palavra de acolhimento até mesmo ao corrigir. Narjara, nem imaginas a força que tens, a ti, eterna gratidão!

Aos meus... Por *meus* sempre na compreensão do divino de que nada é nosso e tudo é ao tempo dos Pais. Início o agradecimento ao Guilherme, marido, amigo, Mestre, presente dos céus que a FURG me deu, tenho ou não motivos de sobra para amar esta Universidade? Gratidão por cada dia que seguraste a minha mão e me destes forças para continuar e não somente como pesquisadora, mas como pessoa. Tu és um ser daqueles que só quem convive consegue dimensionar o que é ter sido presenteada com a tua presença na vida. Pessoa a quem escolhi passar os meus dias e que agradeço aos Pais todos os dias por sermos um casal no sentido mais puro da palavra.

Ao meu irmão Bruno, grande incentivador. Acho que somente nós dois é que temos a dimensão do amor que sentimos um pelo outro, né? Juntou-se a esse amor, a minha amiga e cunhada Débora, outra incentivadora, daquelas que já me via no doutorado quando eu estava na graduação. Pelas risadas, pelos choros, pelas brigas, pelos churrascos, pelos dias que me tiraram do computador... A vocês... Gratidão!

Aos meus pais que não tiveram a oportunidade de chegar à FURG, mas que sempre compreenderam a importância e o valor que tem em poder passar por ela. Que do impossível fizeram possível e formaram dois filhos, formaram no sentido acadêmico e humano. Gratidão pelas brigas, pela decepção em minha primeira reprovação... Sim, pai, foi a tua cara de decepção e o não brigar que mudaram minha jornada com os estudos, agora, podes ter muito orgulho (mais do que já tens) ao dizer que teus filhos são professores... Podes, inclusive, dizer que a tua filha é doutora. E tu, mãe? O ser humano mais forte que eu conheço, que nunca fica doente... Descobre uma doença em meio a este processo de doutoramento. Pois então, vamos lá! Detonemos ela assim como detonaste todos os obstáculos que a vida te deu. Há algo de positivo nisso? Sim, há! Passei a desligar mais o computador e olhar mais às pessoas... Até nesse momento tu me ensinaste algo positivo. Gratidão, Mãe e Pai!

Gratidão às Manas Farias por cada oração enviada, cada valorização do meu trabalho, pela amizade que só pode ter vindo e permanecido de outras vidas... Vocês são pessoas que palavras não definem, sempre prontas a ajudar e a estender as mãos... Lígia e Marisa, gratidão!

Às minhas amigas e gestoras da E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz pela compreensão de que um servidor público possui o direito de estar em formação, principalmente, por crer que esta formação agrega à escola. Meu agradecimento a vocês – Elisabete Roig, Ana

Silvia Farias e Márcia Alvarez – no sentido mais amplo, que não se extingue apenas em liberar a hora atividade para o doutorado, mas sim, no da valorização e do orgulho que sentem em dizer que faço parte desta família a qual chamamos de Buchholz.

Para terminar, agradeço à espiritualidade que me guia, que me sustenta nos momentos difíceis e que me dá força para seguir mesmo em momentos nos quais a vontade de desistir foi imensa. À toda falange do Povo Cigano, Gratidão!

RESUMO

A presente tese faz a interlocução com a Educação Inclusiva dentro do campo da Educação Ambiental, buscando, através de uma perspectiva de pensamento sistêmico, estabelecer um elo entre os fenômenos e constituir a Educação Ambiental Escolar Inclusiva como uma possibilidade de enxergar a inclusão escolar como um processo ambiental para além da escola, que compreende o desenvolvimento inclusivo como uma dimensão ecológica complexa que agrega os diferentes contextos de inserção da criança com deficiência. Desta forma, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, foi desenvolvido o trabalho denominado *Educação Ambiental Escolar Inclusiva como Processo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano*, que teve como problema de pesquisa: *Os contextos educativos microssistêmicos pelos quais a criança com deficiência circula dentro da escola, atuam como fator determinante para que a inclusão se constitua em um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano?* E, como tese, confirmar que a inclusão é um Processo Bioecológico que se dá, enquanto desenvolvimento dos sujeitos, ao longo de todo o curso de sua vida, dentro e fora da escola, ainda, havendo o desdobramento investigativo de analisar que os contextos microssistêmicos da criança são determinantes para o seu desenvolvimento inclusivo. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz – Rio Grande/RS, com três crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA ainda, seus familiares e educadores. Através da Inserção Ecológica e Entrevista Reflexiva, buscamos apresentar a história inclusiva destas crianças, bem como, o ponto de vista dos educadores, o que foi desdobrado nos seguintes eixos de análise: *Educadores Inclusivos: Quem são e qual a sua Importância na Consolidação da Inclusão?*; *Ambientes Ecológicos de Inclusão como Promotores de Desenvolvimento*; *Uma Análise Bioecológica Sobre o Autismo e suas Interfaces com a Educação Ambiental Escolar Inclusiva*. Quanto aos educadores inclusivos, emerge o destaque ao que pensam e como estabelecem papéis na inclusão, aqui, contemplando as mães, as professoras da sala de aula e da sala de recursos, demonstrando que o pensamento inclusivo está interligado. No que tange aos ambientes ecológicos inclusivos, podemos perceber o quanto a escola se reformula para melhor atender as demandas, há aqui, um movimento de reconstrução a partir das necessidades dos estudantes, bem como, os ambientes também emergem como promotores do desenvolvimento. Já ao analisar o autismo e suas interfaces com as teorias estudadas, podemos perceber o quanto desponta a necessidade de um olhar sistêmico para o TEA e suas especificidades, olhar este que, contempla a Educação Ambiental Escolar Inclusiva e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, no qual, compreende estas crianças como pertencentes aos ambientes. Teoricamente, nossos estudos foram subsidiados, principalmente, pela Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) a qual se subdivide em quatro categorias que, nesta tese, apresentam-se assim: *Pessoas – Crianças/Educadores*; *Processo – Inclusão*; *Contextos – Escola/Sala de Recursos/Contextos Microssistêmicos*; *Tempo – tempo histórico-evolutivo da história inclusiva das crianças*; *Processo – a inclusão propriamente dita*. Através da Teoria Fundamentada nos Dados – TFD, procedemos as análises da coleta da empiria que nos levou ao entendimento de que o desenvolvimento inclusivo é composto por um todo biopsicossocial que é atravessado por diversos microssistemas, nos quais a criança com deficiência está incluída, bem como, a atuação de todos os educadores que a cercam e os Processos Proximais estabelecidos com os pares, fazendo com que a inclusão se constitua em um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Inclusão. Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Autismo.

ABSTRACT

This thesis interlocutes with Inclusive Education within the field of Environmental Education, seeking, through a systemic thinking perspective, to establish a link between the phenomena and constitute Inclusive School Environmental Education as a possibility to see school inclusion as an environmental process beyond the school, that understands inclusive development as a complex ecological dimension that aggregates the different contexts of insertion of children with disabilities. In consequence, within the scope of the Postgraduate Program in Environmental Education - PPGEA / FURG, the work called *Inclusive School Environmental Education as a Process of Human Development Bioecology* was developed, which had as a research problem: *The microsystemic educational contexts in which the disabled child circulates within the school, act as a determining factor for inclusion to be constituted in a Bioecological Process of Human Development?* And, as a thesis, confirm that inclusion is a Bioecological Process that occurs, as the subject's development, throughout the course of their lives, inside and outside the school; still, with the investigative unfolding of analyzing that the child's microsystemic contexts are decisive for his inclusive development. The research was accomplished at the Municipal Elementary School Frederico Ernesto Buchholz - Rio Grande / RS, with three children with Autism Spectrum Disorder - ASD, their families and educators. Through the Ecological Insertion and Reflective Interview, we seek to present the inclusive history of these children, as well as the educators' point of view, which was unfolded in the following axes of analysis: *Inclusive Educators: Who are they and what is their importance in consolidating inclusion?; Ecological Inclusion Environments as Development Promoters; A Bioecological Analysis on Autism and its Interfaces with Inclusive School Environmental Education.* As for inclusive educators, the emphasis emerges on what they think and how they establish roles in inclusion, here, contemplating mothers, teachers in the classroom and the resource room, demonstrating that inclusive thinking is interconnected. In reference to inclusive ecological environments, we can see how the school reformulates itself to better meet the demands, there is a movement for reconstruction based on the needs of students, as well as, environments also emerge as promoters of development. Analyzing autism and its interfaces with the studied theories, we can see how much the need arises for a systemic look at ASD and its specificities, a look that contemplates Inclusive School Environmental Education and Human Development Bioecology, in which, understands these children as belonging to the environments. Theoretically, our studies were mainly supported by Urie Bronfenbrenner's Bioecology of Human Development (1917-2005) which is subdivided into four categories that, in this thesis, are presented as follows: *People- Children/Educators; Process - Inclusion; Contexts - School/Resource Room/Microsystems Contexts; Time - historical-evolutionary time of children's inclusive history; Process - inclusion itself.* Through Grounded Theory - GT, we proceeded with the collection analysis of of empirics that led us to the understanding that inclusive development is composed of a biopsychosocial whole that is traversed by several microsystems, in which the disabled child is included, as well as, the performance of all the educators that surround it and the Proximal Processes established with the peers, making the inclusion become a Bioecological Process of Human Development.

Keywords: Environmental Education. Inclusion. Human Development Bioecology. Autism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABA	Análise Comportamental Aplicada
AVAS	Atividades da Vida Autônoma e Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	Centro de Apoio Psicossocial Infantil
DSM – 5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EA	Educação Ambiental
EEJAA	Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Diversidade e Inclusão
NEAI	Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas
ONU	Organização das Ações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PPCT	Pessoa Processo Contexto Tempo
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMEd	Secretaria de Município da Educação
TEACCH	Treatment and education of autistic and communication related handicapped children
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Organograma apontando os estudos teóricos e os estudos empíricos que foram desenvolvidos no âmbito da pesquisa <u>Educação Ambiental Escolar Inclusiva como <i>Processo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano</i></u>	26
FIGURA 2 – Quadro de organização da Teoria Fundamentada dos Dados	85
FIGURA 3 – Mapa Ecológico de Carlos	186
FIGURA 4 – Mapa Ecológico de Diego	189
FIGURA 5 – Mapa Ecológico de Daniel	190

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTABELECENDO CONVERGÊNCIAS	27
1.1. Documentos Básicos da Educação Ambiental: há lugar para a inclusão?	29
1.2. Pontos de Convergência: Desvelando o sentido da Educação Ambiental Escolar Inclusiva.....	39
CAPÍTULO 2 INCLUSÃO NA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	48
2.1. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces na Educação Ambiental Escolar Inclusiva	48
2.2. Os <i>Processos Proximais</i> e sua importância para Educação Ambiental Escolar Inclusiva ..	57
2.3. Educação Ambiental Escolar Inclusiva e a Abordagem Bioecologia	64
CAPÍTULO 3 A INSERÇÃO ECOLÓGICA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	68
3.1. Passos e Estratégias de Investigação nos Contextos Microssistêmicos Educativos de Inclusão	69
3.2. Sistematização da Inserção Ecológica na pesquisa	73
3.3. Sobre o contato com os sujeitos: os tempos e espaços de observação.....	78
3.4. A Teoria Fundamentada dos Dados como método de análise das relações humanas na pesquisa	84
CAPÍTULO 4 EDUCADORES INCLUSIVOS: QUEM SÃO E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA NA CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO?	90
4.1. Educação Ambiental Escolar Inclusiva: educadores e o fazer a inclusão.....	97
4.1.1. Familiares: educadores inclusivos	100

4.1.2. Educadoras que atuam na sala de aula: o fazer inclusivo na prática diária	109
4.1.3. Educadoras Especialistas: movimentos sistêmicos da inclusão	117
CAPÍTULO 5 CONTEXTOS MICROSSISTÊMICOS EDUCATIVOS DE INCLUSÃO COMO PROMOTORES DE DESENVOLVIMENTO	130
5.1. Os Contextos Educativos de Inclusão da Escola Buchholz	131
5.1.1. Contexto Educativo Sala de Recursos	133
5.1.2. Contexto Educativo Biblioteca	139
5.1.3. Contexto Educativo Sala de Aula	143
5.1.4. Contexto Educativo Praças	149
5.1.5. Contexto Educativo Pátio e Ginásio	153
CAPÍTULO 6 UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA SOBRE O AUTISMO E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR INCLUSIVA	157
6.1. Autismo: características e suas interfaces com a Bioecologia	157
6.1.1. Autismo e métodos: perspectivas da Bioecologia do Desenvolvimento Humano	163
6.2. Escola Regular e Escola Especializada: dois Contextos que se entrelaçam	179
6.3. A criança com Autismo – O modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	205

APRESENTAÇÃO

Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, mas, é preciso definir a natureza desta experiência para não se confundir o estar com o outro com estar junto ao outro. Estar junto ao outro tem a ver com o que o outro é – um ser que não é como eu sou, que não sou eu. Essa relação forma uma identidade, imposta e rotulada pelo outro (MANTOAN, 2004, p. 05).

A epígrafe acima expõe uma breve introdução do pensamento que conduz o estudo que aqui se apresenta, trazendo uma reflexão necessária a se compreender os conceitos e o que surge a partir deles no entendimento do que o fazer inclusivo e a Educação Ambiental possuem de possibilidades quando aliadas e trabalhadas numa perspectiva sistêmica. No *conviver com o outro*, sobretudo, ciente de que somos sujeitos com diferenças, é um dos princípios básicos da inclusão escolar e, esta, se expande numa dimensão socioambiental, de forma a agir na vida de todos aqueles envolvidos no processo. Não é somente a criança com deficiência que se modifica neste processo, que aprende ou que se desenvolve, mas sim, é também, promotora do mesmo processo no outro.

Dito isto, com o título *Educação Ambiental Escolar Inclusiva como Processo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano* surge este estudo, que teve como objetivo: *Compreender se os contextos educativos microssistêmicos pelos quais a criança com deficiência circula dentro da escola, atuam como fator determinante para que a inclusão se constitua em um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*. Visando confirmar a tese de que a Inclusão é um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, usando como principais aportes teóricos os estudos de Urie Bronfenbrenner (1996; 1998; 2011) no que diz respeito à Bioecologia, bem como de Maria Tereza Eglér Mantoan (2004; 2006; 2008; 2015) para os conceitos e ferramentas que operam na inclusão escolar e, por fim, Fritjof Capra (1991; 2006A, 2006B) para nortear os estudos em Educação Ambiental, seguidos ainda, pelos documentos que norteiam e regulamentam a mesma no Brasil.

A junção dos três fenômenos expostos acima – Inclusão; Bioecologia do Desenvolvimento Humano e Educação Ambiental, culminou em um outro conceito que denominamos Educação Ambiental Escolar Inclusiva¹ que parte do entendimento de que o sujeito está sempre em desenvolvimento, não dimensionando o fazer inclusivo somente à escola, mas considerando tratar-se de um todo biopsicossocial que é responsável pelas ações

¹ A necessidade de reafirmar este conceito se dá em distinguir o foco que existe em Educação Ambiental Inclusiva como inclusão social e destinar destaque à escola.

que geram o desenvolvimento, bem como, a criança atua como promotora disto, em si e no outro.

Como metodologia que culminou nos dados que se apresentam na sequência, utilizamos na coleta empírica a Inserção Ecológica – Alessandra Ceconello e Sílvia Koller (2003; 2004), bem como, as ferramentas metodológicas Diário de Campo – Elza Falkembach (1987) e Entrevista Reflexiva – Heloísa Szymanski (2001; 2004). E, posteriormente, para análise do obtido, a Teoria Fundamentada dos Dados – Kathy Charmaz (2009), Barney Glaser e Anselm Strauss (1967) e Ângela Bersch (2017). Assim sendo, realizamos inserções no campo de pesquisa, a E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz, nas quais acompanhamos três estudantes (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais) nas suas mais diversas atividades cotidianas escolares, bem como, observamos os ambientes dentro do citado *Contexto*. As impressões foram anotadas em um Diário de Campo, por vezes, reflexivo e noutras como forma de retomar as vivências. Ainda, aplicamos uma entrevista com as mães, professoras e professoras especializadas dos estudantes pesquisados. As Entrevistas Reflexivas tiveram algumas idas e vindas que culminaram nos dados obtidos.

A escrita foi subdividida em três capítulos teóricos: *Educação Ambiental e Educação Inclusiva: estabelecendo convergências; Inclusão na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano; A Inserção Ecológica como proposta metodológica de pesquisa em Educação Ambiental*.

No primeiro capítulo, *Educação Ambiental e Educação Inclusiva: estabelecendo convergências* fizemos uma análise dos principais documentos que regulamentam a Educação Ambiental, bem como, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, buscando demonstrar interlocuções entre os dois campos, promovendo uma escuta sensível às questões que permeiam as pessoas com deficiência como pertencentes a um todo socioambiental. O citado capítulo culminou no conceito de Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

Já no segundo capítulo, *Inclusão na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano*, procuramos trazer os estudos da inclusão em interlocução com a teoria de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), no qual, demonstramos que as pessoas com deficiência estão em constante desenvolvimento junto às ações inclusivas que se movimentam para fazer cumprir os seus direitos. Neste, apontamos a inclusão enquanto um *Processo*² Bioecológico, ou seja, algo

² Utilizamos o *itálico* quando nos referimos aos conceitos Bioecológico, como forma de organização da escrita.

que não tem um ponto inicial ou final, mas sim, que leva em consideração os *Contextos*, as *Pessoas* e os *Tempos* que constituem o ser socioambiental que é a pessoa com deficiência.

No terceiro capítulo, *A Inserção Ecológica como proposta metodológica de pesquisa em Educação Ambiental*, fazemos uma conceituação da metodologia, bem como, apresentamos a forma como conduzimos a pesquisa em campo, buscando ainda, consolidar a mesma como uma importante metodologia para as pesquisas em Educação Ambiental.

A partir da coleta de dados surgem três capítulos: *Educadores Inclusivos: quem são e qual a sua importância na consolidação da inclusão?*; *Contextos Microssistêmicos Educativos de Inclusão como Promotores de Desenvolvimento* e *Uma Análise Bioecológica sobre o Autismo e suas Interfaces com a Educação Ambiental Escolar Inclusiva*.

O quarto capítulo, *Educadores Inclusivos: quem são e qual a sua importância na consolidação da inclusão?* traz as análises tecidas a partir das entrevistas com os educadores³ e expressa o entendimento dos mesmos quanto a perspectiva inclusiva de cada um, bem como, as percepções dos mesmos sobre a inclusão dos sujeitos da pesquisa. Tal capítulo fomenta nosso pensamento de que todos os envolvidos no desenvolvimento da criança se constituem em educadores em alguma escala, pois contribuem para que se efetive o *Processo*.

O quinto capítulo, *Contextos Educativos de Inclusão como Promotores de Desenvolvimento*, traz as análises das percepções obtidas a partir das inserções na escola Buchholz buscando ver como os mesmos se adaptam à realidade das crianças de inclusão, bem como, as mesmas se modificam em seu desenvolvimento a partir deles. Podemos analisar que a escola enquanto ambiente, se reestrutura de acordo com cada particularidade das crianças, logo, está em constante busca de promover um *Processo* inclusivo efetivo.

No sexto e último capítulo, *Uma Análise Bioecológica sobre o Autismo e suas Interfaces com a Educação Ambiental Escolar Inclusiva* buscamos conceituar o autismo⁴, visto que os sujeitos de pesquisa possuem o transtorno, e demonstrar que se tratam de sujeitos pertencentes ao todo biopsicossocial, assim, emergindo a necessidade de trazer à discussão o campo da Educação Ambiental. Neste capítulo, tecemos ainda aproximações do Transtorno do Espectro Autista – TEA com os preceitos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Neste capítulo trazemos os Mapas Ecológicos⁵ das três crianças.

³ Na perspectiva da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, todos são educadores, inclusive familiares.

⁴ Utilizamos duas nomenclaturas: Transtorno do Espectro Autista – TEA e Autismo como sinônimos.

⁵ Abordado no capítulo em questão.

INTRODUÇÃO

A inclusão tem se constituído como uma das questões geradoras de maior inquietude no campo educacional na atualidade, principalmente, dada a diversidade de fatores que contemplam a sua efetivação. Nesse sentido, as instituições escolares buscam formas de garantir não somente o acesso, mas principalmente a permanência das crianças com deficiências, síndromes ou transtornos de maneira a contemplar o principal papel da escola o qual entendemos que seja ensinar coisas diferentes sobre o mundo, a vida, as culturas e as sociedades, mas, sobretudo, conteúdos curriculares.

No entanto, a abrangência da temática tem tomado tamanha proporção a ponto de que se faz necessário que ampliemos o pensamento voltado somente ao cenário escolar e passemos a compreender a necessidade de pensar em *contextos microssistêmicos educativos de inclusão*, amparados pelo aporte teórico de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) e sua perspectiva teórico metodológica inovadora e atemporal: *A Bioecologia do Desenvolvimento Humano*. Nesta perspectiva a inclusão passa a ser vista como um *Processo* do Desenvolvimento Humano que ocorre nos mais diversos meios nos quais a criança está inserida, estes e elas, em atuação mútua. A criança em situação de inclusão é considerada, então, como um sujeito realmente pertencente ao meio socioambiental pelo qual a Educação Ambiental Escolar Inclusiva⁶ aparece como um grande aporte para dar conta da integralidade dos indivíduos numa perspectiva Sistêmica.

A temática da inclusão permeia minha vida acadêmica desde a primeira graduação em Pedagogia Educação Infantil, iniciada em 2006, quando trabalhei como bolsista no Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, coordenado pela Profa. Ma. Carla de Felipe. Dentro das principais ações desenvolvidas pelo citado, estava a formação de professores para a Educação Inclusiva através de cursos, palestras, oficinas e afins nas quais levávamos até às escolas e demais interessados alguns estudos que vinham sendo desenvolvidos na época.

Uma destas ações gerou a primeira ligação profissional com pessoas com deficiência. Em 2007, a Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo – EEJAA, especializada na educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual, em parceria com a FURG, ofertou a segunda edição de um Curso de Formação de Professores para Deficiência Visual e Baixa Visão e, a partir do mesmo, ingressei como professora na instituição em 2010. Atuando com Alfabetização no Sistema Braille e Atividades da Vida Autônoma e Social – AVAS, então,

⁶ Conceito que une a Educação Ambiental à Educação Inclusiva e que será abordado ao longo da tese.

pude perceber algumas relações que permeavam a vida dos sujeitos e mesmo sem naquele momento notar, me aproximava da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, uma vez que, havia um estreitamento de relações com os outros microssistemas que a criança circula (família, outros setores da escola, atendimentos terapêuticos etc.). O atendimento AVAS deu origem a temática de pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG, concluído em 2016.

A pesquisa que deu origem a dissertação, *O Cego e/na Cidade: Ressignificando Saberes na Interlocução com o Outro*, orientada pela Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar e, teve como problema de pesquisa “*Que aprendizagens são tecidas a partir das vivências da pessoa cega na interação inclusiva com a sociedade, tendo a Cidade do Rio Grande – RS e suas constantes modificações e reconfigurações, como sujeito?*” (WALLY, 2016, p. 17). Cabe trazer então que o pensamento inclusivo que determinava minhas ações mostrava que:

A inserção do cego nos diferentes espaços sociais proporciona o que mais busco como educadora que é a inclusão na verdadeira acepção da palavra. Um incluir que vai além da escola e passa a fazer com que a sociedade perceba uma pessoa e não um deficiente. Pessoa esta que, sim, apresenta limitações, mas que é passível de frequentar e usufruir de locais públicos e de interagir com os demais cidadãos e a sua cidade mais amplamente do que acredita o senso comum (WALLY, 2016, p. 17).

Percebo novamente que já me aproximava da inclusão na perspectiva da Bioecologia entendendo que outros sujeitos e ambientes influenciam no desenvolvimento uns dos outros. Ainda dentro dos contextos nos quais atuei profissionalmente, em 2013 ingressei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz atuando com o 3º ano do Ensino Fundamental, na qual pude me deparar com a inclusão de uma maneira bem distinta do que se apresentava na Escola Especializada, àquela que se mostra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, (redação dada pela Lei 12796/13) como: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 19). Os desafios tecidos com o que ali se apresentavam fizeram perceber o quanto eu dependia da família da criança para que pudéssemos, juntos, sem um sentido de hierarquia, pensar em soluções para melhorar a condição do estudante.

No contexto da escola regular, dentro do ciclo de alfabetização, percebi crianças que apresentavam aparentemente um transtorno, mais especificamente o Transtorno do Espectro Autista – TEA, e ainda, outras que indicavam alguma deficiência – apenas no campo da hipótese – porém, sem um diagnóstico ou laudo definitivo, mas mesmo sem um apontamento

não conseguiam aprender no tempo que era esperado. Surge assim, outro direcionamento do olhar, além daquele para a formação profissional – que até então subsidiava meu pensamento – que diz respeito à necessidade de um currículo adaptado às necessidades e potencialidades de cada criança.

Em 2016 surge o convite, por parte da então diretora Ester Rodrigues Berchon, para atuar como professora especializada em Sala de Recursos. Ali, novos desafios foram sendo tecidos, uma vez que a diversidade de casos de deficiências, síndromes e transtornos não eram respondidas pelas especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Atendimento Educacional Especializado – AEE que havia feito, sequer pelas formações específicas que fui buscar ao longo do percurso, como: formação em autismo, deficiências múltiplas, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, entre outras. Por vezes, tinha a nítida sensação de estar desenvolvendo um trabalho isolado do grande grupo e, então, o olhar se direcionou às interlocuções entre os profissionais que atuam com as crianças em situação de Inclusão: professor da sala de aula, gestão escolar, monitores e familiares. Aqui, já demonstrava, mesmo sem estar inserida nas possibilidades que a Educação Ambiental Escolar Inclusiva e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano norteiam, que era necessário pensar uma inclusão de maneira mais ampla a considerar um trabalho isolado, mas de olhar atento aos contextos e aos ambientes inclusivos, bem como, aos sujeitos socioambientais envolvidos.

Em concomitância com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, outro delinear profissional distinto se sobrepõe, e, novamente, o olhar quanto à questão da inclusão se movimentava, já com o subsídio da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Passo a atuar como psicopedagoga no Centro de Apoio Psicossocial Infantil – CAPSi/SME⁷ e na nova perspectiva, que se dá junto à Sala de Recursos, vivencio outro *Contexto* inclusivo que a criança em situação de inclusão frequente, que é um atendimento especializado não mais focado nas questões pedagógicas como prioridade, mas sim em outros estímulos necessários a cada sujeito em particular, tais como as estruturas psíquicas e sociais, por exemplo. Ainda, a partir do CAPSi, começo a ter acesso aos outros contextos de inclusão que percorrem, os quais são complementares ao sistema de ensino da escola regular e às diversas escolas que compõem a rede da cidade de Rio Grande/RS. Cabe salientar que o foco desta pesquisa se deu na escola e em seus ambientes promotores de desenvolvimento, sempre na compreensão dos outros microssistemas que envolvem os sujeitos.

⁷ Secretaria de Município da Educação.

Assim, ao iniciar o curso de doutoramento no campo da Educação Ambiental passo por um deslocamento teórico que se torna um divisor de águas no direcionamento da forma de ver e pensar a inclusão, construído, principalmente, na disciplina *Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano* ministrada pela minha orientadora Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia, a qual apresentou a *Bioecologia do Desenvolvimento Humano* e possibilitou compreender que a inclusão não mais podia ser vista ou pensada da forma fragmentada que fui apresentando ao longo da trajetória, mas sim, como um *Processo*, no qual os indivíduos estão em desenvolvimento junto ao meio e que este, por sua vez, exerce influência sobre eles, bem como os mesmos sobre o meio.

Passo, então, a entender a inclusão como um *Processo* Bioecológico do Desenvolvimento Humano e, assim, defendemos que a escola não está sozinha na efetivação desta, mas sim, amparada nas quatro categorias expressas por Bronfenbrenner (1996) *Pessoas; Processo; Tempo; Contexto* e, assim sendo, não se constitui como único *contexto microssistêmico educativo* de inclusão, bem como, dentro da mesma, a sala de aula não pode ser vista como único lugar de aprendizagem e desenvolvimento. Então, buscamos como problema de pesquisa, responder ao seguinte: ***Os contextos microssistêmicos educativos pelos quais a criança com deficiência circula dentro da escola, atuam como fator determinante para que a inclusão se constitua em um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano?***

Ao dizer que a escola não está sozinha no processo apontamos uma rede de *Contextos e ambientes ecológicos* que são promotores de inclusão – com foco principal nestes ambientes dentro da própria instituição e para além apenas da sala de aula - bem como pessoas/educadores e circuitos de atendimentos que movimentam as ações que proporcionam o desenvolvimento dos sujeitos. Bronfenbrenner (1996, p. 72), afirma que o desenvolvimento se dá por “Um conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”. É pensando esse *conjunto* apontado pelo autor – principal aporte teórico da pesquisa – que buscamos apresentar um olhar ecológico sobre a *inclusão enquanto Processo*, atendo-se ao fato de que a criança inserida neste *Contexto*, é permeada por uma gama de fatores de nível macro e microssistêmicos que influenciam diretamente em seu desenvolvimento.

Os lugares/contextos que ofertam atendimento e apoio que dão o suporte necessário para que a inclusão aconteça também se configuram em redes de atendimento especializado, e, portanto, também se constituem em *contextos microssistêmicos educativos de inclusão* que serão discutidos ao longo da pesquisa, caso apareçam como complementares ao que a escola

oferta. Nesse sentido, cabe um mapeamento dos *Contextos* ecológicos nos quais três crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz de Rio Grande/RS circulam enquanto atendimento educacional especializado e psicossocial escolar, fazendo uma análise dos serviços ofertados na instituição e das interações tecidas, buscando perceber de que forma isso fomenta o desenvolvimento inclusivo das mesmas. Para tanto, através da *Inserção Ecológica* buscaremos perceber as interações e dinâmicas dos educadores que atuam diretamente com a criança em situação de inclusão e, neste sentido, por educadores compreendo: profissional da sala de recursos, professor que atua em sala de aula, monitor escolar, equipe pedagógica, equipe diretiva, funcionários de ambientes de aprendizagem e pais e/ou cuidadores. Considerando a importância de trazer a história de vida e a história escolar para compreender os caminhos que perpassam o processo inclusivo dos sujeitos, apresentaremos um *Mapa Ecológico Inclusivo*, que tem por objetivo explicitar os níveis estruturais sociais que a criança se apresenta e que perpassam seu desenvolvimento, sendo: micro, meso, exo e macrosistemas, deixando evidente como cada instância atua.

Na tentativa de responder ao problema de pesquisa já mencionado e compreendendo o fazer inclusivo para além da escola e da sala de aula, buscaremos dimensionar quais outros ambientes fazem parte dos *Contextos* inclusivos que prestam apoio à criança e sua família e que se configuram numa rede, bem como, sua influência no desenvolvimento da criança.

Yunes e Juliano (2014, p. 30), quanto às redes de apoio, explicam:

As redes de apoio social têm sido tema de estudos há muito tempo e em vários campos do conhecimento científico. Interessa-nos as abordagens da sociologia e da antropologia que dão ênfase a quantidade e aos tipos de contatos sociais que o indivíduo estabelece em seu ambiente. Igualmente importante é a abordagem da Psicologia pois estuda a influência das redes de apoio social sobre o desenvolvimento das pessoas no decorrer de suas vidas.

Bronfenbrenner (1996) dimensiona a importância das redes de apoio no desenvolvimento dos indivíduos ao longo do percurso da vida, tanto na área afetiva quanto social. Passa a ser um sistema, inter-relacionado de pessoas e de serviços nos quais indivíduo e meio se constituem e se afetam mutuamente. Na atual estrutura que a inclusão escolar se apresenta faz-se necessário perceber como e se as escolas conseguem tecer essa rede de apoio às famílias. Capra (2006), aponta que em qualquer sistema vivo há interação e, se assim há, beiramos uma mudança de paradigma que aproxima nossa sociedade de um olhar voltado para o todo, não mais de partes dissociadas, se aproximando assim do que pretendemos dimensionar

quanto à inclusão como um *Processo Bioecológico* do Desenvolvimento Humano, atravessado por contextos microssistêmicos educativos de inclusão.

Cabe destacar que, a pesquisa que aqui se apresenta, tem como base dois campos de pensamento teórico que fundamentam os estudos que foram desenvolvidos: *Educação Ambiental numa Perspectiva Escolar Inclusiva e Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano*. O citado deslocamento teórico trazido a partir dos estudos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, alicerçados em Urie Bronfenbrenner e seus colaboradores, também tiveram como principal aporte a interlocução com a Educação Ambiental.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, formação inicial, não apresentava naquele momento uma formação específica que sustentasse a constituição do que é a Educação Ambiental – EA. Esta passa a ser um campo de saber, assim como a Educação Especial, que os estudantes precisam buscar aprofundamento e aporte teórico se assim desejarem. Da mesma maneira, cursei o Mestrado em Educação, conforme já mencionado, não tendo contato teórico com a EA nas disciplinas ofertadas. Ao ingressar no PPGA, emerge a necessidade de constituir um saber que sustentasse a Educação Ambiental e, sobretudo, me tornasse capaz de atrelar esta à Educação Especial. Com o cursar das disciplinas, desenvolvimento da pesquisa e suporte das leituras oferecidas no âmbito do programa, surge o pensamento de uma Educação Ambiental Escolar Inclusiva e não mais as duas de maneira distinta. Então, as disciplinas ofertadas pelo programa trouxeram direcionamento e aporte aos estudos, sobretudo, a compreensão de que busco apresentar uma corrente sistêmica de Educação Ambiental (SAUVÉ, 2005). Nesse sentido, justificando a corrente sistêmica quando Sauvé (2005, p. 22) aponta que:

A análise sistêmica permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situação ambiental. Esta análise é uma etapa essencial que permite obter em seguida uma visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida. Chega-se assim à **totalidade do sistema ambiental**, cuja dinâmica não só pode ser percebida e compreendida melhor, como também os pontos de ruptura (se existirem) e as vias de evolução. **Grifo próprio.**

A totalidade dos sistemas que existem numa escola e que compõem a vida de uma criança fora desta, como promotores de inclusão, e o desenvolvimento a partir deles enquanto *Processo Bioecológico* é o que entendemos a partir de uma corrente sistêmica e dos estudos da Bioecologia, ao compreender que o desenvolvimento dos sujeitos em situação de inclusão ocorre em diversas esferas, ou seja, em diversos ambientes/contextos que se constituem como *contextos microssistêmicos educativos de inclusão* redirecionando um olhar que não mais

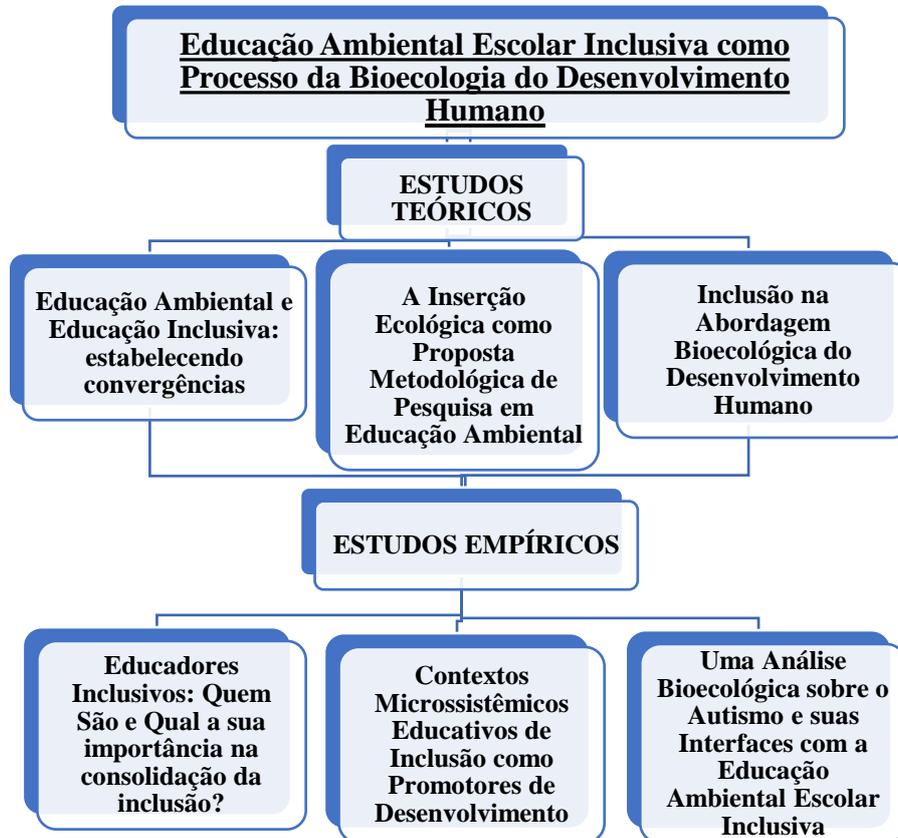
atribui somente à escola, mais propriamente à sala de aula, a dimensão da responsabilidade pelo incluir.

Desta forma, os deslocamentos do olhar teórico enquanto pesquisadora em Educação Ambiental e profissional especializada atuante na Educação Inclusiva, apontam para a necessidade de se perceber a inclusão enquanto um *Processo* não mais isolado, mas sim, necessário de ser considerado como a metáfora de uma teia, na qual, cada fio condutor leva a outro, sendo preciso considerar os *Tempos*, as *Pessoas*, os *Contextos* e os *Processos* para que possa ser efetivada. As quatro categorias destacadas estão inter-relacionadas e são apontadas pela Bioecologia do Desenvolvimento Humano como sendo necessárias de serem analisadas em conjunto para considerar o propósito do desenvolver-se enquanto sujeito da inclusão.

Nesse sentido, apresentamos a tese de que a inclusão se constitui em um *Processo* Bioecológico e sistêmico, a qual não se inicia ou se esgota no período escolar, mas sim, ocorre de forma cíclica no cotidiano da criança, estendendo-se por todo o curso de vida. Trazendo a discussão da mesma no campo da Educação Ambiental e fomentando o conceito que surge a partir desta – Educação Ambiental Escolar Inclusiva – este como forma de ampliar a compreensão de que a EA possui um caráter emancipatório que abraça toda a diversidade humana e natural. Assim, as discussões são tecidas a partir do seguinte: Educação Ambiental e Educação Inclusiva: estabelecendo convergências; Inclusão na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Inserção Ecológica como proposta metodológica de pesquisa em Educação Ambiental; Educadores Inclusivos: quem são e qual a sua importância na consolidação da Educação Ambiental Escolar Inclusiva?; Contextos Microsistêmicos Educativos de Inclusão como Promotores de Desenvolvimento – a influência destes na trajetória inclusiva das crianças; A criança com Autismo na perspectiva Bioecológica.

A seguir, apresentamos um organograma apontando os estudos teóricos e os estudos empíricos que foram desenvolvidos no âmbito da pesquisa *Educação Ambiental Escolar Inclusiva como Processo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano* no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG.

Figura 1 – Organograma apontando os estudos teóricos e os estudos empíricos que serão desenvolvidos no âmbito da pesquisa Educação Ambiental Escolar Inclusiva como Processo da Bioecologia do Desenvolvimento Humano



Fonte: figura elaborada pela autora.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTABELECENDO CONVERGÊNCIAS

Historicamente a sociedade possui uma dívida de inclusão educacional e, sobretudo, social com as pessoas com deficiência, especialmente devido ao fato de lhes ter sido negado por longo período o direito ao convívio com seus familiares dentro das suas comunidades de origem. Na Idade Média, período em que lhes era recusado inclusive o direito à vida, eram perseguidas e mortas devido às crenças e aos misticismos que apregoavam um padrão de normalidade e quem não estivesse dentro desses padrões poderia ter associação com o mal, feitiçarias e afins.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2011, p.16).

Aqueles que hoje compreendemos serem sujeitos com transtornos psíquicos, por exemplo, eram perseguidos e levados à fogueira em praça pública devido às questões religiosas de que poderiam estar sob o domínio de alguma força maligna. Muito disso se traduz no que Foucault (2007, p. 17) aponta como *Poder Soberano*, uma vez que alguns, especialmente o soberano, detinham o poder de *deixar viver* ou *fazer morrer*. Tratava-se então de uma forma de demonstrar aos demais o seu controle e, sobretudo, ocorria por tratar-se de algo que fugia ao conhecimento do senso comum da época isso aplicado tanto às questões políticas e de domínio de poder quanto ao desconhecido, como as deficiências ou transtornos psíquicos. Na Grécia Antiga o culto ao corpo perfeito, um corpo capaz de suportar batalhas, não permitia que o pensamento daquela sociedade compreendesse o que fugia à regra como uma deficiência neste caso. Especialmente as deficiências físicas eram vistas como sinal de fraqueza e insuficiência para as demandas sociais (MAZZOTA, 2011).

Esse tipo de demonstração da história da exclusão, no sentido mais completo da palavra, se desloca timidamente ao longo dos tempos para um método de inclusão apontando para que possamos meramente compreender os motivos pelos quais ainda lutamos pela garantia de alguns direitos básicos às pessoas com deficiência. O deslocamento de pensamento, perpetuado por inúmeros tempos históricos, sociedades e culturas deixa evidente o porquê ainda se faz necessária uma verdadeira batalha para que a sociedade seja de fato inclusiva e, muitas vezes,

isso é atribuído unicamente à escola, contudo, queremos aqui demonstrar que há um todo biopsicossocial que permeia os seres e é, portanto, parte deste processo.

A utilização do termo Pessoa com Deficiência, segundo a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – 13146/15 em seu artigo 2º aponta que: “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Salientamos que ao referir-se ao termo Pessoa com Deficiência não objetivamos estabelecer um padrão de normalidade ou um binarismo que classifica em *normal ou anormal* determinado sujeito, mas sim, como forma de categorizar e, com isso, estabelecer um estudo capaz de apontar convergências entre a Educação Especial e a Educação Ambiental. Quando categorizamos buscamos estabelecer elementos presentes nos deslocamentos que levam do processo de exclusão sofrido historicamente até a inclusão escolar nos moldes atuais, contudo, sempre consciente de que ambos coexistem no que Veiga-Neto e Lopes (2011) apontam como in/exclusão.

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

O estudo teórico que aqui se desenha, parte da análise dos documentos básicos para a Educação Ambiental⁹ e das duas principais legislações para a inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – 13146/15 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96. Tendo como objetivo específico: *Apontar se a Educação Ambiental contempla a*

⁸ Usando como parâmetro a rede Municipal de Rio Grande/RS.

⁹ Presentes no site do Ministério do Meio Ambiente <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais.html>

Educação Escolar Inclusiva? Objetivamos ainda, estabelecer convergências a fim de que, possa vir a denominar como Educação Ambiental Escolar Inclusiva. Neste estudo apresentamos os pontos centrais para estabelecer um elo entre Educação Ambiental e a Educação Especial, a partir de então, direcionamos uma Análise Documental na busca de procurar esta ligação e/ou estabelecer a mesma como forma de constituir a Educação Ambiental Escolar Inclusiva, como campo em ascensão dentro da Educação Ambiental.

Como forma de organizar estruturalmente o texto, subdividimos o mesmo em dois eixos teóricos: a) Documentos Básicos da Educação Ambiental: há lugar para a inclusão? b) Pontos de Convergência: firmando a Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

1.1. Documentos Básicos da Educação Ambiental: há lugar para a inclusão?

Ao adentrar à discussão anunciada no título do eixo pensamos ser necessário que demonstremos alguns fatores que acreditamos atuarem como determinantes para que se compreenda a necessidade da busca por firmar a inclusão dentro do campo de estudos da Educação Ambiental. Para Mantoan (2006), a inclusão é vista como um privilégio ao convívio com as diferenças, tal forma de ver o processo inclusivo é pautado na premissa de termos uma sociedade mais justa e tolerante, que oportunize igualdade à diversidade em suas mais variadas formas. Uma tendência ou uma corrente da educação não passa a fazer parte do cotidiano sem uma margem de acontecimentos que levem às modificações sistêmicas, pois se constitui historicamente através de mudanças ideológicas, descobertas da ciência e olhares para um todo ecológico para além do que está posto. Sendo assim, perpassar mesmo que brevemente sobre pontos históricos relevantes que levaram à constituição do que temos hoje por Educação Inclusiva faz com que possamos compreender alguns aspectos que estão postos no cenário atual, especialmente dentro dos contextos educativos microssistêmicos de inclusão que compõem o todo escolar, ambientes estes dos quais a criança circula e que agem como promotores do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

Mazzota (2011), aponta que a principal causa da exclusão estava ligada ao desconhecimento que levava ao extermínio, ao ocultismo e ao misticismo. Ainda em Mazzota (2011, p. 17), há uma referência ao início de uma reestruturação quanto ao pensamento sobre a deficiência quando diz que “[...] foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”. Ou seja, passa-se a atribuir à escola a incumbência de ser o *divisor de águas*, no sentido da mudança paradigmática que envolve a situação social

da pessoa com deficiência, tendo assim um apontamento ao que se tem hoje por Educação Especial. Cabe salientar que não há um ponto exato no qual deixamos de ter exclusão e assim passamos a incluir, ao contrário, como defende Veiga-Neto e Lopes (2011), os processos existem concomitantemente, tanto que, a Análise Documental procedida na pesquisa, demonstra a quase inexistência da Educação Especial como processo associado à Educação Ambiental.

Ao nos referirmos que não há um marco ou um ponto específico no qual podemos afirmar ter se passado de exclusão à inclusão, significa ampliarmos o pensamento na compreensão de que os processos existem em suas duas amplitudes. Por hora avançamos enquanto alguns direitos, mas sempre necessitando fazer algo para determinada demanda ser atendida, bem como, quando focamos o olhar, enquanto escola, somente no processo inclusivo, corremos o risco de excluir outro grupo social, o ponto de equilíbrio torna-se assim, uma linha tênue de in/exclusão.

Mittler (2003), alerta para o fato de que um modelo centrado apenas na criança e nas atribuições da inclusão, direcionada somente no ambiente escolar é passível de falhas. Para ele, centrar-se no que *falha* quanto às aprendizagens traz a ideia de modelos focados em *defeitos* e, nesse sentido, não se estaria pensando em um modelo inclusivo que considerasse o social. Destaca: “Não há razão para que um modelo centrado na criança deva necessariamente ser incompatível com um modelo social e ambiental. É claro que sua cooperação e sua coexistência devem acontecer com vistas ao que é melhor para a criança [...]” (MITTLER, 2003, p. 25). De que modelo ambiental estamos falando? Tal questionamento vem emergindo a cada imersão na pesquisa e, convergimos a um ponto no qual entendemos que por ambiental compreendemos a necessidade de acesso da criança com deficiência ao ambiente, seja ele, social ou natural.

Obviamente que os acontecimentos no Brasil não tiveram rumos completamente diferentes no que tange à aceitação, ao desconhecimento e, finalmente, à iniciação do pensamento para a inclusão, mesmo a grande maioria não tendo acontecido no mesmo tempo histórico. Quanto a nossa realidade, os primeiros indícios de que rumávamos para uma perspectiva inclusiva começaram a ser traçados em meados da década de 50 com o surgimento de cursos de formação para professores que eram atuantes na área. Mazzota (2011), aponta que em 1951 o Instituto Pestalozzi iniciou a oferta de cursos de férias para professores que atuassem com *excepcionais*¹⁰. Na mesma época o Instituto Nacional de Surdos (INES – RJ) e o Instituto

¹⁰ Nomenclatura da época.

Benjamin Constant (IBC – RJ)¹¹, também tiveram suas primeiras formações de professores mostrando que os movimentos iniciais se preocupavam em capacitar os profissionais que atuassem com as pessoas com deficiência. Cabe salientar que as ações partem primeiramente de instituições que lidam apenas com deficiências sensoriais, ou seja, perda ou mau funcionamento da visão e audição, ainda pouco ou quase nada se falava quanto a outros tipos de deficiências ou sequer transtornos, por exemplo.

Com o passar do tempo, foram surgindo os cursos de formação normalistas especializados, contudo, ainda segundo Mazzota (2011), tais cursos tinham duas vertentes diferenciadas: **educacional e clínica** ou **médico-pedagógica**. A vertente educacional era voltada mais ao ensino de cegos ou surdos, enquanto, a médico-pedagógica à deficiência intelectual e física, demonstrando assim preocupação com outras deficiências, porém, nada ou quase nada aparece a respeito do pensamento voltado aos transtornos psíquicos. Estes passam a ter maior ênfase e discussão levada ao consenso social a partir da reforma psiquiátrica, que passa a ter olhares da legislação em 06 de abril de 2001, na promulgação da Lei nº 10.216, que visa ampliar a proteção aos direitos das pessoas com transtornos mentais, bem como aponta para novas formas terapêuticas e inserções no meio social e escolar. Anterior a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, já direcionava o olhar aos transtornos, como: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Não há como deixar de trazer à tona a discussão que se constitui como um dos principais marcos inclusivos que é a Declaração de Salamanca (1994) formando um marco histórico bastante significativo para a inclusão, pois, embora outras normativas e discussões viessem sendo tecidas trata-se de um importante acordo que aponta para a pessoa com deficiência em sua integralidade, ou seja, próxima ao pensamento da Educação Ambiental que não dissocia o ser do ambiente. Consiste em uma retomada/reformulação das várias declarações das Nações Unidas, que passou a ser conhecida como *Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*. Visando que os Estados assegurem educação de oferta igualitária a todos, traz diretrizes sobre a formação profissional, tão essencial para que o *Processo* de inclusão se efetive, mas que não limita o sujeito apenas como um ser da escola, mas sim, constituído de uma identidade que se aproxima e se constitui pela diferença, mas que luta pela igualdade de direitos, pautados nos princípios das relações sociais. Dentro da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner (2006), aponta quatro categorias

¹¹ Especializado na Educação e Reabilitação de Cegos.

que efetivam a análise de um fenômeno de pesquisa: *Pessoas, Processo, Tempo e Contexto*. No modelo apresentado por ele, as quatro categorias coexistem, são interligadas e compõem um sistema, detemo-nos no momento em explicar o uso do termo *Processo* de inclusão por apontar que incluir está para além do sujeito dentro da escola. Nessa perspectiva, a inclusão, não tem um início ou um fim em um único ambiente ou tempo de início, mas sim, se constitui em um *Processo*, atravessado por tempos históricos, educadores que perpassam a vida da criança, seus microsistemas sociais e os contextos que a subjetivam cotidianamente. Sobretudo, não se atribui apenas à figura do professor a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela aprendizagem da criança.

Dentro da própria instituição escolar queremos demonstrar que há outros contextos microsistêmicos que são promotores de desenvolvimento, bem como, mais pessoas fazem parte do processo de inclusão que em nossas inserções no campo de pesquisa, percebemos estarem ainda muito ligados à sala de aula como ambiente e à professora e ao monitor como responsáveis pela criança com deficiência.

Quanto ao *Processo* se direcionar apenas à escola, Mantoan (2015, p. 01) diz:

A garantia do acesso e permanência de todos à escola comum é absolutamente necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossas redes de ensino. O direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um. Quando nos referimos à igualdade, estamos falando de direitos iguais e não de educandos igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora, formando conjuntos arbitrariamente compostos: bons e maus, repetentes e bem-sucedidos, normais e especiais etc. Quando nos referimos ao direito à diferença, estamos tratando da diferença entre os estudantes que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam diferentes entre si, dado que a diferença tem seu sentido adiado infinitamente.

Para além das dualidades existentes se faz necessário incluir pensando no desenvolvimento dos sujeitos pelos sujeitos e não tecendo comparações com os outros ou objetivando um padrão específico de normalidade que desconsidere suas aprendizagens e categorize suas diferenças como aquém de algo que é esperado. Uma vez havendo a preocupação e, posteriormente, garantia do acesso das crianças com deficiência aos ambientes escolares passa a ser necessário pensar na garantia da qualidade, justificando a importância de pensar em outros *contextos microsistêmicos educativos* de inclusão que fossem capazes de promover o desenvolvimento da criança, visando que a escola não se constitua apenas como espaço de socialização, mas sim de aprendizagens dentro das potencialidades do sujeito.

A Educação Ambiental surge como um importante aporte que percebe a integralidade do sujeito, algo que o campo da Educação Especial luta para que se constitua como pensamento da inclusivo da sociedade. Pensar sujeitos que têm direito a frequentar os mesmos lugares, usufruir dos mesmos ambientes como qualquer pessoa, sendo preciso se pensar em formas de adequar as situações para que isso aconteça. Da mesma forma, problematizar a conscientização de que sendo pertencentes ao todo ambiental as pessoas com deficiência também possuem a necessidade de trazer à consciência a importância da preservação e, sobretudo, de serem ativas nas políticas e movimentos que visam a proteção e são contrários à degradação do meio natural.

Debruçamos então o olhar para alguns documentos básicos para a Educação Ambiental focando a lente de pesquisa mais diretamente àqueles que buscam uma aproximação com o sistema escolar, assim sendo, apontamos os seguintes: Conferência de Tbilisi (1977); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (2014). A partir dos documentos, procuramos perceber se há lugar para a inclusão escolar, ou seja, se os mesmos contemplam também esta diversidade, compreendendo a necessidade de que a Educação Ambiental seja um campo acessível às pessoas com deficiência.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (2012) têm como objetivo estabelecer norteamentos para o uso da EA pelos sistemas de ensino, visando à formação de sujeitos em sua integralidade com o ambiente e compreendo-o como parte do meio. Em seu Art. 1º, parágrafo III, coloca: “orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica”, no entanto, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG oferta apenas uma disciplina semestral que é pensada para contemplar a diversidade – inclusive das pessoas com deficiências – porém com a duração de um semestre, com poucas condições de aprofundamento na temática. Desta forma, há então a preocupação de como os profissionais da educação levarão tais conhecimentos ao cotidiano escolar posteriormente, sobretudo, como adaptar tais conhecimentos àqueles sujeitos que apresentam alguma deficiência?

As Diretrizes (2012) destacam a relevância da Educação Ambiental ser trabalhada em toda a Educação Básica. Neste ponto pensamos estabelecer mais um elo que converge a Educação Inclusiva com a EA, uma vez que, ambas ainda buscam a garantia de que o todo escolar implemente ações que de fato as fomentem como prática cotidiana.

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-

pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012 p. 02).

Cabe então um questionamento: o óbvio também precisa ser dito? Acreditamos que a resposta seja *sim*. Se historicamente viemos lutando para que a pessoa com deficiência seja incluída nas mais diversas esferas sociais – Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) traz tal proposta – o quase que total desaparecimento do foco neste grupo social é preocupante para o campo da Educação Ambiental. Para que se desenvolvam ações pautadas na EA nos contextos microsistêmicos escolares, há de se pensar no crescente número de matrículas de crianças com deficiências nas redes regulares escolares, conforme prevê o Capítulo V, Art. 58º da LDBEN (1996). Portanto, é preciso que conceitos/termos/modalidades/concepções como *Inclusão, Educação Inclusiva, Educação Especial ou Pessoas com Deficiência* estejam diretamente presentes no texto de documentos como estes, somente assim, a produção científica na área pode tomar corpo e fomentar algum direito a estas pessoas.

Em seu Art. 4º as Diretrizes (2012. p. 02) especificam que “A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”. Aqui encontramos outra convergência entre os campos de estudo e destacamos a importância de fomentar a Educação Ambiental Escolar Inclusiva não como forma de dar mais uma subjetivação à educação, mas como, proposta que intenciona fixar a necessidade de ambas dentro do cenário educacional escolar. Ao apontar a *reciprocidade* entre humano e natureza estabelece um olhar sensível à causa da inclusão.

Quando apontamos à necessidade do debate e a presença destes conceitos em um texto como o das Diretrizes para a EA (2012), queremos firmar o compromisso da Educação Ambiental nos mais diversos cenários que se apresentam, para além apenas de programas de pós-graduação. Pensamos que, dentro da escola – lugar onde hoje se concentra a maior diversidade e quantidade de pessoas com deficiência – tanto a EA, quanto a Educação Inclusiva não podem ser assuntos distintos, distantes e suprimidos das discussões. Ambos os campos se fundem na necessidade de firmarem-se dentro da educação escolar propriamente dita, desta forma, consolidar a Educação Ambiental Escolar Inclusiva, traz a força de duas vertentes brigarem juntas por seu espaço na escola tornando-se mais potentes.

A Conferência de Tbilisi (1977) pertence a um momento histórico no qual ainda havia pouco espaço para a inclusão e foi considerada pelo campo científico como um dos principais eventos de Educação Ambiental do mundo, estabelecendo um enfoque centrado na resolução de problemas ambientais concretos com o uso da interdisciplinaridade, mas que também não centra esforços diretamente na pessoa com deficiência, porém, aponta para a coletividade, o

que significa um salto positivo. Consideramos a exclusão um problema ambiental concreto. Embora haja uma preocupação no texto da Conferência com os grupos sociais, não há um enfoque específico nas pessoas com deficiência. Cabe destacar que nenhum grupo social tem destaque – retirando nossa ideia de estabelecer o binarismo de este ou aquele ser o mais importante perante outro – mas, desta forma, fica subjetivo de quais grupos estamos nos referindo. Ao passo que a ausência de destaque dá margem para que defensores de determinadas causas as incluam nesta bandeira, há também espaço para que o processo de In/Exclusão exista.

Para tal, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 128) apontam:

[...] pensa-se que o natural seria que todos ocupassem igualmente os espaços sociais; se assim não ocorre, é porque alguns, em seu próprio benefício, operaram uma intervenção espúria, uma distribuição anômala — contra os interesses dos outros e contra a natureza do mundo. Esses outros são os chamados excluídos. Incluir significa, então, restaurar uma ordem natural perdida, isso é, voltar a um estado original que seria próprio do mundo e, bem por isso, da própria natureza dos seres humanos.

No entanto, o *natural* exposto pelos autores pouco acontece. Quando se faz parte de um grupo social historicamente excluído, a forma de resistência se faz necessária e não ocorre sua inclusão de forma natural, tornando o excluir uma problemática ambiental. Somos todos sujeitos de direitos e pertencentes aos ambientes e sistemas existentes fazendo com que os sujeitos necessitem da luta por reconhecimento em todos os espaços, neste caso, na Educação Ambiental. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) tem uma perspectiva de inclusão nos mais diversos espaços sociais, descentraliza da escola a responsabilidade de ser o único contexto microssistêmico promotor do desenvolvimento. Cabe dizer que esta lei tramitou por diversos anos até que se conseguisse sua aprovação, assim sendo, destacamos novamente o quanto não natural é o processo de inclusão e sim uma construção sociocultural. Nos discursos propagados sobre o tema a naturalidade é expressa de uma forma bastante enfática, como se apenas estar presente dentro dos ambientes da escola fosse a resolução do problema ambiental excludente, mas não é. O foco é, sim, a garantia da permanência de qualidade com ênfase na aprendizagem, ou seja, muito mais do que apenas estar presente em um espaço de socialização, bem como, a compreensão de que o desenvolvimento inclusivo da criança se dá nas mais distintas esferas sociais, fomentada pela Educação Ambiental.

Mittler (2003) salienta que a Educação Inclusiva não se restringe apenas àqueles que possuem uma deficiência, mas sim a todos cujo sistema de ensino não abarca satisfatoriamente, destacando as desvantagens sociais nesse fator. No caso do citado, Mittler (2003) amplia o incluir não apenas para casos de deficiências propriamente ditos, mas também aos sujeitos que

possuem alguma necessidade educacional específica¹². Estes que também possuem direito a modificações no ambiente de forma a contemplar sua diversidade. Quando, no entanto, de alguma maneira não se faz valer o direito ao currículo e metodologias adaptados, tais sujeitos são privados do que de fato necessitam, constituindo-se assim em um processo de exclusão. No que tange à exclusão, Wally et al. (2014, p. 182) afirmam:

A exclusão se faz presente a partir do momento em que as crianças que não correspondem a um padrão instituído pela escola, que é o da criança no ritmo de aprendizagem considerado adequado ao seu desenvolvimento e que obedece às normas, não satisfazem às demandas feitas pela instituição e pelos professores.

Mittler (2003) aponta os *Contextos* sociais como importantes espaços que necessitam ser pensados quando refletimos sobre inclusão. Segundo o autor, matricular uma criança na escola do seu bairro – lugar de pertencimento, mesmo que esta muitas vezes não se constitua em um contexto tão preparado para recebê-la, não se dá apenas por proximidade de zoneamento, mas há sim, um significado importante a ser considerado: ser parte de um todo para além dos muros escolares, pois este sujeito ambiental passa a ser conhecido e ter acesso a outras *Pessoas* quando inserido no grupo social próximo ao seu lar. Pensar dessa forma é ver a inclusão como um *Processo*, que tem sim a escola como importante agente, mas que visiona para além da vida escolar da criança. Ou seja, é pensar a criança de forma integral, junto aos seus grupos sociais, pertinente de se trabalhar o ambiente no qual está inserida, fazendo com que ela mesma perceba os problemas ambientais que cercam seus microssistemas, isto é, a criança e o ambiente em desenvolvimento constante, como preceito da Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Entendemos assim, a importância da união dos dois campos de estudos, o que constitui a Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

A educação ambiental deve ser dirigida à comunidade despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor. Por sua própria natureza, a educação ambiental pode, ainda, contribuir satisfatoriamente para a renovação do processo educativo (TBILISI, 1977, p. 03).

Bronfenbrenner (1996) aponta que as *Pessoas* influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento do outro. Nesta perspectiva teórica todos aqueles que interagem com a criança

¹² Salientamos, porém, que nosso foco de estudo diz respeito aos sujeitos com deficiência e transtorno.

com deficiência constituem-se em agentes capazes de contribuir para o desenvolvimento inclusivo. Da mesma maneira que, os *Contextos*, com os quais tem contato se modificam para incluir e agem no *Processo* inclusivo. Dentro da escola visamos à compreensão de que isso não se dá tendo a sala de aula como único lugar de pertencimento e desenvolvimento. Mas, sim, que outros contextos microssistêmicos educativos e outros educadores que nele atuam, se constituem como parte do *Processo* inclusivo. Se outrora, uma biblioteca tinha um hábito ou uma dinâmica de ação na troca de livros ou em rodas de leitura, com uma criança com deficiência não são somente os livros que precisam ser repensados, mas toda a dinâmica como ocorre os movimentos de aprendizagem naquele lugar.

Interligando a visão sistêmica de Capra (2006, p. 08), questionamos:

Como nos referirmos à realidade do momento sem entender ou perceber o processo maior do qual aquele instante faz parte? De que "realidade" estamos falando quando julgamos a proposta ou ato de outrem como algo "fora da realidade"? E se levarmos em conta a infinidade de processos que se interconectam na realidade maior? Não seria esse conjunto uma realidade "sistêmica", altamente complexa, que está fora da esfera de compreensão da maior parte de nós, humanos? Onde situar o potencial do que nós, seres humanos, podemos criar, gerando um futuro que, pelo menos em parte, seja reflexo do que criamos em nossas mentes a partir de um número infinito de possibilidades existentes no universo?

Dentro do pensamento acima, o qual compreendemos que Fritjof Capra não falava especificamente de inclusão buscamos dimensionar incluir enquanto um *Processo* que não se enquadra em apenas um ou outro contexto microssistêmico de referência, mas que promove o desenvolvimento na perspectiva Bioecológica em vários *Contextos*. Como exposto por Capra (2006), “há uma infinidade de processos que se interconectam [...]” e que não podem ser vistos de forma isolada para o funcionamento da demanda social que se sobrepõe. Os *Tempos* que se iniciam pela exclusão e que vêm rumando para a inclusão são fundamentais na compreensão dos motivos que levam aos pensamentos, às ações e às correções de ações ao longo da história social.

Na perspectiva Bioecológica a categoria *Tempo* é permeada pelos atravessamentos histórico-evolutivos de determinado fenômeno de pesquisa, por exemplo. Aqui deixamos claro que por *Tempo* vamos trazer à tona a história de inclusão das crianças sujeitos da investigação tecendo análises com as legislações que são pensadas com foco na inclusão escolar, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, sendo esta última com um foco mais integral nos sujeitos ambientais.

O Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (2014) apresenta um condensado de documentos, legislações e decretos para a Educação Ambiental ampliando uma proposta de representatividade desse campo no contexto microssistêmico escolar e acadêmico. Traz uma parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC em seu texto, apresentando a ideia da inclusão social como perspectiva da Educação Ambiental constituindo-se em um documento que apresenta diretamente um foco nas pessoas com deficiência¹³, principalmente na formação de educadores ambientais preparados para aplicar a EA nos contextos microssistêmicos educativos de inclusão escolar focados na diversidade contemplada pelo incluir.

Neste documento, o termo *inclusão* aparece diversas vezes, mas, na maioria no sentido de *colocar ou acrescentar* algo dentro das temáticas discutidas. Apenas no subtítulo “2. Formação de educadores e educadoras ambientais 2.1. Formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais, no âmbito formal e não formal” (ProNEA, 2014, p. 33), há uma referência direta ao incluir escolar. Assim sendo, mesmo que de uma forma pequena, há um lugar para a inclusão escolar neste documento legal que acaba por dar espaço necessário dentro do campo da EA.

Mittler (2003, p. 61) diz que: “A escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para alcançar as necessidades de todas as crianças”. Cabe ressaltar que o autor aponta por Escola Inclusiva, àquela que abraça toda a diversidade humana para além das deficiências, mas que analisa os *Contextos* sociais, as necessidades culturais e pessoais. Por mudança no sistema apontado por Mittler, a abertura do campo de estudos da Educação Ambiental para a inclusão escolar é uma destas.

Ao apontar lugar dado à inclusão escolar nos referidos documentos não há o objetivo de trazer isso como uma falha, mas sim, como necessidade de adensar pesquisas a tal respeito no campo da Educação Ambiental, bem como, constituir o que chamamos de Educação Ambiental Escolar Inclusiva. Esta seria uma convergência entre os dois campos, especialmente, no sentido de que compreendem os sujeitos em sua integralidade e em interlocução constante com os ambientes, sejam eles naturais ou não.

¹³ Utiliza o termo pessoas com necessidades específicas – tal terminalidade, abre espaço para inclusão escolar e as necessidades específicas neste âmbito.

1.2. Pontos de Convergência: Desvelando o sentido da Educação Ambiental Escolar Inclusiva

Com base na análise dos documentos da Base Legal da Educação Ambiental, bem como, utilizando-se de referenciais teóricos que constituam o campo da EA e da Educação Inclusiva, buscamos estabelecer os convergências que constituem e fundamentam o que denominamos como Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

Tendo em vista que a inclusão escolar vem se constituindo em uma problemática socioambiental, visto que inter-relaciona *os Contextos, as Pessoas, os Tempos* e, sobretudo, se configura como um *Processo de Desenvolvimento Bioecológico*, a teia que tal sistema proporciona faz íntima relação com os estudos da Educação Ambiental. Justificamos assim os motivos que nos levam a utilizar como conceito o termo Educação Ambiental Escolar Inclusiva, uma vez que a EA se trata de um campo de estudo que não centraliza, mas sim se mostra em sua dimensão possibilidades de uma prática reflexiva diante das demandas socioambientais. Há um princípio ético de percepção dos indivíduos como parte do *Contexto* ambiental, de suas relações com o ambiente no qual está inserido, algo fortemente pautado no convívio com a diversidade ao qual se mostra (CARVALHO, 2004).

Assim sendo, emerge a necessidade de discutir um currículo que se adapte à Educação Ambiental Escolar Inclusiva, ou seja, que faça emergir as discussões da EA de forma adaptada à compreensão das crianças com deficiência, não somente à compreensão propriamente dita, mas, sobretudo, a sua participação efetiva nas ações desenvolvidas na escola. Para estabelecer um currículo ambiental inclusivo González Muñoz (1996, p. 02) aponta:

Pero el desarrollo de la Educación Ambiental en el sistema educativo sólo será posible si este sistema es capaz de adaptarse a sus necesidades y si ella, a su vez, consigue obligarlo a un profundo cambio que replantee desde los fines hasta los contenidos y metodología de sus enseñanzas; interacción creadora que redefina, en fin, el tipo de persona que queremos formar y los escenarios futuros que deseamos para la humanidad.

Por currículo ambiental inclusivo determinamos como aquele capaz de apresentar a Educação Ambiental como prática dentro dos ambientes escolares, para além de apenas em datas comemorativas, mas sim como projetos permanentes e passíveis de que sua prática se estenda com aplicabilidades à teia social na qual a criança se insere. Se pensarmos o currículo adaptado às crianças com deficiência em uma perspectiva ecológica sistêmica pode se

caracterizar através de práticas ambientais vivenciais e experienciais de compreensão acessível de termos e de atividades que contemplem a todos, estabelece-se o primeiro ponto de encontro.

Dentro do ambiente escolar, há um importante contexto microssistêmico promotor de inclusão: as Salas de Recursos. A Portaria Normativa Nº– 13, de 24 de abril de 2007 traz o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Define assim: “A sala de recursos [...], é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007).

O citado contexto – Sala de Recursos – segundo nossa compreensão possui uma dimensão pautada na Educação Ambiental, ao passo de que seu funcionamento busca a integralidade do *Processo*, ou seja, tem como objetivo principal o auxílio nas questões de ordem metodológica de aprendizagem dos conceitos curriculares, mas também se preocupa e orienta quanto à constituição psíquica e social dos sujeitos, bem como, o atendimento de suas famílias ou cuidadores. Na perspectiva Bioecológica esta passa a ser vista também como um contexto microssistêmico educativo que não é mais pensado apenas para as crianças com deficiência, mas sim, para atender as demandas que a cercam, como orientação das *Pessoas* que trabalham em rede para a inclusão, destacando ainda que as famílias são consideradas no *Processo*.

Dentro do ambiente da sala de recursos a Educação Ambiental se faz presente em muitas ações necessárias ao desenvolvimento inclusivo da criança. A principal ação diz respeito ao fortalecimento da noção de pertencimento, não somente à escola em si, mas, sobretudo, aos outros microssistemas que a mesma está inserida. Assim, são desenvolvidas ações com as famílias para que se possa aproximar as realidades a fim de construir um contexto microssistêmico inclusivo mais condizente com as necessidades de cada sujeito. Explora-se ainda, o pensamento focado em um *currículo natural*¹⁴ e neste, as ações se concentram (especialmente para crianças com autismo), em fazer com que as aprendizagens e interações estejam focadas na interação dos sujeitos com o meio em que vivem buscando uma funcionalidade para o que se ensina.

Ao salientar a importância da inclusão para a sociedade como um todo expomos a exclusão como uma crise ambiental, uma vez que se trata (e, utilizamos o verbo no presente) como uma forma de ver o mundo muitas vezes que gera estagnação do pensar e viver humano. Explicamos o *Tempo* presente, pois embora muitos avanços tenham sido conseguidos na questão seja pela implementação de Salas de Recursos e ao acesso dos deficientes nas escolas,

¹⁴ Conceito que será explorado no capítulo 6.

ainda existem processos de exclusão muito fortemente percebidos. Desde formas mascaradas de negação do acesso à matrícula escolar, até quando a matrícula é dada, mas não se efetivam políticas locais para que haja a aprendizagem ou sequer a socialização. Não dimensionamos a unidade no sentido da padronização e descaracterização da diversidade ao incluir, mas sim, uma justiça socioambiental necessária. “Leva-nos a interrogar o conhecimento do mundo a questionar esse projeto epistemológico que tem buscado a unidade, a uniformidade e a homogeneidade; este projeto que anuncia um futuro comum, negando o limite, o tempo, a história; a diferença, a diversidade, a outridade”. (LEFF, 2002, p. 194).

Cabral e Mantoan (2014, p. 115), afirmam que “O que entendemos como diferença entre as pessoas nos ambientes humanos extrapola a questão da aparência, da oralidade e das imposições sociais”. E a compreensão desta diferença é essencial na constituição da inclusão. Entender e perceber a diferença não desqualifica o *Processo* inclusivo, ao contrário, traz à tona discussões pertinentes que levam à compreensão da subjetivação das pessoas com deficiência. Tal compreensão não se dá analisando apenas um *Contexto*, mas sim, quando consideramos os diversos nos quais a criança e as demais *Pessoas* que com ela formam díades, circulam. Na perspectiva Bioecológica, uma díade é formada nas interações recíprocas dos sujeitos, estas, por sua vez, desenvolvem mutuamente os envolvidos. Capra (2006) já apontava que a rigidez de estruturas comportamentais e padronizações sociais fazem com que a sociedade não tenha sua capacidade de levar adiante a evolução dos processos que a sustentam. Na contramão desta padronização está a inclusão sempre pautada no respeito à diferença.

Passamos a perceber a partir da Bioecologia do Desenvolvimento Humano – uma abordagem teórico-metodológica – e dos estudos em Educação Ambiental, que o sujeito ambiental em situação de inclusão é permeado por diversos aspectos e considera os *Contextos*, *Tempos*, *Pessoas e Processos* que influenciam direta e indiretamente em sua constituição. Assim sendo, a Inclusão, também perpassa por tais aspectos para a sua efetivação. Krebs (2010) destaca que a teoria é emergente e inesgotável, uma vez que oferece a possibilidade de aplicabilidade em diversas áreas do desenvolvimento humano.

Dentro desse pensamento que vê a inclusão como um *Processo* em sua dimensão mais ampla, apontamos as adaptações curriculares que vão fazendo com que novas perspectivas precisem ser apresentadas e repensadas para melhor atender à demanda das crianças com deficiências, síndromes ou transtornos, isto é, a diversidade que se apresenta na escola e em seus contextos microssistêmicos educativos de inclusão. É nesse sentido que a garantia não só do acesso, mas, também, da permanência destas necessita ser pensada e reavaliada

periodicamente com um currículo que contemple as demandas e supra as necessidades, sempre amparado na perspectiva de valorar as potencialidades.

Durante muito tempo estar presente na escola socializando era visto como Inclusão, o que Beyer (2005) apontou como *Integração*, discurso este que não pode ser tomado como verdade absoluta para que não percamos a crença no objetivo principal da escola que é o de ensinar e na premissa de que toda criança tem condições de aprender, dentro de seus limites, mas sempre apostando primeiro em suas potencialidades. Cabe salientar que ao citarmos que todos possuem condições de aprender, o destaque ao currículo adaptado torna-se ainda mais relevante, uma vez que, aprender não significa necessariamente dominar todos os conceitos no padrão que a escola impõe, mas sim, dentro das especificidades de cada indivíduo. Nesta direção pensar a Educação Ambiental Escolar Inclusiva significa pensar no que a criança pode aprender dentro de sua limitação, seja ela qual for, cabe aqui a discussão da necessidade do currículo adaptado como algo essencial para garantia da igualdade a todos, este que precisa ser elaborado e analisado sem deixar de lado os *Contextos* nos quais o sujeito está inserido.

Por adaptação curricular há de se compreender para além de estar com procedimentos metodológicos próprios na sala de aula, este é apenas mais um ambiente de desenvolvimento inclusivo. É entender que uma criança com deficiência transita por outros lugares que são essenciais para que o *Processo* de inclusão aconteça e estes atuam numa rede que faz com que tenhamos a concepção de Educação Ambiental que defendemos pautada na interlocução entre as questões socioambientais que entendem as *Pessoas* e suas dimensões culturais como fundamentais para constituir um ambiente inclusivo.

Mota et. al (2018) afirmam que em meio a uma brutalidade maciça e dominadora imposta pelo sujeito homem sobre a natureza, é indispensável que o ser humano consiga (re)estabelecer um sentido de pertencimento ao lugar em que vive para que haja uma quebra de paradigma socioambiental dominante. Para os sujeitos que compõem o quadro inclusivo de uma instituição, seja ela escolar ou social, as noções de pertencimento ao lugar tornam-se fundamentais na construção de um entendimento de ser e estar como sujeito ativo de um processo. Somente quando se cria tal sentido de interligação e pertencimento aos lugares é que se passa a compreender a necessidade de preservação e de cuidado necessários e se estabelece o entendimento de que os meios compõem um sistema. Quando a criança compreende a escola como seu lugar de pertencimento, não somente as relações interpessoais se favorecem, mas cria-se um vínculo que é promotor de desenvolvimento de diversas esferas tanto na aprendizagem quanto na socialização, atingindo uma dimensão que pode ultrapassar o meio escolar e ampliar-se ao social.

Para que se consiga adaptar o currículo e as metodologias a serem utilizadas um trabalho em equipe é essencial, mais uma vez reafirmando que Educação Ambiental Escolar Inclusiva se faz com todos os contextos imbricados. É importante não apenas conhecer a deficiência, síndrome ou transtorno que se apresenta, mas como se dá o funcionamento da criança mediante isso fazendo a interlocução entre os setores pedagógicos da escola mais a família do aluno precisam caminhar juntos. A criança incluída não é uma responsabilidade somente do professor em sala de aula, mas sim de todos os profissionais que atuam na instituição e que de acordo com observações e intervenções atentas podem contribuir no desenvolvimento das aprendizagens de cada um. Embora o olhar de pesquisador se debruce diretamente nos ambientes da escola temos a percepção clara de que há outros *Contextos* que são responsáveis pela inclusão, em nível macro e microssistêmicos.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), quanto a Política Nacional para a Educação Ambiental (1999), reafirmam que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada em todas as etapas da educação e com todos os sujeitos. Embora não haja uma referência direta às pessoas com deficiência, cabe o destaque de que ao citar todos os sujeitos elas abraçam a diversidade existente nas instituições de ensino. Emerge a necessidade de ao se pensar um currículo adaptado às necessidades inclusivas de uma criança ser preciso contemplar a EA como forma não somente de cumprir uma legislação, mas sobretudo, na importância que isso tem para a vida destes sujeitos em sociedade.

Quanto à importância de ofertar-se um currículo adaptado como direito a um ensino igualitário, Poker (2011, p. 168) sinaliza:

[...] depende dentre outros fatores, das respostas educativas propostas pela escola e, especificamente, pelos professores que atuam diretamente com os alunos. [...] **A partir da identificação das capacidades dos alunos é que será possível organizar objetivos, sequenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas**, avaliar os alunos numa abordagem processual e emancipadora, acompanhando o seu desenvolvimento e valorizando o seu progresso. **Grifo próprio.**

O exposto por Poker (2011), em especial os destaques, demonstram a importância de investir no que o estudante é capaz de alcançar enquanto objetivo, ou seja, com clareza do que realmente é funcional em cada conteúdo apresentado. Há a preocupação entre os educadores de que isso possa ser visto como um facilitador em caso de avaliações processuais, por exemplo. No entanto, ao compreender a deficiência com a qual a criança convive reconhecendo suas limitações, mas, sobretudo, apostando em suas capacidades, o currículo adaptado torna-se

ferramenta fundamental da Educação Ambiental Escolar Inclusiva trazendo igualdade de acesso e condições aos conteúdos aplicados. Se junto a isso compreender-se que a Educação Ambiental é um campo que necessita de constante trabalho dentro das instituições escolares, bem como, os que são feitos precisam abraçar a diversidade, conseguimos estabelecer uma importante convergência entre a EA e a Educação Especial.

Se a criança em situação de inclusão circula em um todo socioambiental a Educação Ambiental Escolar Inclusiva assume um caráter emancipatório e crítico em suas vidas e abarca o exposto no Capítulo 36 da Agenda 21 sendo um *Processo* que busca:

Desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos [...].

Diante da perspectiva inclusiva exposta até o momento percebe-se que a inclusão não se faz por um e nem para um. Há uma *rede* de *Pessoas, Contextos, Tempos e Processos* que circundam e se entrelaçam durante a vida do sujeito. Ao optar pela palavra *rede* para referir ao trabalho realizado na consolidação de uma Educação Ambiental Escolar Inclusiva no espaço escolar, compreendemos como algo que está constantemente interligado um setor necessitando estar em consonância com o outro para que o sistema funcione. Existem ações isoladas enquanto intervenções, mas nunca sem que o outro lado da *rede* esteja em pleno funcionamento ao mesmo tempo.

Outra importante convergência que apresentamos, diz respeito ao fato de que a Educação Ambiental Escolar Inclusiva busca pensar o sujeito na já citada integralidade, o vê e o percebe como parte de um todo social e ecológico. Possui um caráter político na medida em que:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 02).

A citada coletividade e a construção de valores sociais são buscas constantes da inclusão, uma vez que ao se ter as diferenças presentes com o acesso aos direitos sociais, conseguimos constituir seres mais capazes de exercitar a tolerância e esta tolerância não se dá

somente com os seres, mas também com os ambientes naturais, inclui-se aí, o respeito a toda a diversidade.

A Educação Ambiental Escolar Inclusiva, se interliga ao pensamento de Reigota (1994, p. 25) ao afirmar que “A educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades”. Tais relações entre a humanidade e o meio, também são apontadas na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, que determina os *Processos* de desenvolvimento da criança, nesse caso específico as que possuem alguma deficiência.

Grun (1996, p. 60) diz que: “[...] o ambientalismo parece surgir como um grande guarda-chuva sob o qual todas as ‘outras crises’ podem encontrar guarida”. Precisa haver um certo cuidado a fim de que o que propomos não tenha um caráter salvacionista, mas sim, problematizador dos princípios da EA. Por vezes, preocupa o discurso de que determinadas instituições têm o dever e o poder de modificar toda e qualquer situação problemática que se refere aos problemas ambientais inclusivos, pois especialmente à escola é atribuído esse papel em muitos discursos ainda mais centrados na figura de quem atua diretamente dentro da sala de aula, por isso, nossa preocupação em estabelecer outros ambientes de inclusão nas instituições, bem como, atribuir às famílias o devido valor e posicionamento no que tange ao desenvolvimento inclusivo. Não intencionamos com isso dizer que a escola não tenha papel fundamental nesse direcionamento, contudo, não é a única instância e nem a primeira ou última. Ao atribuir esse caráter a ela, acabamos por diminuir o compromisso do poder público sobre a questão. Grun (1996) afirma que *não existe uma educação não ambiental*, assim sendo, apontamos aqui caminhos de reestruturação do pensamento a fim de mostrar que a Educação Inclusiva pode se constituir como um campo da Educação Ambiental. Corroborando com a visão de Grun (1996, p. 62), ao afirmar sobre a “[...] consciência de que precisamos transformar [...]”, e, nesse sentido, percebemos uma importante aproximação dos campos da Educação Ambiental com a Educação Inclusiva, no caráter transformador de ambas, capazes de atenuar exclusões sociais ao longo do tempo e de transformar a sociedade de maneira a se tornar mais igualitária e consciente das problemáticas que se apresentam.

Grun (1996), diz que a EA é possibilitadora da motivação de fazer com que os sujeitos revejam seus valores e suas ações em relação ao todo socioambiental e que isso pode ser feito sob a ótica do princípio da ética. Ao rever seus valores a sociedade pode e deve passar a ver as pessoas com deficiência como atores dos processos de cidadania, atores estes que gozam de

direitos e deveres, compreendendo que para que tenhamos a efetivação de uma Educação Ambiental Escolar Inclusiva necessitamos eliminar a exclusão.

Para brevemente fechar os apontamentos que nos levam a estabelecer convergências entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva e que nos levam ao conceito de Educação Ambiental Escolar Inclusiva, consideramos necessário apresentar algumas conclusões obtidas com a pesquisa exposta aqui, sendo estes: 1) Os Documentos Básicos da Educação Ambiental pouco contemplam as dimensões do processo de inclusão escolar para as pessoas com deficiência; 2) Há possibilidades de estabelecer convergências entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva constituindo um conceito que denominamos Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

A Educação Ambiental Escolar Inclusiva exerce importante papel na sensibilização dos sujeitos, uma vez que pode, em uma perspectiva sistêmica mostrar que estamos *todos*, o que inclui as pessoas com deficiência, conectados com os acontecimentos socioambientais e sujeitos do processo educativo ambiental na escola.

A busca pela construção de valores sociais a que se propõe a Educação Ambiental também é algo que se apresenta fortemente na Educação Inclusiva, interligando-as, uma vez que, ao possibilitar às pessoas com deficiências a oportunidade de inclusão há a citada construção de valores sociais no sentido de coletividade a que ambas se dispõem. Ao conviver com uma pessoa com deficiência seus pares passam a ser capazes de respeitar as individualidades e as minorias, principalmente se as instituições escolares e demais ambientes ecológicos promoverem ações a tal respeito. Assim como a EA precisa ser apresentada e trabalhada no cenário escolar com o intuito do respeito à diversidade humana e ecológica, constituindo-se assim no que conceituamos como Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

Carneiro (2011) aponta o acolhimento à diversidade através das práticas ecológicas como possibilidade de formação de sujeitos críticos através da Educação Ambiental Escolar Inclusiva e tal acolhimento é o que a inclusão busca propor diariamente. A interlocução entre as duas áreas pode promover essa formação com mais força, uma vez que dispõe sobre o respeito com o todo que cerca os sujeitos, desde o respeito e conservação da natureza como muitos projetos escolares em EA objetivam até o acolhimento, reconhecimento e pertencimento das pessoas como parte desse meio ambiente, não como centro dele, mas como parte do sistema. Carneiro (2001, p. 142) aponta que: "A escola como espaço de convivência e modelo de relações, propõe no dia-a-dia as situações para que a comunidade escolar viva essa possibilidade de um planeta sustentável".

Introduzir uma prática de Educação Ambiental Escolar Inclusiva na escola não é algo descolado de proposta ambiental mais complexa, dependente de um trabalho contínuo e bastante árduo, no sentido de que é preciso proporcionar e validar isso junto à formação inicial e continuada de professores e ao processo formativo inclusivo da comunidade escolar. A defesa de um diálogo aberto em que se considere as propostas construídas de forma coletiva e apresentada como uma proposta que pode contribuir para mudanças no dia-a-dia da sociedade é uma forma de interligar escola e comunidade. Trata-se de aos poucos ir desenvolvendo uma prática de cidadania ambiental, assim como aos poucos uma escola se constitui como inclusiva. Não é na primeira matrícula e na primeira turma que a criança deficiente frequenta que se conquista isso, pois este é um trabalho que exige conquista de um espaço que demonstra as necessidades e que destaca as potencialidades.

O papel da Educação Ambiental Escolar Inclusiva possui maior força motivadora de transformação social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, principalmente, uma escola com um caráter ecológico e promotor do desenvolvimento. A investigação dos outros *ambientes ecológicos* pelos quais a criança com deficiência circula torna-se primordial no apontamento da inclusão como um *Processo Bioecológico*.

CAPÍTULO 2 INCLUSÃO NA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O estudo apresentado neste capítulo mostra a inclusão dentro da abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano e tece interlocuções sobre o incluir como um *Processo* dentro desta perspectiva, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner (1996), buscando evidenciar tal abordagem teórico-metodológica para um referencial no campo de estudos da Educação Ambiental – EA. As aproximações entre os campos teóricos da inclusão e da Educação Ambiental subsidiam o construto central da pesquisa que nos leva ao conceito de Educação Ambiental Escolar Inclusiva e que busca firmar a tese da inclusão ser um *Processo*.

Duas questões centrais subsidiam a construção do capítulo teórico aqui apresentado: Quais são os processos proximais experienciados pelas crianças com deficiência com a inclusão escolar? A inclusão escolar pode se constituir como um *Processo* promotor de Desenvolvimento Humano dos sujeitos envolvidos? Cabe destacar que neste capítulo as questões servem como norteadoras para a construção de um construto original e necessário para a articulação entre dois campos de pesquisa: Inclusão e Educação Ambiental, com o aporte teórico da Bioecologia.

Apresentamos os pontos de encontro entre a teoria de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) e os referenciais da Educação Ambiental na perspectiva sistêmica no Brasil e no exterior. Essa proposta justifica-se uma vez que, os sujeitos com deficiência pertencem e são pertencentes de um todo ambiental sendo cidadãos planetários não sendo a inclusão uma ação que tem um início ou um fim apenas na instituição escolar. Percebe-se a necessidade de compreender a complexidade e a dimensão sistêmica deste fenômeno. Subdividimos a escrita em dois eixos de análise: a) A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces Inclusivas e b) Os *Processos Proximais* e sua importância para a Educação Ambiental Escolar Inclusiva. c) Educação Ambiental Escolar Inclusiva e a Abordagem Bioecológica.

2.1. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces na Educação Ambiental Escolar Inclusiva

Bronfenbrenner (1917-2005) traz as origens do seu estudo sobre o desenvolvimento humano na Psicologia e tem se apresentado como uma importante referência para as pesquisas no campo da Educação Ambiental por abordar a compreensão do desenvolvimento humano indissociável do contexto. Inicialmente propõe a teoria *Ecológica*, mais focada nos *Contextos*,

e avança para uma abordagem Bioecológica com foco na interação entre quatro dimensões indissociáveis: *Pessoa, Processos, Contexto e Tempo (PPCT)*. Krebs (2010) destaca que o principal fator apresentado na evolução da teoria Bioecológica diz respeito ao fato de que proporciona uma análise da pessoa em seus aspectos singulares numa perspectiva ecológica mas, sobretudo, uma análise dos contextos em que está inserida possibilitando pensar o fenômeno de uma forma mais abrangente.

É nesta perspectiva que a pesquisa trilhou sua busca, considerando a análise do *Processo* de inclusão em contextos ecológicos que não se limitam no ambiente escolar somente à sala de aula. Obviamente que a escola é um dos principais *contextos microssistêmicos educativos* de inclusão, no entanto, é necessário que se compreenda que a articulação entre os ambientes nos quais a criança está inserida é a promotora da inclusão. A exemplo disso, salientamos o quão fundamental se faz a interlocução entre a escola e a família num processo mútuo de conhecer as formas como ambas atuam com o intuito de chegar a um denominador comum capaz de promover estímulos que possam potencializar as aprendizagens, habilidades e competências da criança. Pensando em um trabalho em rede, outros *contextos* nos quais esteja inserida com profissionais especializados, por exemplo, fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, fisioterapeuta, entre outros, promove a facilitação nas ações que serão pensadas para este sujeito incluído, seja na elaboração de um plano de atendimento educacional especializado na sala de recursos, nas adaptações curriculares em sala de aula, bem como, nos estímulos recebidos pela família e pelos profissionais especializados. Lugares, ou seja, os *Contextos* por onde a criança passa, pessoas que com ela intervém, educadores direta e indiretamente ligados ao *Processo* e os pares com os quais forma as *díades* são fatores intimamente ligados ao desenvolvimento inclusivo.

Bronfenbrenner (1996) destaca que há muitos ganhos quando se estabelecem as relações interpessoais, algo amplamente defendido na inclusão. Os sujeitos que antes viviam privados totalmente do convívio ou apenas em escolas especializadas, hoje em sua maioria têm acesso a um todo social promovido dentro da escola mais propriamente da sala de aula, e demais contextos educativos microssistêmicos inclusivos que se amplia para a busca de inserção em ambientes fora do espaço acadêmico. Podemos dizer que a inclusão que começa sendo escolar torna possível a busca por inserção em outros campos da dinâmica social. A teoria Bioecológica destaca que a relação recíproca se estabelece sempre que, ao menos, um dos indivíduos se desenvolve na relação com o outro. No *Contexto* de uma Sala de Recursos, por exemplo, as atividades são pensadas de acordo com o Plano de Atendimento Educacional Especializado e este é centrado no indivíduo e em suas características, contudo, a maioria das intervenções

acontece em grupo e ao realizar determinada atividade, por mais que o objetivo seja centrado mais propriamente nesta ou naquela criança, é inegável que todos os participantes se beneficiam através de processos proximais promotores de desenvolvimento humano.

Ao apontarmos as díades na inclusão nos referimos a uma relação mútua e influenciada por suas interações e pelos ambientes entre duas pessoas. Para Bronfenbrenner (1996), esta estrutura interpessoal é promotora de desenvolvimento humano de uma maneira bastante imediata e dentro dos processos proximais, na inclusão a díade fica bastante evidente e é fundamental visto que a criança pode se desenvolver ao observar a ação de outra ou de um educador, esta relação aconteceria com menos intensidade se fora da escola. Há de se esclarecer que Bronfenbrenner (1996) aponta três tipos distintos e necessários de serem explicitados ao pensar a díade – portanto, na perspectiva inclusiva, temos: *Díade Observacional* – basicamente quando um sujeito observa o comportamento de outro e assim pode determinar um padrão. *Díade de Ação Conjunta* – quando há a participação direta na atividade, mesmo que esta não seja totalmente centrada em ambos. Interligando à Inclusão, ao estar inserido no *contexto microssistêmico* sala de aula, quando a criança com deficiência observa uma ação mesmo que esta não esteja sendo aplicada a ela há o desenvolvimento através da díade observacional. Quando em um grupo, a criança pratica determinada ação junto aos outros, há a existência da díade de ação conjunta. *Díade Primária* – aquela em que a criança, mesmo fora do ambiente no qual a díade foi estabelecida, permanece com padrões de comportamento e de desenvolvimento semelhantes aos que desenvolveu em conjunto. Conseqüentemente, o *ambiente ecológico* tem interferência nas ações que são pensadas para aquele instante, bem como, nos sujeitos que se interpõem ao ambiente.

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano considera a interligação contínua de quatro categorias em suas análises: *a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo*. Ao apontar a inclusão como *Processo* nesta perspectiva levamos em consideração os diferentes *Contextos* ecológicos nos quais os sujeitos em situação de inclusão estão inseridos e analisamos as quatro categorias que compõem a Teoria Bioecológica, que se apresentam assim: *Pessoas – Crianças/Educadores; Processo – Inclusão; Contextos – Escola/Sala de Recursos/Ambientes; Tempo* – tempo histórico-evolutivo das legislações sobre a inclusão, bem como as demais implicações culturais e econômicas imbricadas. Considerar tais fatores de maneira interligada proporcionou maior compreensão do fenômeno estudado em sua dimensão.

Bronfenbrenner (1996) faz uma analogia às *Bonecas Russas* na qual aponta que mesmo que uma ação de desenvolvimento esteja acontecendo de maneira individual há a influência de fatores do sistema, como os encaixes sistêmicos das mesmas. Aplicando tal analogia ao

Processo de inclusão, significa dizer que o desenvolvimento da criança inserida em uma escola que se constitui como um *contexto microssistêmico educativo de inclusão* não se dá apenas no cotidiano da sala de aula, influenciada pelas atividades e interações ali propostas, mas, sim, que o citado desenvolvimento é atravessado por fatores que estão ou não ao alcance dos olhos. Dentro do contexto escolar existe a influência de diversos profissionais, como professores de sala de aula, monitores, professores de sala de recursos e demais profissionais de espaços distintos na escola, assim como com outras pessoas, como crianças com as quais convive direta e indiretamente e membros das famílias da comunidade escolar. Além das pessoas, as políticas e deliberações constituem parte do contexto sistêmico da Educação Ambiental Escolar Inclusiva, ou seja, como nas *Bonecas Russas* há um sistema com pessoas e processos que se *encaixa* em contextos promotores de inclusão.

Os *contextos microssistêmicos educativos de inclusão* estão para além da escola como as redes de apoio pelas quais a criança circula – Escolas Especializadas, Serviços de Saúde, atendimentos Especializados etc., ambientes de interação familiar ou de lazer e outros. Pode-se assim dizer que tais *Contextos* atuam na promoção do desenvolvimento inclusivo, bem como esta não se limita nestes, como dizem Martins & Szymanski (2004, p. 67) “[...] podendo ser formado ou ampliado sempre que ela (a pessoa) passe a fazer parte de novos ambientes”.

Retomando a analogia das Bonecas Russas pensamos ser importante esclarecer que, ao mencionar que o sistema se *encaixa*, não estamos afirmando que está pronto ou perfeito. Enquanto sociedade avançamos consideravelmente nas políticas e efetivações da inclusão, no entanto, ainda existe um longo caminho a ser percorrido que ultrapassa os muros da escola mas está intimamente ligado a ela. A exemplificar, hoje temos a garantia por lei do acesso já na matrícula, reinventamos assim, um sistema para receber a criança dentro de sua especificidade, contudo, esbarra-se em questões arquitetônicas, de recursos humanos e recursos didáticos que estão para além do que a equipe gestora pode fazer a não ser adaptar a criança de acordo com as condições existentes. Matricula-se um deficiente físico, mas as praças são equipadas nos padrões de determinada normalidade, as salas não possuem rampas de acesso, espaços importantes do trabalho pedagógico são em andares sem elevador ou rampa e por aí percorremos, garantindo o acesso à escola, mas negando o acesso aos *contextos microssistêmicos educativos* dentro da instituição, por exemplo.

O Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, aponta:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações,

transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 03).

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI tem como princípio básico o direito à vida em sociedade que goza dos mesmos direitos e deveres, tanto que seu texto tem como base a Convenção da Organização das Ações Unidas – ONU no que tange o direito das pessoas com deficiência. Aponta para a vida como um todo, ou seja, nos mais diferentes *Contextos* nos quais a pessoa esteja inserida (BRASIL, 2015). Dialogando assim com a Política Nacional para a Educação Ambiental – Lei Nº 9795 de 27 de abril de 1999 quando em seu Art. 1º diz que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 01).

Utilizando-se das duas legislações apontadas podemos chegar à escola e aos demais *Contextos* que se apresentam como um *contexto microssistêmico educativo* de inclusão e para que assim se constituam como promotores de uma Educação Ambiental Escolar Inclusiva que se dá a partir do momento em que a criança que compõe o quadro inclusivo de uma instituição é percebida para além de uma deficiência, mas sim, como um sujeito pertencente ao todo biopsicossocial. Para se constituir como um ambiente inclusivo precisa considerar em seu centro a criança incluída que está em desenvolvimento e compreender a influência – em cada nível – dos contextos que lhe cercam, conforme a Bioecologia ampara.

Capra (2006) aponta o mundo de forma integrada, possibilitando assim, a interlocução do seu pensamento ao que compreendo como Educação Ambiental Escolar Inclusiva, para o autor:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo "ecológica" for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos) (CAPRA, 2006, p. 16).

Numa perspectiva sistêmica a Educação Ambiental Escolar Inclusiva se coloca como promotora do pensar reflexivo nos sujeitos e nas suas necessidades de forma integral e, por assim ser, considera aqueles que o cerca como seus familiares, por exemplo, não somente como educadores na constituição do ser inclusivo, mas também, como sujeitos de necessidades a serem contempladas pelo *Processo*. Analisar as categorias da Bioecologia associadas ao que se propõe a inclusão escolar possibilita pensar a integralidade da ação de incluir as crianças com deficiência na escola.

As categorias da Bioecologia do Desenvolvimento Humano fazem parte de uma rede que acontece de maneira imbricada e concomitante, contudo, o *Processo* é a categoria que recebe destaque por considerar a Educação Ambiental Escolar Inclusiva como tal. Apontamos o ato de incluir devido a ter um papel atuante no desenvolvimento à medida que causa uma modificação significativa no curso de desenvolvimento da pessoa e do todo social. Incluir necessita de um foco nas atividades desenvolvidas tanto no cenário escolar quanto nos demais ambientes promotores de inclusão de maneira sistemática e por um tempo que pode e deve durar para além do tempo de vida escolar da criança, dessa forma, aponta mudanças importantes no comportamento, nos pensamentos e nas estruturas sociais existentes.

Há uma inter-relação entre as categorias da Bioecologia no *Processo* da Educação Ambiental Escolar Inclusiva, utilizamos assim o que diz Capra (2006, p. 49):

[...] quando vemos uma rede de relações entre folhas, ramos, galhos e tronco, chamamos isso de árvores. Ao desenhá-la, não faremos as raízes. No entanto, as raízes são tão notórias quanto às partes que vemos. Além disso, em uma floresta, as raízes estão interligadas e formam uma densa rede subterrânea na qual não há fronteiras precisas entre uma árvore e outra.

Para além do que está posto na escola e utilizando-se da analogia de Capra (2006), ou seja, daquilo que está ao alcance dos olhos (como as folhas, ramos, galhos e tronco), a Educação Ambiental Escolar Inclusiva, ou seja, na amplitude da inclusão enquanto um *Processo* de desenvolvimento, não se pode desconsiderar ou analisar de uma forma superficial os *Contextos* nos quais acontece. Há o que não vemos e sustenta a política e garante direitos e deveres no *Processo* e, portanto, que se modifica e se reestrutura conforme as demandas sociais se apresentam. Há o que está próximo da criança de maneira efetiva, seus microssistemas, ou seja, os *Contextos*, isto é, os *contextos microssistêmicos educativos* de inclusão pelos quais a criança passa para possibilitar o êxito do *Processo*. Quanto ao *Tempo*, que pode ser observado na trajetória de inclusão da criança. No centro de tudo, as Pessoas, em especial a criança incluída,

porém, sem desconsiderar no processo os educadores, que lhe cercam e auxiliam para assegurar a inclusão a estes.

Capra (2006) não escreveu sua obra *A Teia da Vida* pensando na representação de inclusão que temos hoje. Contudo, ao apresentar seu pensamento de não compreender o mundo e as ações humanas como “[...] partes dissociadas [...]” (p.16), chega então ao conceito de *Ecologia*, o qual aproxima-se do pensamento de Bronfenbrenner (1996), quando Capra (2006, p. 16) aponta que: “A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos)”.

Nesta esfera a Educação Ambiental Escolar Inclusiva pensada enquanto um *Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano* aponta ser uma educação para a visão socioambiental. Buscando uma interlocução com Guimarães (2005, p. 195) a inclusão é um *Processo* dentro da Educação Ambiental, pois transforma a realidade vigente sendo esta “[...] um movimento numa perspectiva relacional de transformações individuais e coletivas”. Inegavelmente há o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, bem como do meio no qual estão inseridos. Dessa forma, o sujeito modifica o meio, se modifica enquanto sujeito e o meio igualmente se faz modificado.

Esta ação cíclica entre as categorias é apontada por Bronfenbrenner (1996, p. 204) ao dizer que:

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais que levam a cabo o desenvolvimento, variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa que se desenvolve; do ambiente – tanto imediato quanto mais distante – no qual os processos ocorrem; da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu.

Muitas ações elaboradas para a efetivação da inclusão são feitas sem a presença física da criança, ou seja, ela não acontece somente quando a mesma está inserida e participando das atividades propostas em sala de aula, por exemplo. Há uma gama de ações que envolvem a efetivação da mesma, contudo, as pessoas com deficiência são o centro disso e são ativas no processo, por isso, o desenvolvimento acontece também nessa instância, uma instância de nível *Macrossistêmico*.

Bronfenbrenner e Morris (1995, p. 95) assinalam: “Entendemos por desenvolvimento os *processos que envolvem estabilizações e mudanças das características biopsicológicas* de

um ser humano, não apenas ao longo do ciclo de vida, mas também ao longo de gerações” (Grifo próprio). Reafirmando a posição da inclusão enquanto *Processo*, uma vez que a mesma causa as citadas estabilizações à medida que são dadas as equiparações possíveis de oportunidades para todos de desenvolverem-se e traz com isso mudanças nas características biopsicológicas dos seres, tanto daqueles que estão incluídos, quanto dos que convivem e desenvolvem-se junto a eles nas já citadas *díades*. Traz assim um caráter emancipatório à Educação Ambiental Escolar Inclusiva uma intersecção de saberes pautados no coletivo (LEFF, 2003).

Dentro das quatro categorias apontadas pela Bioecologia do Desenvolvimento Humano cabe destacar que, embora tenha considerado fatores biológicos e genéticos para pensar em tal, Bronfenbrenner deu especial atenção à forma como as *Pessoas*, em suas aptidões pessoais, conseguem lidar com as situações que se apresentavam sempre salientando que há aqui a importância de uma análise destas em interação tanto com o ambiente quanto com outros sujeitos no âmbito do desenvolvimento. Na inclusão apontamos que a criança está em constante desenvolvimento nas interações tecidas com seus pares, com seus educadores e, sobretudo, nos *contextos microssistêmicos educativos* que frequenta cotidianamente, especialmente, se recebendo estímulos importantes para tanto. Por estímulos não queremos dizer somente os especializados, mas ainda, momentos de interação entre criança e familiar, por exemplo. Em ações como ensinar a colocar uma roupa, orientar quanto a algum perigo, estabelece-se um estímulo.

Os *Contextos* apresentam-se como fundamentais dentro da Bioecologia do Desenvolvimento Humano e como importante ferramenta no *Processo* de inclusão, pois são neles que a criança passará por situações promotoras de desenvolvimento. A visão sistêmica de Bronfenbrenner (1996) aponta diretamente na influência dos *Contextos* promotores de desenvolvimento. Segundo tal visão, ao excluir um contexto da análise o fenômeno acaba sendo visto superficialmente, pois não são pensadas todas as influências que agem sobre o sujeito.

Analisar a categoria *Tempo* na qual assinalamos a *Trajatória Inclusiva da Criança no Processo de inclusão*, expomos uma apreciação da trajetória vivenciada pelo sujeito incluído. O *Tempo* dimensionado pela trajetória da criança ao longo de sua vida e da busca por inclusão é atravessado por uma série de fatores que advém do *Macrossistema* que a cerca. Por *Macrossistema* compreendemos aquilo que é pensado para ela – dentro de suas necessidades e no amplo aspecto social da pessoa com deficiência – mas que ela não influencia diretamente ou não vive a criação diretamente, como as políticas e regimentos que são feitos pensados e que

surtem atravessados por uma demanda social, na maioria das vezes a partir de um movimento social e que influenciam diretamente no fazer inclusivo.

Prati et al (2007, p.162) apontam o seguinte a respeito do conceito de *cronossistema*:

Esse conceito reforça a ideia do envolvimento interconectado da pessoa em seu contexto com os processos ao longo do tempo. Tal inclusão indica o reconhecimento da mudança constante e da impossibilidade de desenvolvimento sem o estabelecimento de processos interacionais. O tempo exerce um papel no desenvolvimento, a partir de transformações e continuidades características do ciclo vital. As interações ocorridas no cronossistema exercem uma influência cumulativa nos processos significativos de desenvolvimento humano.

O deslocamento do *Tempo* em que uma criança inicia os estímulos necessários para o seu desenvolvimento (não mencionamos somente os especializados) e a sua situação inclusiva atual apontam para as influências disso no *Processo* de inclusão, sobretudo, aproximando da Bioecologia do Desenvolvimento Humano e do pensamento da Educação Ambiental Escolar Inclusiva ao se propor para o sujeito com deficiência uma gama de fatores necessários ao seu desenvolvimento, para além dos muros das escolas. Se considera na categoria *Tempo* todas as alterações proporcionadas e sofridas pelos sujeitos para que possamos tecer uma análise fidedigna à amplitude que a temática exige.

Alinhando um breve fechamento da discussão desta seção, compreendemos que a efetivação da inclusão enquanto promotora do desenvolvimento humano ainda perpassa por caminhos que emergem da necessidade de adaptações às diversas realidades que se apresentam. Desta forma, há a constante motivação em analisar o que a compõe, os caminhos que os sujeitos perpassam, os envolvidos no *Processo*, as metodologias utilizadas, bem como as legislações que norteiam, demonstrando a relevância da temática para o campo de pesquisa ao qual se propõe a Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

Dentro da perspectiva da Bioecologia do Desenvolvimento Humano a inclusão precisa ser vista e analisada exatamente nas ligações e nos processos apontados por Bronfenbrenner para que possamos compreender de que maneira o *Processo* está agindo sobre a criança e, a partir disso, elaborar as ações a serem desenvolvidas que corroborem com o desenvolvimento da mesma.

Para adensar a discussão sobre o acima exposto, o eixo que segue tem a finalidade de trazer outra importante ferramenta do pensamento de Bronfenbrenner (1917-2005): os *Processos Proximais* e suas subdivisões.

2.2. Os *Processos Proximais* e sua importância para Educação Ambiental Escolar Inclusiva

Os *Processos Proximais* se caracterizam pela interação existente entre indivíduos e suas ações sobre o meio. As ações que são desenvolvidas em determinado *Contexto*, especialmente as mais diretas, são caracterizadas pelos citados *Processos*.

Quando se considera a *Pessoa* e suas ações, bem como as relações biopsicológicas e sociais que são tecidas no contato com o outro e com o ambiente, apresenta-se o conceito de *Reciprocidade*, no qual se evidencia a importância das relações interpessoais nos processos de ensino e aprendizagem. Bronfenbrenner (1996) explicita que há a *Reciprocidade* sempre que as ações de um sujeito influenciam no desenvolvimento do outro e vice-versa. Dentro do *Processo* de inclusão as influências do meio inclusivo e dos demais envolvidos em suas ações são sentidas e percebidas diretamente pela criança. Há aqui um conjunto que vai além de somente estar sendo ofertado a ela a condição de acesso ao conteúdo, mas há, principalmente, o acolhimento social de seus pares, o sentir-se pertencente aos lugares e, com isso, o desenvolvimento não é só cognitivo, mas é biopsicossocial, dando uma amplitude ao processo pertinente da Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

Quanto à Reciprocidade, Yunes e Juliano (2010, p. 356) afirmam:

A questão da reciprocidade está relacionada à maneira como os participantes interagem entre si, como um influencia o desenvolvimento do outro, pois, quando um membro de uma díade sofre um processo de desenvolvimento, o outro também o sofrerá. Numa relação diádica, um membro pode ser mais influente que o outro, embora a ideia de reciprocidade sugira igualdade de poder. O ideal é que essa maior influência seja alternada entre os participantes da díade, havendo, então, um equilíbrio de poder.

Ainda colocando a Reciprocidade em evidência cabe lembrar que a pesquisa foi desenvolvida com sujeitos com autismo e este é um dos fatores que mais é considerado no diagnóstico de uma criança que se apresenta dentro do espectro. Por outra vertente teórica que não a Bioecologia, mas, mais uma vez, esta se apresenta como importante ferramenta a ser considerada dentro do cenário escolar promotor de desenvolvimento inclusivo, uma vez que, enquanto educadores – sejam os especializados ou os demais que fazem parte do cotidiano da criança – o estabelecimento de relações recíprocas guia todo o trabalho pedagógico a ser pensado para esta criança.

Outro fator importante a ser pensado diz respeito aos processos de interação que a criança em situação de inclusão vivencia com seus pares. Um atendimento na Sala de Recursos, por exemplo, na grande maioria das vezes acontece em grupo. Embora haja como principal

relação à díade profissional/sujeito, há ainda as influências exercidas pelas interações proporcionadas pelas outras crianças, ou seja, são processos proximais que motivam o desenvolvimento de todos os envolvidos. Quando uma criança destaca determinada ação em um jogo ou enfatiza algo em um brinquedo, as demais, estando diretamente envolvidas ou não, participam daquele momento. Algumas, de uma forma mais direta, ao ter sua atenção completamente tomada pela ação do outro, outras observando e/ou ainda apenas ouvindo e fazendo conexões para ações futuras, portanto, há uma troca no equilíbrio de poder nas ações. Tais aproximações são proporcionadas à criança em situação de inclusão nos mais diversos *contextos educativos microssistêmicos* da escola, porém, citamos a Sala de Recursos como lugar de referência aos estímulos mais diretamente proporcionados à inclusão.

Seguindo com as reflexões de Yunes e Juliano (2010, p. 365):

[...] para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja inserida em uma atividade; a dita interação nesta atividade deve acontecer efetiva, regular e reciprocamente, através de períodos prolongados de tempo; a atividade deve ainda ser progressivamente mais complexa; e os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

O pensamento das autoras corrobora com a compreensão de que estar presente em uma sala de aula ou em algum outro contexto educativo da escola não significa estar em desenvolvimento inclusivo, não significa estar incluído. Para que a inclusão ocorra é necessário que a criança esteja de fato presente nas atividades, sejam estas adaptadas diretamente a ela ou participando do que for comum ao grupo. Aqueles que ainda possuem falas que colocam em dúvida os benefícios da inclusão, apresentam uma visão fechada a respeito de como as ações acontecem ou devem acontecer no cotidiano, isto é, ainda presos ao fato de considerar sinônimo o estar na escola com o sentar em fila e copiar do quadro. Na inclusão consideramos estar em atividade quando, por exemplo, temos um deficiente físico em uma sala, os demais copiam determinada tarefa, pois, é seu direito ter acesso ao copiar, e a criança privada desta capacidade, encaixa letras e forma palavras ou frases de maneira concreta, estas, claro, dentro do mesmo assunto que os demais estão desenvolvendo. Em ações conjuntas, de forma cíclica, neste momento a inclusão se perpetua.

A importância dos *contextos microssistêmicos educativos* para o desenvolvimento da criança no *Processo* de inclusão se dá pela possibilidade de que se estabeleçam *Processos Proximais* para além do ambiente apenas da sala de aula. A sala de aula, na maioria das vezes, é o lugar de referência e de pertencimento das crianças dentro das instituições, em se tratando

da inclusão, por vezes, trata-se do único lugar. O que propomos é pensar a inclusão nos outros contextos que esta circula, pátio, sala de recursos, refeitório, corredores, salas que contemplam outras atividades, como a brinquedoteca, biblioteca, sala de vídeo ou informática, nestes, as atividades e as relações interpessoais também precisam contribuir para que se desenvolva.

Para qualquer criança, especialmente àquelas envoltas diretamente na inclusão, a sistematização das rotinas é fundamental para o desenvolvimento. Os *Processos Proximais* como promotores de desenvolvimento necessitam que a criança tenha regularidade em suas atividades e que nelas tenha sistematização e períodos de engajamento, sendo assim, a ela precisa ser ofertada a progressão do nível de dificuldade, bem como, a diversidade de atividade em cada contexto microssistêmico, buscando que se estabeleça ação da mesma sobre o meio e vice-versa. O uso de objetos que estimulem a sua permanência em determinada atividade facilita para que dedique mais tempo e atenção na realização de determinada tarefa, portanto, há de se ter atenção na existência de reciprocidade entre os pares que desenvolvem a ação, ou seja, nas relações interpessoais (BRONFENBRENNER, 1996). É preciso que os educadores estejam atentos e participantes no que ocorre nos ambientes, bem como, estimular as demais crianças a incluírem a criança com deficiência nas situações vivenciadas.

Martins & Szymanski (2004) destacam a importância em compreender que os *Processos Proximais* não se limitam apenas a interações com pessoas, mas também, com objetos e ambientes, desta forma, estabelece-se a necessidade de que os ambientes sejam preparados para a inclusão, pensados de forma a estimular a criança a vivenciar e explorar o mesmo, deixando sua capacidade criativa estabelecer conexões de aprendizagem e desenvolvimento.

As Salas de Recursos têm destaque no *Processo*, pois em sua criação as mesmas foram pensadas como um ambiente especializado para as ações inclusivas, para além de um suporte pedagógico, constituem-se em um *Contexto* de desenvolvimento. Cabe salientar que a escola e seus ambientes não se constituem em únicos lugares onde o desenvolvimento inclusivo acontece, se assim fosse, ao sair deste ambiente nenhuma mudança comportamental ou de aprendizagem aconteceria e ao contrário disso, as famílias e seus *Contextos* são fundamentais no *Processo*.

Ampliar a visão do incluir atribuído unicamente à escola estabelece uma ligação direta com a teoria de Urie Bronfenbrenner (1996), amplia-se para uma visão sistêmica na qual não há apenas um fator capaz de promover determinado fenômeno, neste caso a inclusão. Esta acontece em todos os momentos da vida da criança e atravessada por todas as *Pessoas* que com ela interagem, direta e indiretamente, por todos os fenômenos do *Tempo* social que se imbricam em sua existência e, logicamente, com a influência mútua dos *Contextos* pelos quais circula.

Capra (1991, p. 11) ao propor um novo paradigma à ciência, reafirma a visão sistêmica aqui proposta quando expõe quê:

No novo paradigma, a relação entre as partes e o todo é invertida. As propriedades das partes só podem ser entendidas a partir da dinâmica do todo. Em última análise, não há partes, em absoluto. Aquilo que chamamos de parte é meramente um padrão numa teia inseparável de relações.

Torna-se primordial que não dissociemos o desenvolvimento que ocorre dentro e fora dos espaços que consideramos padrões para tal, o que temos sim, são estímulos especializados em um e não em outro, mas que convergem para um único objetivo. Exemplo disso é trazer a família para participar efetivamente das ações desenvolvidas na escola não apenas em datas comemorativas, mas fazer com que compreendam o que de fato ocorre em termos de aprendizagens nos *contextos microssistêmicos educativos* da escola. Isso estabelece uma relação de reciprocidade também entre os educadores que converge em fatores de desenvolvimento para a criança tornando a inclusão um *Processo* contínuo.

Incluir aparece como uma proposta de aproximação de equidade para todos mesmo que ainda não tenha atingido o patamar a qual se propõe. Esta citada equidade pode ser pensada como oportunidade de desenvolvimento. Para isso se efetivar é necessário que se compreenda a inclusão como um *Processo* amplo, perpassado por um todo ecológico que envolve mais do que apenas a inserção de uma criança deficiente no espaço escolar, isto é, àquilo que propomos como Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

A categoria *Pessoas* tem como atores principais as crianças em situação de inclusão, mas leva em consideração suas interações com os educadores que com ela atua e por educadores compreendo todos os que estão envolvidos: professor regular, professor da Sala de Recursos, monitores, equipe pedagógica, familiares ou cuidadores, profissionais que atuam com a criança em outras áreas, entre outros. Cada componente desta categoria age de forma particular para que o desenvolvimento ocorra e da mesma maneira, que algumas situações do ambiente possam ser modificadas. As interações das pessoas com os ambientes e entre elas é regida pela reciprocidade, há “[...] mútua interação” (YUNES E JULIANO, 2010, p. 354).

É por compreender que o ambiente exerce influência no desenvolvimento da criança que chamamos a escola na amplitude de todos os seus espaços de *contexto microssistêmico educativo*, apontado por Bronfenbrenner (1996), como estruturas que se encaixam como a dinâmica das instituições de ensino e de outros ambientes inclusivos. Bronfenbrenner & Morris (1998) aprofundam que é no curso da vida, ao passar de gerações, que as mudanças

biopsicossociais acontecem, por isso, não podemos considerar que a criança se desenvolveu somente nos momentos escolares.

Marcamos o *Processo* como promotor principal do desenvolvimento da criança em situação de inclusão visto que entendemos ser esta a categoria responsável pela interlocução com as demais. Bronfenbrenner & Morris (1998) dizem que há interações recíprocas entre as *Pessoas*, os *Contextos* e os *Tempos* presentes em determinado *Processo*. Exemplificando: se imaginarmos uma situação na qual uma criança cega (*Pessoa*) está passando por um atendimento de estimulação inicial precoce em institucionalização especializada em deficiência visual (*Contexto*), ela está em interação mútua com aquele ambiente e este, por sua vez, também se modifica para recebê-la. Ainda neste contexto, há a interação recíproca entre a mãe ou cuidador que acompanha a criança e com o profissional responsável pela estimulação (*Pessoas/Educadores*). Por sua vez, o *Tempo* aparece como um *cronossistema*, demonstra as reestruturações de mudanças do meio e da vida do sujeito, atravessado, por exemplo, pelas regulamentações de nível *Macro* que orientam o atendimento e de como ele se configura ao longo do desenvolvimento da criança.

Quando nos referimos ao *Tempo*, salientando ser este visto numa perspectiva histórico-evolutiva, num primeiro momento nos deparamos com os avanços trazidos no pensamento exposto pelas legislações que são propostas para a inclusão. Se pela LDB (BRASIL, 1996) se apresenta já numa tentativa de trazer às escolas aqueles que outrora tiveram este *Contexto* renegado ou segregado, avançamos para a LBI (BRASIL, 2015) que já pensa um sujeito em sua integralidade e lhe assegura acesso às demais instâncias sociais – isso pensando apenas nas duas legislações maiores, sem contar decretos e normativas. Ainda quanto à categoria *Tempo*, percebemos que tais mudanças no âmbito legislativo, refletem-se na forma como a inclusão da criança se dá. As mesmas, atuam indiretamente sobre as ações escolares e, conseqüentemente, ao receber uma maior demanda de crianças de inclusão, as instituições vão se adaptando a realidade que se apresenta e a comunidade escolar como um todo, passa a ver a deficiência de uma forma mais real e possível. Assim sendo, uma criança que ingressa hoje na rede regular de ensino, adentra, com exceções, obviamente, em um sistema mais bem preparado para recebê-la.

No modelo teórico apresentado por Bronfenbrenner (1996) o *Contexto* se apresenta como qualquer condição externa ao organismo que pode influenciar a pessoa no desenvolvimento e, assim, apresenta estes sistemas na seguinte nomenclatura: *Microsistemas*, *Mesosistemas*, *Macrossistemas* e *Exossistemas*. Todos estes exercem influência sobre o *Processo* e sobre a *Pessoa*, cada um dentro de seu nível, caracterizando um sistema cíclico.

Bronfenbrenner (1996, p. 23) diz:

Contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos de recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo.

Dentro do apontado por Bronfenbrenner (1996) compreendemos que em uma escola que desenvolve suas atividades na perspectiva inclusiva ambiental mesmo que a criança não esteja diretamente presente na formulação de uma proposta curricular, a mesma está sendo pensada para ela, portanto, há influência no seu processo de desenvolvimento. O mesmo ocorre com a elaboração de propostas de legislação que causam atravessamentos diretos no cotidiano. O olhar que aproxima a Educação Ambiental Escolar Inclusiva enquanto *Processo Bioecológico* do Desenvolvimento Humano compreende que para que a mesma se efetive e ocorra necessita que se perceba os sujeitos como socioambientais, ou seja, nas diversas etapas que compõem o processo inclusivo, assim, considerando as quatro categorias apontadas por Bronfenbrenner. O mesmo ocorre em *contextos microssistêmicos* utilizados pela família ou cuidadores na promoção de lazer. Em uma praça, por exemplo, há a interação com aquele ambiente e as proposições que nele se apresentam, ou seja, é um contexto no qual o contato direto e indireto com outras crianças acontece, bem como, com o meio natural, pois este também pode ser considerado como promotor de desenvolvimento.

Incluir se amplia e não mais significa apenas permitir o acesso escolar, mas sim trabalhar na garantia da permanência de qualidade da criança com deficiência e, para tanto, a inclusão assume o mesmo caráter *crítico transformador* apontado por Guimarães (2007, p. 120), o qual a Educação Ambiental Escolar Inclusiva se propõe. Ainda nesse *Contexto*, a luta por garantia do mesmo acesso aos demais *contextos educativos microssistêmicos* inclusivos, amparada sobretudo na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) corrobora com a amplitude de pensarmos que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não se limita ou cessa na escola.

Sobre a amplitude da temática que permeia a inclusão, Mantoan (2006, p. 120) diz:

De certo que o princípio democrático de “educação para todos” só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializaram em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes em geral. Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O pensamento de Mantoan (2006) se entrelaça com o entendimento que viemos apresentando da necessidade de um olhar inclusivo mais abrangente. Este, apresentado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, analisando o todo que gera o desenvolvimento humano, bem como ao que se firma com os olhares da Educação Ambiental.

Há uma identidade destas crianças que historicamente foi imposta como uma identidade da diferença, no entanto, a atual configuração social não comporta mais apenas esta analogia. Inegavelmente há uma diferença, mas, o que é igualdade? Não ter uma deficiência nos torna iguais aos outros que também não tem? Pensamos que não e, sobre tal, Mantoan (2014, p. 39) afirma:

Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior.

Talvez estes caracteres não explorados expostos por Mantoan (2014) possam ser redimensionados se considerarmos que os sujeitos com deficiência e o *Processo* de desenvolvimento inclusivo se ampliam para além do *contexto microssistêmico* escolar, bem como o desenvolvimento se dá de maneira contínua, como a Bioecologia aponta.

O *Processo* que pode contemplar os *contextos microssistêmicos* mais inclusivos ou, quem sabe, fazer com que estes sejam vistos como dignos deste potencial de desenvolvimento. É o que aponta Mittler (2003, p. 36), objetivando um todo ambiental de respeito à diversidade humana:

[...] A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente a sua Filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade. Embora usemos a linguagem da diversidade, da justiça social e da igualdade de oportunidades, a sociedade em que vivemos ainda está repleta de desigualdades, as quais, por sua vez, refletem-se no sistema educacional. [...] como esse paradoxo pode ser resolvido?

Corroborando com Mittler (2003), os *Contextos* sociais – aqui apontados como *microssistêmicos educativos de inclusão* – passam a ser relevantes na luta pela igualdade de direitos e de oportunidades da criança com deficiência, sobretudo, na compreensão de que o desenvolvimento não se esgota. Dentro da escola, lugar no qual se concentram muitos estímulos à inclusão lugar este que, por vezes, acaba sendo apontado como único responsável, apontamos

a necessidade de olhar para além da sala de aula rumando à compreensão de que todo o cenário escolar e todos os atores são responsáveis por este processo que não cessa ao soar a sirene de saída.

A junção entre os *contextos educativos microssistêmicos* de inclusão nos quais a criança circula, escolares, redes de apoio educacional ou psicossocial especializado e ambientes sociais, são promotores do desenvolvimento humano na perspectiva Bioecológica. Pode-se dizer que há um constante movimento entre os *Contextos* e, conseqüentemente, as ações promotoras de desenvolvimento vão agindo e influenciando o indivíduo que, por sua vez, também age sobre o ambiente. Assim sendo, nesse sistema cíclico no qual ambiente e sujeito agem um sobre o outro, a escola vai se constituindo em um dos principais *contextos microssistêmicos*.

As mudanças ocorridas no fenômeno inclusivo ao longo dos tempos influenciam a forma de ver o *Processo*, do sentir-se pertencente a este ou não. Cada sujeito, atravessado por suas vivências pessoais e *Contextos* sociais apresenta uma forma distinta de ver ou não a inclusão como um *Processo* promotor de desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) diz que as mudanças que ocorrem nos sujeitos ao longo do curso de vida podem ser de ordem *normativa*, isto é, que correspondem a determinismos de padrões culturais e ideológicos e *não-normativas* que correspondem a coisas que fogem do controle e que são aperiódicas, como, por exemplo, criar vínculos com determinada instituição de ensino e ser obrigado por uma mudança da família a recomeçar a entrada em outra escola.

Dimensionar a Educação Ambiental Escolar Inclusiva pode tratar-se de um divisor de águas no sentido de que, se num primeiro momento a escola é apenas aberta a compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão através das aquisições dos conceitos pré-determinados, aos poucos vai passando a considerar que a Bioecologia está posta a fim de considerar o sujeito em suas dimensões sociais, ambientais, psíquicas, e, conseqüentemente, por aprendizagem e desenvolvimento amplia-se o olhar para além de saberes impregnados no currículo, possibilitando o *Processo* inclusivo. Ao utilizar-se da abordagem Bioecológica na perspectiva da inclusão, há a possibilidade de que a análise dos contextos seja feita de maneira ampla e significativa, distanciando a lente do pesquisador de um enfoque que desconsidere este ou aquele aspecto como não sendo tão fundamental.

2.3. Educação Ambiental Escolar Inclusiva e a Abordagem Bioecológica

Ao longo do que viemos expondo, o conceito de Educação Ambiental Escolar Inclusiva – EAEI vai surgindo e tecemos algumas linhas buscando levar a compreensão de sua dimensão

dentro do campo da Educação Ambiental – EA. Talvez, por uma ordem estrutural e que segue os preceitos acadêmicos de uma tese, o mesmo deveria ter sido apresentado de forma mais explícita anteriormente do que aqui pensamos em fazê-lo. Ocorre que, pensar a EA em interlocução com a inclusão e com a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, faz com que a força dos três campos, por vezes, impossibilite uma linearidade tão fechada. Assim, esta escrita é, de forma proposital, feita por idas e vindas necessárias para que contemplemos a dimensão dos assuntos que a permeiam, portanto, impossível dedicar um capítulo a cada uma sem tecer apontamentos sobre a outra, pois, dentre problema de pesquisa, objetivos, estudos teóricos e empíricos que compõem uma pesquisa, está a necessidade de mostrar as coisas de uma forma sistêmica, como aqui desejamos.

Então, se nos propomos a dedicar uma seção exclusiva a tal explicação, entendemos que há a necessidade de uma contextualização de como o mesmo surgiu ao longo da pesquisa, como em qualquer outro processo de constituição do que se quer vir a pesquisar, a inclusão sempre foi a temática da qual não abriríamos mão, muito por esta já estar presente em nossas relações diárias, profissionais e pessoais, outro tanto, pela inquietude de que é um campo emergente, mas que, para quem atua diretamente no campo escolar, ainda há a carência de subsídios teóricos para alicerçar e amparar a prática. Ao juntar isso com um processo de doutoramento dentro de um programa de Educação Ambiental, passa-se a perceber que poucas pesquisas traziam a inclusão escolar e EA juntas, havia sim, muitas pesquisas acerca da inclusão social e dos impactos disto no meio natural. Em nosso aporte teórico principal, a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, passamos a perceber que, a amplitude da mesma daria conta de envolver a inclusão e a Educação Ambiental, mas, ainda assim, nas construções que tecem uma pesquisa, entendemos que, se buscamos fomentar uma visão sistêmica, não poderíamos apenas tecer análises, de forma dissociada, deste ou daquele conceito. Assim, em nossas buscas, compreendemos emergir um conceito capaz de envolver este todo, ao qual, denominamos de Educação Ambiental Escolar Inclusiva – EAEI.

A Educação Ambiental Escolar Inclusiva se constitui quando a criança com deficiência, inserida no contexto escolar, é vista e compreendida em sua integralidade. Isto significa dizer que se percebe uma criança, jovem ou adulto – um estudante – para além do ter uma deficiência, esta, não é sua identidade: o autista, o cego, o surdo... Além disso, ali se apresenta um sujeito que faz parte de um sistema que contempla um todo biopsicossocial, que percebe e é percebido pelos outros, que compreende seu lugar no mundo, seus direitos e deveres.

A Declaração de Salamanca (1994) expõe que todas as formas de aprendizagens são *normais* e o que devemos é encontrar formas de como torná-las acessíveis a todos. Nesta direção

a EAEI pensa a criança com deficiência em sua integralidade e, principalmente, com foco em suas potencialidades. A estas crianças, cumpre-se qualquer direito de acesso ao conhecimento e, é neste ponto, que compreendemos a necessidade de que a Educação Ambiental seja ofertada em par de igualdade a estas crianças, pois, são parte do sistema e dos ambientes como qualquer outro sujeito. Emerge, portanto, a necessidade de que os currículos adaptados e pensados para a inclusão contemplem a EA de forma que esta faça parte da rotina dos estudantes.

A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano aparece como forma de fundamentar o exposto, uma vez que, é um campo em expansão dentro da Educação Ambiental e, que abraça a diversidade ao compreender que o sujeito não é constituído por partes, mas, sim, por um todo – nem sempre visível aos olhos – que é fundamental na constituição do mesmo. O conceito de *Díade Primária*, já exposto anteriormente, é uma das maiores fontes que fomentam o conceito de EAEI, o mesmo, contempla as discussões de que a inclusão se dá para a aprendizagem, ampliando para a socialização, e compreendendo que a criança permanece em ação de desenvolvimento ao, em seu contexto familiar, manifestar o que aprendeu. A exemplo disso, é tão importante apresentar os princípios da EA para a criança com deficiência da mesma forma que para as outras, esta também tem o direito de ser um multiplicador das ações ambientais. Martins e Szymanski (2004, p. 69) apontam que: “Em qualquer uma dessas relações diádicas, como aponta o autor, existe um fator de reciprocidade, ou seja, o que um membro faz, influencia o outro e vice-versa”.

As Díades Primárias são, segundo Yunes e Juliano (2010), o tipo mais duradouro, ou seja, que se expande para além do fazer presente e conjunto. E, é neste sentido que a EAEI pensa o desenvolvimento inclusivo, de forma que não está posto com início e fim na escola, mas sim, naquilo que os sujeitos carregam em sua subjetividade a partir do *Processo*. Assume, portanto, um caráter sistêmico que compreende que tudo encontra-se interligado e que, as ações, sejam elas nos mais distintos contextos, influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento da criança em situação de inclusão.

Na Educação Ambiental Escolar Inclusiva enquanto *Processo* há uma importante interlocução entre *Contextos* promotores do ato de incluir, os *contextos micro sistêmicos educativos inclusivos* citados com as aprendizagens individuais dos sujeitos, dessa forma, tornando-se uma categoria que promove interação com as demais. O *Processo* está no centro servindo como elo entre elas envolvendo-os o tempo todo em seus acontecimentos como um sistema cíclico ao passo de que todas as demais categorias estão agindo enquanto a inclusão ocorre, isto é, educadores estão envolvidos na ação e os avanços da trajetória de inclusão estão

em cheque, assim como os contextos em que a criança circula continuam em permanente movimento promotor de desenvolvimento.

CAPÍTULO 3 A INSERÇÃO ECOLÓGICA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Objetivamos apresentar a Inserção Ecológica como metodologia de pesquisa pertinente ao campo da Educação Ambiental, sobretudo, aparecendo como importante possibilidade de estratégia metodológica em estudos que sejam pautados na perspectiva sistêmica e com base teórica da Biologia do Desenvolvimento Humano. Essa proposta teórico-metodológica tem como centro o desenvolvimento focado nas *Pessoas*, nos *Processos*, nos *Contextos* e nos *Tempos* (BRONFENBRENNER, 1996), num processo de interação contínua, no qual o desenvolver-se não tem um início ou um fim em si mesmo e sim nos processos que ocorrem entre as pessoas nos mais distintos contextos.

A Inserção Ecológica esteve presente em todos os passos que subsidiaram e possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada aparecendo como um método de coleta de dados empíricos que aproxima pesquisadores e sujeitos de pesquisa, descaracterizando possíveis hierarquizações no campo no qual se desenvolvem as ações.

Apresentamos assim, as formas como a Inserção Ecológica pautou a pesquisa intitulada *Educação Ambiental Escolar Inclusiva como Processo da Biologia do Desenvolvimento Humano*. Retomando o problema que buscou responder ao seguinte: *Os contextos educativos microssistêmicos pelos quais a criança com deficiência circula dentro da escola, atuam como fator determinante para que a inclusão se constitua em um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano?* Visando, com este, comprovar a tese de que a Inclusão é um *Processo Bioecológico*.

Deixando claro que somente a existência dos Contextos não garante um Processo Bioecológico, mas sim, ter acesso aos mesmos, tecer diálogos e interlocuções entre os diferentes microssistemas que a criança transita e problematizar as ações desenvolvidas nos mesmos.

Apresentamos ainda, a Teoria Fundamentada dos Dados como principal metodologia a ser utilizada na sistematização da empiria como forma de trazer à tona a resposta ou a proximidade da mesma, no que diz respeito ao problema de pesquisa que norteou a tese. Como forma de sistematizar o capítulo, subdividimos a escrita nos seguintes eixos de análise: 1) Passos e Estratégias de Investigação nos Contextos Microssistêmicos Educativos de Inclusão; 2) Sistematização da Inserção Ecológica na Pesquisa; 3) Procedimentos Metodológicos: sustentação da Inserção Ecológica no Contexto da Pesquisa; 4) Sobre o contato com os sujeitos: os tempos e espaços de observação e 5) A Teoria Fundamentada dos Dados como método de análise das relações humanas na pesquisa.

3.1. Passos e Estratégias de Investigação nos Contextos Microsistêmicos Educativos de Inclusão

Ao fazer uso da Inserção Ecológica como metodologia de pesquisa foi preciso estar ciente – durante todo o percurso de investigação – de que esta sustenta o estudo do desenvolvimento humano, pautada a todo instante nas quatro categorias expostas na Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1996). Queremos dizer com isso que, embora aqui, o foco seja comprovar a tese de que a inclusão escolar é um *Processo* Biológico do Desenvolvimento Humano, as demais categorias não se dissociam dentro da visão sistêmica que sustentou o estudo.

A elaboração da pesquisa perpassou por momentos de construção e reconstrução do pensamento de pesquisadora que é atravessado teórica e socialmente, desloca-se dentro do que vai analisando e reconstrói o mesmo até culminar na escrita final. No citado movimento, por diversas vezes, nos vemos na sensação de precisar melhor explicar o que leva a apontar a inclusão como um *Processo* da Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Sustentamos até então, que o principal motivo é entender que a inclusão não possui um início e nem um fim no percurso da criança apenas no cenário escolar embora, à escola seja atribuído um papel de protagonista, mais propriamente à sala de aula e conseqüentemente à figura da professora regente. Entendemos ainda que as demais categorias estão em constante interlocução, não deixam nunca de existir e nem ficam em segundo plano. Nesse constante movimento de (re)significados, o *Processo* aparece como um elo que une as demais responsável pelo desenvolvimento do sujeito no todo biopsicossocial que o envolve. Exemplificando na inclusão, utilizamos o exemplo da teia de Fritjof Capra (1996), onde a construção vai se dando ao longo de todo o *Processo* e, sobretudo, não estagna. É feita na relação dos *Processos Proximais* construídos pelas *Pessoas*, na interação recíproca dada nos mais diferentes *Contextos*, dentro e fora da escola, atravessados pelos *Tempos* de evolução histórica dos fatos.

O *Processo* de inclusão está em constante constituição em todo o território nacional e fora do Brasil na busca por uma identidade que vai além da implementação nas instituições escolares e perpassa por garantir que a permanência das crianças que dela necessitam seja contemplada por aprendizagens, por processos de socialização e de inclusão social. No município de Rio Grande/RS, esta mesma constituição está sendo construída por aqueles que atuam cotidianamente nas ações inclusivas, tanto por profissionais, bem como por familiares e os próprios usuários e, é nesse lugar, no âmbito inclusivo da rede municipal de educação de Rio

Grande, que se deu a pesquisa citada, mais precisamente, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz.

A referida escola se localiza no bairro que leva o mesmo nome – Frederico Ernesto Buchholz distante cerca de cinco quilômetros do centro da cidade sendo considerada uma instituição de periferia. A mesma conta com 68 professores em seu quadro docente todos com formação de nível acadêmico e de pós-graduação em suas áreas de atuação. Destes, mais da metade possui cursos de especialização ou formação nas áreas referentes à Educação Inclusiva. Até o presente momento possui 650 estudantes compreendendo desde a Educação Infantil até os Anos Finais. Mais propriamente quanto à inclusão, 83¹⁵ estudantes compõem o quadro inclusivo, sendo 32 com Transtorno do Espectro Autista, configurando-se na escola da rede municipal com maior número de crianças e adolescentes com TEA¹⁶.

Sato (2004) aponta que um dos principais desafios da Educação Ambiental está em promover nos sujeitos a capacidade de repensar o seu papel social e, esta, é uma das buscas ao se propor uma proposta de Educação Ambiental Escolar Inclusiva de forma a contribuir na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos possam usufruir o direito à educação na integralidade e, por integralidade, acesso destes sujeitos aos princípios e fundamentos da Educação Ambiental. Amplia-se, nesse sentido, o olhar da EA para sua totalidade, ou seja, as relações culturais e sociais com o ambiente, emergindo a necessidade de a escola ser vista e se constituir como um *contexto microssistêmico educativo de inclusão*, no qual, a totalidade dos *Contextos* sejam levados em consideração no desenvolvimento da criança com deficiência. Nos percursos metodológicos buscamos analisar os *Contextos* de inserção da criança com deficiência na escola compreendendo que o estabelecimento de vínculos entre pesquisador e sujeito de pesquisa possibilita ampliar o olhar aos acontecimentos e às interações entre a criança e seus pares, bem como, com os ambientes. É neste momento de interlocução entre os sujeitos, bem como, na inserção dos mesmos em atividade de desenvolvimento conjunto que os *Processos Proximais* se apresentam (YUNES E JULIANO, 2010) e se estabelecem na metodologia em questão.

Utilizamos a Inserção Ecológica (BRONFENBRENNER, 1996) que possibilita ao pesquisador um contato de estreitamento com seu fenômeno de pesquisa e, por assim ser, foi utilizada em todas as etapas de desenvolvimento das ações. Cecconello e Koller (2004) –

¹⁵ Número com variáveis durante o ano letivo, segundo informações da direção. Justificam que na busca inicial pela escola, desconsiderando a localização das residências, acaba sendo uma problemática a longo prazo para o deslocamento e assim, muitos optam por sair e tentar vagas em sua localidade.

¹⁶ Informações contidas no Projeto Político Pedagógico atualizado em Março de 2020.

sistematizadoras da metodologia – destacam a importância do estabelecimento de vínculos entre o pesquisador e o pesquisado durante as ações, nesse sentido, a *Inserção* não se dá apenas em um único encontro ou em uma única aplicação de questionário, uma vez que buscando dados fidedignos à realidade, existe a possibilidade de reestruturação através do diálogo. A postura de informalidade que se gera no contato estendido nas inserções pode levar a dados e a temas mais complexos do que aqueles que apareceriam num primeiro momento, por exemplo, contribuindo assim com a pesquisa. Cabe salientar que Bronfenbrenner não sistematizou a citada metodologia, mas sim seus colaboradores e pesquisadores da Bioecologia.

Cecconello e Koller (2004), apontam alguns critérios necessários para que se utilize a Inserção Ecológica como metodologia de pesquisa fundamentada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Os critérios são pautados na necessidade de que se proponham um número considerável de encontros de inserção no ambiente pesquisado, a fim de que estes colaborem com as percepções do ambiente e das ações, bem como, contribuam para a criação de vinculação. Propõem ainda, que os dados possam ser revisitados após a coleta e a análise para que, através de um princípio dialógico, haja a possibilidade de ressignificar o que foi compreendido. Destacam a importância de haver uma interação recíproca entre os envolvidos, como forma de que possam estabelecer uma dimensão de confiança ética nos dados fornecidos e obtidos.

Silveira et al. (2009, p. 58) destacam que “A participação ativa e interativa dos pesquisadores com os participantes dos estudos durante a coleta e na fase de interpretação e devolução dos dados é mantida como um dos aspectos prioritários”. Além de possibilitar dados que se estabelecem a partir do estreitamento de laços faz com que haja uma dimensão ética nas análises, uma vez que tal metodologia faz com que os resultados sejam apresentados aos sujeitos de pesquisa e estes, por sua vez, podem reestruturá-los junto ao pesquisador.

Dentro da categoria *Pessoas* apontamos a criança com deficiência como sujeito central da pesquisa, embora dentro do cenário escolar apareçam os profissionais que com ela atua, bem como, os familiares e/ou cuidadores que agem cotidianamente na vida das mesmas e, para ter uma noção real de como se dá o *Processo* de inclusão, necessitamos dar voz às demais *Pessoas* que agem como educadores desta, sendo professores, monitores, profissional da sala de recursos, familiares, entre outros. Pratti et al. (2008) afirmam que embora, em dados momentos, se haja de uma maneira informal na Inserção Ecológica, o pesquisador precisa ter clareza dos seus objetivos ao ingressar no ambiente de estudo. Cecconello e Koller (2004) enfatizam que a aproximação entre pesquisador e pesquisado desenvolve o processo proximal entre ambos, gerando reciprocidade e podendo assim ter acesso aos detalhes fundamentais para a pesquisa.

O desenvolvimento das ações de pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal de Rio Grande – RS, E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz (conforme já apresentada). A escolha desta, entre as setenta e sete outras instituições da rede, se deu pelo fato de ser a escola de periferia em que mais cresce o número de matrículas¹⁷ de crianças com deficiência a cada ano, em sua maioria, fora do zoneamento do bairro, conforme a secretaria de educação determinaria ser o coerente. Além do exposto, a mesma conta com quatro salas de recursos e possui sujeitos em situação de inclusão do Berçário até o 9º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, através da indicação das coordenadoras pedagógicas de cada etapa, Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, três sujeitos pertencentes ao quadro inclusivo da escola foram indicados para participar da pesquisa, com o intuito de perceber em cada etapa se os contextos microssistêmicos educativos contribuem para que a inclusão se constitua em um *Processo* de desenvolvimento humano. Optar por atender a esta diversidade traz à tona uma forma de conhecer a realidade inclusiva que se apresenta naquele *Contexto*, bem como as possibilidades e estratégias que são criadas para que o *Processo* aconteça.

Já nesta etapa de seleção podemos perceber um importante dado interligado à categoria *Tempo* e sua perspectiva histórico-evolutiva, isto é, lidamos com a diversidade de integrar-se ao cotidiano de um sujeito e de seus pares que vivenciam a inclusão escolar há mais de uma década, Anos Finais, e que lidam com uma perspectiva que corresponde aos atravessamentos do pensamento histórico e social no qual foi inserido no sistema escolar e em seu contexto familiar, bem como, com o extremo oposto, de uma criança de 3 anos, Educação Infantil, que é permeado por vivências que lhes são ofertadas hoje em uma sociedade já amparada por outros princípios legais e de reconhecimento do respeito ao que lhe foge ao padrão previamente estabelecido como de normalidade. Como ponto de equilíbrio, uma criança que experimenta dos dois tempos históricos e de pensamento social sobre a inclusão, Anos Iniciais, ou seja, todos coexistem num mesmo *contexto educativo microssistêmico de inclusão*, experienciam das mesmas práticas para promover seu direito de acesso ao meio escolar, mas em um *Tempo* que é só seu.

Sobre o exposto, Tudge (2008, p. 07) aponta:

[...] todos os aspectos do modelo podem ser pensados em termos de uma relativa constância ou mudança. Isto é válido para os próprios indivíduos em desenvolvimento, para os vários microssistemas nos quais eles estão situados ou para aqueles contextos mais amplos (exossistema e macrossistema), os quais têm influências indiretas naquilo que ocorre nos microssistemas. As culturas não permanecem as mesmas, embora em algumas épocas as

¹⁷ Informações obtidas na instituição a partir do Censo Escolar.

mudanças ocorram com muito maior rapidez que em outras. Além disso, como em todas as teorias contextualistas, as influências são multidirecionais.

Apresentaremos a forma como foi feita a sistematização das Inserções no campo da pesquisa. Considerando, conforme o acima exposto, que os sujeitos são atravessados por uma gama significativa dos microssistemas nos quais convive estando para além da escola o seu desenvolvimento.

3.2. Sistematização da Inserção Ecológica na pesquisa

A investigação não se tratou de uma pesquisa com crianças, mas sim, sobre crianças em situação de inclusão. A escolha das mesmas, uma de cada nível, teve três (03) critérios principais: a) estar matriculada na instituição há pelo menos dois anos; b) frequentar a sala de recursos; c) ter ou estar em investigação de um laudo diagnóstico. Os critérios foram escolhidos por acreditar que contemplariam a resposta à problemática de pesquisa como um todo e, principalmente, por ser fundamental ter acesso às intervenções feitas ao longo do *Tempo* com a criança em situação de inclusão. Conforme já exposto, a indicação foi feita por parte da coordenação pedagógica e as três profissionais, em momentos separados, indicaram crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Quando solicitado que as mesmas justificassem suas escolhas, a resposta convergente e unânime foi o crescimento acentuado do número de casos de crianças autistas na instituição de um ano letivo para o outro¹⁸. Fora tal crescimento, as mesmas justificaram que são os casos que mais instigam os professores em seu fazer pedagógico, tanto quanto ao dar conta das atividades acadêmicas quanto aos procedimentos a serem adotados nas questões comportamentais e especificidades. Segundo as coordenadoras, são os casos que mais estimulam e movimentam as ações curriculares a serem repensadas e discutidas enquanto equipe.

Apresentamos, assim, como as *Inserções* foram feitas e sistematizadas, imbricadas com as quatro categorias apontadas na Bioecologia do Desenvolvimento Humano. A Inserção Ecológica propriamente dita foi organizada em dez encontros com a duração de um turno escolar completo, tendo compreendido o período de abril a junho de 2019. Ou seja, constituindo dez semanas completas de Inserção, com o intuito de acompanhar a rotina da criança na escola o mais próximo possível de sua integralidade. Importante salientar, que ao realizar a pesquisa

¹⁸ 2018 – 5 crianças com TEA; 2019 – 20 crianças com TEA; 2020 – 32 crianças com TEA.

de fato, a todo momento, as quatro categorias da Bioecologia estavam sendo observadas e analisadas.

Na categoria *Pessoas* tivemos como principal sujeito da investigação a criança em situação de inclusão, contudo, as díades que se formam em seu entorno e que possibilitam o desenvolvimento das ações inclusivas também foram levadas em consideração, assim sendo, compuseram a pesquisa da mesma forma: a professora da sala de recursos, a professora da sala de aula regular e a família¹⁹, todos, dentro desta teoria, nomeados como *educadores* nunca limitando a participação de outros profissionais que apareceram ao longo do percurso. Já no *Contexto* investigamos os *microssistemas educativos* pelos quais a criança circula no espaço escolar, os quais compreendemos que o *Processo* inclusivo também ocorre e não somente na sala de aula, sendo estes: sala de recursos, pátio, praças e biblioteca²⁰. Quanto ao *Tempo* tecemos interlocuções com as legislações inclusivas nas quais a inclusão se ampara, bem como a história da criança em sua trajetória escolar. Convergindo, então, em apontar a Inclusão como um *Processo* Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

Como procedimentos metodológicos capazes de fundamentar a *Inserção Ecológica*, na categoria *Pessoas*, procedemos com a *Entrevista Reflexiva* (SZYMANSKI, 2004) com questionários semiestruturados. Tentando compreender os *Contextos*, contato informal de observação com o uso do *Diário de Campo* (FALKEMBACH, 1987). Enquanto que no *Tempo*, o uso dos documentos de legislação como fundamentação das percepções obtidas na pesquisa, levando em consideração os atravessamentos que o vivenciar a inclusão em tempos distintos traz ao processo inclusivo.

A *Inserção Ecológica* esteve presente em todas as etapas da pesquisa com o intuito de auxiliar na observação das *díades* que permeiam o desenvolvimento da criança nos *Contextos* inclusivos. Bronfenbrenner (1996), aponta que ao considerarmos as díades de desenvolvimento tem-se a possibilidade de ter uma visão contextualizada dos processos. Por estarmos diretamente inseridas no ambiente natural no qual a pesquisa se desenvolveu houve a possibilidade de observar e de analisar as interações da criança nos diversos *contextos microssistêmicos educativos* da escola. Podendo perceber influências diretas como quando uma intervenção é feita especificamente, ou ainda, quando sofre influência do que acontece no seu

¹⁹ Importante salientar que na ideia inicial, objetivávamos que os monitores fizessem parte direta, no entanto, os mesmos optaram por não participar. Serão citadas apenas suas ações e importância no *Processo* inclusivo.

²⁰ A escolha destes contextos se deu a partir das observações ao compreender que eram microssistemas recorrentes aos três sujeitos de pesquisa.

contexto, mesmo que indiretamente, assim sendo, pode-se dizer que o desenvolvimento acontece de forma constante.

Um dos procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa foi a *Entrevista Reflexiva*²¹ com os educadores que atuam com a criança incluída, bem como, as observações das metodologias e interações que lhes são ofertadas no cenário escolar e demais contextos. Ao coletar dados do citado percurso, dá destaque e protagonismo às famílias apresentando sua visão acerca da história inclusiva da criança. Szymanski, (2004, p. 16-17) diz:

Para o entrevistado, a situação também pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma referência a sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. A sua interpretação define um sentido, uma direção que se manifesta diferentemente conforme a situação é percebida por ele. Esse sentido pode ser o de provocar uma determinada emoção no entrevistador (piedade, admiração, respeito, medo, solidariedade etc.). Pode ser o de agradecer por julgá-lo importante, ou ainda, o de deixar claro seu desagrado com o que considera invasão ou imposição. Tantos sentidos quanto interpretações, que definem o rumo da entrevista e da seleção das informações que são lembradas, esquecidas, ocultas ou inventadas.

A principal motivação na escolha da *Entrevista Reflexiva* como procedimento metodológico está ligada ao fato de que a pesquisa aqui apresentada tem a intencionalidade de estabelecer, além de uma resposta a um problema, o protagonismo das *Pessoas* envolvidas no *Processo* de inclusão, dando uma dimensão ética e crítica ao todo biopsicossocial que envolve o fenômeno. A metodologia aplicada possibilitou a interpretação do fenômeno inclusivo de uma forma realmente ampla, compreendendo *Processos, Pessoas, Tempos e Contextos* em forma de sistemas interligados na hora da análise dos dados obtidos. Oferecer aos educadores a possibilidade de dialogar sobre suas respostas e, conseqüentemente, discutir e problematizar o que está posto traz um processo ético à pesquisa.

Ao intencionar dar protagonismo aos envolvidos na inclusão, a *Entrevista Reflexiva* e seu caráter potencializador de repensar a práxis, torna possível não somente contribuir com o pesquisador, mas faz com que o pesquisado reveja e argumente mediante suas respostas ao que está posto, há um movimento de troca e ressignificar que envolve a dimensão ética da pesquisa. Esta permite que pesquisador e pesquisado possam apresentar suas compreensões acerca dos dados obtidos, havendo a interação entre os dois, de forma que possa ressignificar a pesquisa. Permite, ainda, que consigamos analisar não somente o pensamento do pesquisado sobre o

²¹ Roteiro em anexo.

objeto de pesquisa, mas sim que possamos capturar sentimentos e significados subjetivos a respeito da temática. A proposta de interação pesquisador/pesquisado aproxima-se do pensamento de Bronfenbrenner (1996), logo, há reciprocidade no processo de pesquisa e não apenas uma hierarquia imposta por quem busca respostas.

Szymanski (2004) faz referência a um diálogo compreensivo entre pesquisador e pesquisado, há, assim, o acolhimento da produção de saber exposta, estreitando laços e dando o reconhecimento necessário. A escolha por tal procedimento, se sustenta, pela importância dos educadores e das famílias, aqui, apontados como educadoras também, no entendimento de que incluir não se dá em um processo mecânico, há normas, há regras, mas precisa haver a sensibilidade e, sobretudo, a constante sensibilização dos envolvidos, para compreender-se que o desenvolvimento humano ocorre dentro deste *Processo*, sem ter um fim e nem um início apenas nas escolas ou nos atendimentos especializados.

Existe a chance de desenvolvimento e aprendizagem mútua, uma vez que oportuniza aos sujeitos ressignificarem o seu pensamento e o seu posicionamento mediante às situações ocorridas durante o processo investigativo. Ainda segundo Bronfenbrenner (1996) o desenvolvimento pode ocorrer de maneira gradual, especialmente por haver a oportunidade de o pesquisado assumir-se, perceber-se como potencializador das aprendizagens tecidas no processo de pesquisa.

Na pesquisa, de caráter qualitativo, estabelecemos um roteiro com questões para a entrevista algumas foram gravadas com autorização prévia e em outras, o contato foi através de conversas informais para estabelecer vínculos que primassem pela quebra da hierarquia entre pesquisador e pesquisado. “O informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Ao destacar a necessidade da quebra de hierarquia, estabelecemos uma relação de troca de saberes, algo necessário ao se ter uma visão sistêmica acerca da inclusão enquanto *Processo Bioecológico*, uma vez que, acreditamos que incluir não se faz sozinho, nem mesmo, para um sujeito com deficiência, mas sim, que as ações realizadas com e para um, refletem no todo.

A *Entrevista Reflexiva* pressupõe cinco etapas necessárias para a sua estruturação: Inserção; Direcionamento; Síntese; Esclarecimento e Aprofundamento. Na Inserção realizamos os primeiros contatos com a instituição, nos quais, procedemos com a apresentação e a explicação dos objetivos da pesquisa e com conversas informais sobre a motivação da pesquisadora e sobre a inclusão. Na etapa do Direcionamento optamos por apresentar as questões norteadoras (que se encontram em anexo). Na etapa da Síntese retomamos pontos que

foram expressos pelos entrevistados, enquanto, que nos Esclarecimentos há a oportunidade de o pesquisador desvelar pontos que perceba não terem sido contemplados e, por fim, ocorre o Aprofundamento no qual há a retomada dos pontos que foram expressados nos esclarecimentos. Cabe ressaltar que no apontamento feito pelas coordenadoras pedagógicas, das três crianças para as quais o foco se direcionaria, de pronto foi feita a ligação com as educadoras que atuam com as mesmas tanto em sala de aula quanto em sala de recursos, bem como, sugerido pela própria família, um integrante da mesma para participar. Isso nunca significou, porém, que outros sujeitos não pudessem contribuir e dar significados ao que buscávamos.

Outra importante estratégia de registro para a *Inserção Ecológica* foi o *Diário de Campo*. Dentro do ambiente ecológico escolar mais propriamente dito, utilizamos o *Diário de Campo*, que consistiu em um instrumento no qual anotações foram feitas em tempo real, possibilitando ter dados a partir das observações de fatos vivenciados no momento de Inserção no campo da pesquisa. Tornou-se um instante no qual foi possível expor reflexões sobre vivências, experiências e fatos do cotidiano vivido. Constituiu-se num instrumento que fez com que a retomada da leitura do mesmo, posterior à Inserção, retomasse, também o momento vivido de acordo com as anotações e reflexões dos fatos.

Utilizamos o *Diário* nas duas formas que se propõe: descritiva e reflexiva. Em dados momentos, serviu como forma de descrever situações vivenciadas, anotando acontecimentos de forma cronológica, enquanto que em outras vivências, especialmente quando retomado após a Inserção, possibilitou fazer reflexões sobre o que foi experienciado. Nele, foi possível detalhar aspectos do lugar, das pessoas, das conversas e das interações informais, porém, ao referir-se às conversas cabe destacar que as mesmas não descaracterizaram as entrevistas semiestruturadas, por exemplo, uma vez que cada metodologia possui sua função distinta. “Não há necessidade de serem registradas apenas observações, interpretações e conclusões individuais, mas convém relatar individualmente também os resultados das discussões que venham ocorrendo [...]”. (FALKEMBACH, 1987, p. 19).

Falkembach (1987) expõe ainda que o *Diário de Campo* é um instrumento de anotações feitas em tempo real que possibilitam ao pesquisador reavivar pontos vivenciados no campo da pesquisa. Nele são anotados os acontecimentos de observações concretas, relações vividas, reflexões pessoais, comentários etc. Além de reviver momentos após distanciar-se dos contextos, cria o hábito da escrita reflexiva e ativa no pesquisador um olhar atento às situações e às experiências. Por vezes, um movimento interessante proporcionado por tal instrumento metodológico, diz respeito ao fato de que no momento vivido, ao anotar determinada situação, sua releitura faz com que possibilite determinadas análises do ocorrido de uma forma mais

ampla. Por vezes, quando imersos no campo de pesquisa, temos uma visão do que aconteceu, ao afastarmos e retornamos o olhar de outra forma, podemos ressignificar alguns pensamentos e ações.

Dentro da pesquisa aqui exposta, o *Diário de Campo* foi sistematizado da seguinte forma: **Descrições** – Visões de mundo: o que acredita quanto aos contextos educativos microssistêmicos de inclusão; crenças baseadas em suas culturas microssistêmicas; Descrições de atividades; Descrições físicas dos ambientes ecológicos. **Reflexões** – Percepções quanto a fatos ocorridos nas Inserções; Compreensões sobre as atividades observadas; Reflexões obtidas sobre o ambiente físico e suas interferências no desenvolvimento da criança e no *Processo* de inclusão.

3.3. Sobre o contato com os sujeitos: os tempos e espaços de observação

As percepções que foram sendo tecidas ao longo das inserções, na busca por contemplar o problema de pesquisa – *Os contextos educativos microssistêmicos pelos quais a criança com deficiência circula dentro da escola, atuam como fator determinante para que a inclusão se constitua em um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano?* Nos levaram ao desdobramento dos dados em três estudos: Educadores Inclusivos: quem são e qual a sua importância na consolidação da inclusão?; Contextos Educativos Microssistêmicos de Inclusão como Promotores de Desenvolvimento; Autismo: a categoria Pessoas na Abordagem Bioecológica. Cabe salientar que, objetivamos, neste eixo, mostrar as possibilidades da *Inserção Ecológica* como metodologia de pesquisa pertinente ao campo da Educação Ambiental, sobretudo, na perspectiva sistêmica. Assim sendo, neste subtítulo em questão não apresentaremos os dados como um todo, mas sim, como a citada metodologia contribuiu para a pesquisa, bem como, as formas como foi sendo realizada.

Quanto às crianças em situação de inclusão, o estudo foi desenvolvido com três estudantes²² da referida escola, sendo um da Educação Infantil, cursando o Maternal II, outro dos Anos Iniciais, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental e outro dos Anos Finais, cursando o 8º ano. Já neste momento podemos constatar a importância de firmar a Educação Ambiental Escolar Inclusiva, uma vez que, ao estar inserida numa proposta de inclusão escolar, a criança passa fazer parte de um novo microssistema que precisa se modificar para recebê-la, ao mesmo tempo que ela também se modifica. Bronfenbrenner (1996, p. 18) explica que “[...] um

²² Mesmo com o consentimento para participar da pesquisa, duas das três famílias optaram por preservar a sua identidade, assim sendo, pensamos ser melhor fazer o mesmo com a terceira.

microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”.

Optamos por dar nomes fictícios às crianças pelo fato de preservar alguns detalhes que foram expostos, primeiramente por eles e, por consequência, pela compreensão de que somos todos pertencentes a um todo biopsicossocial, ou seja, uma análise feita com pessoas e por pessoas pode trazer à tona a exposição de outros que estão em segundo plano no ambiente da pesquisa determinada fala de uma familiar pode remeter a um educador escolar de outra instituição e causar um atravessamento e uma exposição sem que esse tenha consentido com a pesquisa ou seja, neste momento, o foco dela. Emerge assim a necessidade de apresentar as crianças: na **Educação Infantil**: Daniel, 3 anos, frequenta a escola desde o Berçário e já fez a sua entrada na mesma com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Realiza uma série de outras terapias e estímulos voltados às questões do TEA. É irmão mais novo de uma família com mãe – Daniela, pai e a irmã; nos **Anos Iniciais**: Diego, 7 anos, é aluno da instituição desde o Nível I da Educação Infantil, também com diagnóstico de TEA desde os dois anos, além de outras terapias, frequenta a escola especializada da cidade no turno oposto. Filho único, mora com mãe – Dalva e pai, sendo que, até pouco tempo, a avó paterna também residia com ele e nos **Anos Finais**: Carlos, 13 anos, é aluno da Buchholz desde o Nível II da Educação Infantil e recebeu o diagnóstico de TEA apenas em 2018. Até então, a família vivia numa constante busca por respostas para os comportamentos considerados atípicos e outras questões que serão melhor expostas no decorrer. Após parecer da especialista da escola, foi fechado por neurologista o laudo. O menino é filho único e residem com ele, pai e mãe – Vera. Atualmente, faz acompanhamento com fisioterapeuta por apresentar atrasos motores.

Podemos perceber, já nos primeiros contatos, que na citada *trajetória* de inclusão dos sujeitos de pesquisa, o termo está para além de inserir-se no ambiente escolar. No caso do estudante dos Anos Finais, o mesmo está matriculado na instituição desde o Nível II da Educação Infantil e, nem por isso, ele ou sua família percebem-se hoje como alguém plenamente incluído como preveem as legislações. Segundo percepções da genitora, há a garantia da vaga, do fazer valer o direito de estar inserido naquele lugar, conforme prevê o Art. 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96, no entanto, em seu Art. 59º, a mesma lei expõe uma série de fatores que compõe a permanência com direito de aprendizagem para estes sujeitos, tais como: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 15). Ou seja, por mais que a instituição, neste caso as famílias fazem referência, em demasia,

às profissionais que atuam na sala de recursos, tente ofertar o citado, esbarra-se em um sistema no qual existe na prática a falta de materiais necessários, de estrutura e do tempo de preparo de atividade em conjunto entre os professores que atuam na sala de aula regular e na sala de recursos.

O sistema escolar, conforme está posto, é feito para afirmar o que Veiga-Neto e Lopes (2011) apontam como um processo de In/Exclusão, isto é, que ambas coexistem juntas a todo o momento. Ao passo de que se garante o acesso da criança com deficiência à escola regular, não se ofertam estruturas capazes de suprir adequadamente a demanda social que isto envolve. A Educação Ambiental Escolar Inclusiva está longe de pretender ser a resposta ao que falta ou ao que falha, mas emerge como uma possibilidade de pensar a inclusão como um sistema. Sistema este que é composto pelos envolvidos nos *contextos microssistêmicos de inclusão* nos quais a criança circula, isto é, que não compreende um trabalho isolado, mas sim, em rede, no qual os profissionais e a família trabalham em conjunto no suprimento de demandas inclusivas. Visto que, os saberes produzidos nos dois microssistemas, escola e família, são complementares ao se pensar um currículo que dê conta da atual diversidade que a educação apresenta. Aliado a tal, o ambiente e, aqui nos distanciamos da compreensão de pensar *ambiente* apenas como natural, mas sim como ambiente vivo e vivido, é fator determinante nas ações inclusivas visto que muda e modifica constantemente para proporcionar o desenvolvimento.

Quanto às famílias, dentro da perspectiva da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, também apresentadas como educadoras, deixamos a critério das mesmas a decisão por quem participaria efetivamente do processo de pesquisa. Desta forma, a opção pelas genitoras foi unânime e a justificativa foi de que são elas que participam cotidianamente das ações escolares e das terapias dos filhos.

No que tange à visão dos educadores optamos por apresentar um recorte no qual a visão das professoras da sala de aula ficará em evidência. Um dos pontos que cabe destaque faz referência de que os sujeitos inseridos no mesmo microssistema inclusivo desde a Educação Infantil têm mais possibilidades de compor um sistema de fato inclusivo. Foi consenso entre as educadoras de que desta forma, os ambientes têm maior chance de modificarem-se a fim de contemplar a diversidade necessária, tanto no que diz respeito às adaptações estruturais como no quanto se conhece da criança com deficiência no sentido de melhor atender as suas necessidades pedagógicas e sociais. Da mesma forma, apontam o vínculo existente com as famílias que se estabelece na confiança de ingressar na Educação Infantil e concluir o 9º ano na mesma escola.

Três professoras participaram mais diretamente da pesquisa, as quais optaram, também, por nomes fictícios para preservarem-se frente a alguns posicionamentos, são elas: **Educação Infantil** – Emília: pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional, atua há três anos na escola. **Anos Iniciais** – Camila: pedagoga, especialista em Educação Inclusiva, concursada na rede municipal de São José do Norte, município vizinho, mas com permuta na Escola Buchholz há seis anos. **Anos Finais** – Laura: pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atua na escola há dezessete anos, estando há vinte e quatro no magistério. Destacamos que a professora Laura foi escolhida, visto que nos Anos Finais há docência compartilhada, por atuar na disciplina de Relações Humanas com todas as turmas, do 6º ao 9º ano, considerando assim, que tem vivência com todos os estudantes com deficiência da instituição.

Krebs (2003) aponta a escola como um dos principais microssistemas do qual a criança faz parte, neste, a mesma se constitui como um sujeito social para além da aprendizagem de conteúdos e conceitos. Forma o seu primeiro grupo social independente da família, estabelece díades de desenvolvimento e de relações interpessoais que podem se perpetuar por muitos anos. Contudo, as educadoras apontam que mesmo a escola em questão tendo crianças em situação de inclusão já há diversos anos, ainda existem barreiras de socialização com outros que são considerados neurotípicos²³. Citam que mesmo promovendo ações que seriam motivadoras de aproximação, como jogos, brincadeiras e trabalhos em grupo, na maioria das vezes, as aproximações só ocorrem com intervenção de um adulto que objetiva tal fato. Percebem que, sobretudo no caso de crianças com TEA, a falta de comunicação verbal recíproca, característica do transtorno, ocasiona afastamento. Nota-se aqui que a principal díade formada é a *Observacional*, aquela que ocorre quando alguém não participa ativamente de determinada ação, mas que a observação é promotora de desenvolvimento.

Acreditamos que todo pesquisador passa por um momento, em especial no que tange a escolha metodológica a seguir, que diz respeito à busca por uma resolução das problemáticas apontadas, uma vez que, o *Processo* inclusivo é feito dentro de um *Contexto* no qual as diferenças, a diversidade, se evidenciam. O mesmo acontece enquanto professores atuantes no cenário escolar, uma sensação de busca por respostas e soluções que, por vezes, mesmo ao alternarmos métodos, não são encontradas. Neste sentido, corroboramos com Mantoan (2015, p. 79):

²³ Sujeitos com funcionamento neurológico dentro do padrão típico de normalidade.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as.

Compreendemos que, neste sentido, há um reflexo do histórico de exclusão que as pessoas com deficiências sofreram ao longo da história da humanidade (MAZZOTTA, 2011). Conviver com aquilo que foge aos padrões de normalidade socialmente construídos ainda é uma tarefa que estamos em constante busca de realizar. Muitas crianças são completamente privadas do convívio com outras com deficiência, a menos que tenham em seu meio familiar ou que se deparem com isso na escola. Assim sendo, o processo que envolve compreender as diferenças, sem a prerrogativa de normalização e padronização dos sujeitos, é árduo e com idas e vindas. É preciso haver esforços para que estas crianças sejam de fato pertencentes ao lugar de inserção, isto é, respeitadas em suas singularidades. Talvez quando compreendermos este respeito ao singular sem a tentativa de homogeneizar os sujeitos, tenhamos um processo inclusivo mais pertinente.

Já no que diz respeito aos *contextos microssistêmicos educativos*, apontamos estes como não somente a sala de aula como promotora de desenvolvimento, assim sendo, a escola seria em sua integralidade um contexto possível e, principalmente, acessível à criança com deficiência em todos os seus espaços. Nas *Inserções* realizadas na Escola Buchholz, podemos perceber que alguns espaços, no que tange ao aspecto físico, precisam de uma grande adaptação que está além do que a direção pode fazer sem auxílio do poder municipal. Para dizer que temos um real acesso a todos os ambientes ecológicos, uma série de modificações estruturais seriam necessárias para dar conta da inclusão naquela instituição, sobretudo, pois a diversidade não está apenas em crianças com autismo. O quadro inclusivo comporta, atualmente, oitenta e três crianças com alguma deficiência, síndrome ou transtorno, sendo estas as mais variadas, como, paralisia cerebral, deficiência física, deficiência intelectual, baixa visão, autismo, entre outras, assim sendo, desde a reformulação estrutural da calçada que cerca a escola, até uma colocação de rampas de acesso em cada sala, seria o mundo idealizado em termos de estrutura física. No entanto, o que podemos destacar é que o quadro de discentes e de funcionários daquela instituição já possui um olhar que compreende a necessidade de, por exemplo, a biblioteca constituir-se num lugar que muitas crianças com autismo procuram para sua reestruturação psíquica quanto às questões sensoriais do excesso de barulhos, outra questão pertinente ao autismo, que uma escola regular tem. Não há o fechamento de portas ou a permissão do acesso àquele espaço somente com horário marcado.

Os profissionais receberam uma formação específica no Transtorno do Espectro Autista – TEA, para compreender que alguns comportamentos são comuns e como proceder com os mesmos, portanto, em diversos momentos, acompanhamos a situação de um aluno sair de sua sala de aula e entrar em outra, ser acolhido, participar do momento que lhe chamou a atenção e retornar para a sua sala de aula melhor estruturado. Isto significa compreender os sujeitos com o seu todo biopsicossocial, que o currículo escolar adaptado às necessidades dos sujeitos entende quem suporta o modelo escolar vigente e ao mesmo tempo, inclui àquele que foge a tal formatação. A Educação Ambiental Escolar Inclusiva pretende mostrar que ao passo de que a Educação Ambiental visa uma conscientização dos sujeitos quanto às problemáticas ambientais, a exclusão é apontada aqui como um problema ambiental, uma vez que sujeito e ambiente coexistem, não se desligam ou se dissociam, assim sendo, emerge a necessidade de problematizar e de pensar essa existência de uma forma inter-relacionada.

Ao destacar outros contextos microssistêmicos além da sala de aula, apresentamos as professoras da sala de recursos da instituição, visto que, acreditamos que por elas passa o fazer inclusivo institucional e tornam-se sujeitos essenciais da pesquisa. Cada uma delas atende a uma das crianças e, também a elas, demos nomes fictícios sendo assim: **Educação Infantil:** Amanda – Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e Institucional, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, atua no magistério há vinte anos, sendo doze na Escola Buchholz e, no turno da manhã, trabalha em sala de aula com a Educação Infantil. **Anos Iniciais:** Pâmela – Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e Institucional, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG, Especialista em Deficiência Visual e Autismo, atua há doze anos no magistério, sendo seis na instituição de pesquisa. **Anos Finais:** Mônica – Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e Institucional, Especialista em Educação Especial e Deficiência Intelectual. Tem vinte e nove anos de atuação no magistério, dez deles na Escola Buchholz.

Apontamos, a seguir, a metodologia utilizada na análise dos dados.

3.4. A Teoria Fundamentada dos Dados como método de análise das relações humanas na pesquisa

Conforme apontado anteriormente a pesquisa gerou três estudos empíricos, os quais, foram analisados a partir da Teoria Fundamentada dos Dados – TFD, como forma de coletar códigos expressos pelos sujeitos que permitissem fazer as análises de uma forma ética e que pudesse expressar nossas compreensões de uma forma mais clara e objetiva.

A escolha da metodologia de análise dos dados foi um processo de busca por algo que sustentasse a mesma reciprocidade interpretativa que a Inserção Ecológica nos deu na coleta. Para considerar os dados obtidos utilizamos a Teoria Fundamentada dos Dados (GLASER & STRAUSS, 1967), esta trata-se de um método sistemático capaz de permitir ao pesquisador a compreensão da diversidade existente no fenômeno de sua pesquisa, sobretudo, na descrição de alguns processos a respeito da complexidade da ação dos sujeitos (STRAUSS, 1987).

Fizemos uso da Inserção Ecológica como método de coleta de dados, subsidiada pela Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2004), ambas, em consonância com a Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996; 2011) o que possibilitou uma importante aproximação entre os sujeitos de pesquisa, distanciando o que por vezes se apresenta como uma hierarquia de saber e colocando a todos em patamar de igualdade como produtores de conhecimento. O fato apresentado já traz importante justificativa na escolha da Teoria Fundamentada dos Dados – TFD na análise da empiria, uma vez que esta se apresenta como algo que permite a *sensibilidade teórica* (STRAUSS E CORBIN, 1990), isto é, possibilita que o pesquisador tenha condições teóricas e humanas de olhar para além das teorias da área da pesquisa ou de sua área de atuação, para exercer um olhar que estimula o processo indutivo sobre os acontecimentos. Cassiani e Almeida (1999, p. 13), afirmam que: “[...] a coleta de dados, a análise e a teoria encontram-se em uma relação recíproca”.

A TFD faz a combinação de métodos indutivos e dedutivos o que faz a interlocução com a Inserção Ecológica, visto que esta, também considera dados dedutivos como parte importante da coleta da empiria. Segundo Bersch (2017, p. 41), a combinação da Inserção Ecológica e da Análise Fundamentada dos Dados se justifica da seguinte forma:

A Inserção Ecológica é uma metodologia que gera muitas informações a serem analisadas, pois o mergulho em contexto e observações dos aspectos biopsicossociais das pessoas, contextos, processos relacionais e tempo, geram muitos dados para reflexão. Assim, é necessário utilizar um procedimento que considere esse mote e potencialize as informações emergentes desses dados. Por isso, elegemos a Teoria Fundamentada dos Dados (TFD) que é indicada para grande quantidade de dados qualitativos.

Dentro da dinâmica cotidiana de uma instituição escolar inserir-se efetivamente naquele contexto não é uma tarefa fácil e, muito menos, que consegue ser previamente, de forma fechada, elaborada. Enquanto pesquisadoras, precisamos definir datas, quantidade de inserções, procedimentos metodológicos que serão adotados, número de encontros, enfim, idas e vindas que fazem parte do constituir uma pesquisa. Contudo, o movimento dinâmico de uma escola, mais especificamente a E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz, demonstrou que uma

metodologia que possa flexibilizar e humanizar as relações se faz necessária, no entanto, como forma de organização ocorreram doze inserções quinzenais, nas quais houve o acompanhamento de três estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Optou-se por compreender o *Processo* de inclusão de três sujeitos, em cada etapa ofertada pela escola – Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais – por entender que cada uma possui especificidades que fazem com que a dinâmica pensada para incluir seja distinta, mesmo dentro do mesmo lugar físico.

A partir daí o acompanhamento destes nos ambientes da escola se deu em três lugares: sala de aula, sala de recursos e pátio²⁴. Através do Diário de Campo (FALKEMBACH, 197), que permite ao pesquisador anotar percepções e detalhes a serem refletidos posteriormente, podemos ter a percepção de como ocorre a inclusão nos citados ambientes e como estes se modificam e contribuem com o desenvolvimento da criança. Ou seja, a interação sujeito/ambiente como promotora do desenvolvimento inclusivo (BRONFENBRENNER, 1996).

Até o momento, apresentamos a forma como obtivemos os dados deste estudo e, nisto houve uma intencionalidade de mostrar que a Inserção Ecológica produz uma gama bastante grande de informações e que para a sua análise a Teoria Fundamentada dos Dados se faz essencial, haja vista que, sistematiza o que foi obtido e proporciona ao pesquisador refletir sobre, a mesma atua quase como um desenho sistematizado que possibilita compreender algo.

Ao fazer referência a um desenho sistematizado queremos dizer que a TFD assim pode ser comparada, pois, após a coleta dos dados fazendo uso da mesma, o pesquisador necessita apresentar uma codificação (CHARMAZ, 2009), isto é, separa, classifica e sistematiza os dados para problematizar a respeito destes. Glaser & Strauss (1967), colocam alguns elementos fundamentais sobre tal metodologia, são estes: a proximidade entre a metodologia utilizada para a coleta empírica dos dados e a análise da mesma; a criação de códigos, percebidos pelo pesquisador, a partir do que foi estabelecido pelos sujeitos; a possibilidade de estabelecer comparações claras ao longo das análises.

Bersch (2017, p. 44) expõe o caráter flexível e a funcionalidade de revisitar os dados após a sistematização quando afirma:

A percepção do que as informações do presente mostram é uma parte que pode estar a um todo que tem origem no passado. Este olhar horizontal e vertical que dá conta de ver o que se passa, o que está sendo dito, e o que pode estar

²⁴ Dentro da flexibilidade que os métodos e procedimentos sugerem, porventura, houve observações em outros ambientes, o recorte para os três ambientes citados direcionou-se pelo tempo maior de permanência nestes do que em outros.

vinculado a outro acontecimento passado é função e cuidado que o pesquisador deve ter. Dificilmente o dado está no “ar” sem ligações e conexões. Nesta linha de reflexão foi elucidador confrontar os registros dos diários de campo e memoriais descritivos com os áudios dos encontros de formação e com as entrevistas dos educadores sociais. Com esta triangulação, muitos dados se complementaram ou fizeram sentido e contribuíram de maneira significativa na construção da Tese [...].

Na figura abaixo apontamos um exemplo de como foram organizadas as etapas da Teoria Fundamentada dos Dados na pesquisa.

Trecho da Entrevista	Códigos	Categoria/Percepções
"Eu entendo que inclusão não é o meu filho se matricular aqui, tem mais coisas que precisam pensar (...)" Mãe de Daniel.	Inclusão não termina e nem começa na matrícula.	Talvez o familiar desconheça a legislação na íntegra, mas possui visão sistêmica de inclusão.

Figura 2 – Quadro de organização da Teoria Fundamentada dos Dados. Fonte: Autoria própria.

Charmaz (2009) aponta que perceber um código implícito em uma fala pode despertar no pesquisador o surgimento de novas percepções, novas ideias e de um pensamento que pode levar a outro entendimento. Da mesma maneira que as percepções obtidas proporcionam dimensionar como o fenômeno de pesquisa, no caso a inclusão, é vista pelos participantes. Desta forma, o que se produz ao término das análises traz contribuições para a área de estudo, pois demonstra o que de fato os envolvidos cotidianamente no contexto inclusivo pensam e, sobretudo, quais as suas contribuições, ou seja, as percepções de quem vivência na prática a inclusão.

Objetivamos que nossos estudos tragam alguma contribuição significativa para a área de nosso tema de pesquisa. Portanto, ao ouvir os sujeitos, exercitando a escuta atenta e extrair dela o código do que foi dito, após, criar percepções a respeito, faz com que possamos analisar estes dados de forma a trazer contribuições para área a partir de quem de fato vive o fenômeno. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI – 13146/15, traz consigo o lema: *Nada para nós, sem nós*, corroborando o exposto, no sentido de que é preciso ouvir quem participa ativamente do *Processo* de inclusão e que, sobretudo, compreende que esta não tem um início e nem um fim na escola. A escola é, sim, um importante ambiente inclusivo no qual o desenvolvimento ocorre nas

esferas biopsicossocial, mas não se conclui ao término da vida escolar, o desenvolvimento inclusivo da criança está e é para além dos muros escolares, fazendo-se necessário que passemos a pensar em nível sistêmico ao se pensar em inclusão. “A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas” (BRASIL, 2015, p. 12). Justamente porque esta legislação foi elaborada por sujeitos que vivenciam o fenômeno diretamente em seus contextos familiares. Assim, fazendo um cruzamento com o apontado pela Mãe de Daniel, bem como, com as percepções de pesquisadora que passa a compreender o fenômeno sob a lente do outro, do outro que é o sujeito real da inclusão, é neste sentido que a Teoria Fundamentada dos Dados é capaz de ser uma metodologia das relações humanas.

A TFD possui alguns elementos de análise e um dos conceitos discutidos na mesma é a *amostragem teórica* que é “O processo de coleta de dados para gerar a teoria onde o analista coleta, codifica e analisa seus dados e decide quais dados coletar a seguir e onde encontrá-los, a fim de desenvolver a teoria que está emergindo” (GLASER e STRAUSS, 1967, p.36). Nesta fase percebe-se a teoria que está surgindo se materializando, aquilo que vem sendo dito, trabalhado e pesquisado propriamente vai se consolidando a partir dos dados sistematizados e devidamente analisados. Sucintamente, a *amostragem teórica* proporciona delinear alguns fatos mais marcantes e faz com que consigamos relacionar com outras situações e pensamentos expostos.

Há ainda a presença, conforme já ilustrado, dos *memorandos e diagramas*. Através de uma imagem visual são feitos os registros dos dados obtidos, bem como, consegue-se visualizar um possível código no que está posto e refletir a respeito. Gera a possibilidade de rever os conceitos trabalhados e os que emergem a partir da análise. Sobre tal elemento, Cassiani e Almeida (1999, p. 14) dizem: “Os mesmos memorandos e diagramas podem tomar diversas formas: notas teóricas, notas metodológicas, notas codificadas e subvariedades delas. Os diagramas também tomam diferentes formas: lógico ou interativo”.

Anteriormente, apontamos a importância da interlocução entre a Inserção Ecológica, como método de coleta de dados, com a Teoria Fundamentada dos Dados, como método de análise. Compreendemos ainda, que a TFD faz a mesma interlocução com a Entrevista Reflexiva. Esta se consistiu, no âmbito desta tese, em um procedimento metodológico que firmou a aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Ao sistematizar em um diagrama a fala dos sujeitos, bem como, proceder uma análise sobre a mesma, facilitou o retorno reflexivo aos envolvidos. Foi de fácil compreensão ler àquilo que as pesquisadoras haviam

compreendido e capturado das falas, bem como, suas percepções sobre. Fez emergir assim, um movimento dinâmico e, principalmente, possibilitou uma transparência ética aos dados analisados.

Após a coleta e a codificação dos dados, a TFD possibilita a *redução das categorias*, ou seja, uma forma de delimitar ainda mais o que foi analisado. No estudo aqui proposto denominamos a redução das categorias por *percepções*, de modo que, no decorrer das análises estas se subdividiram em subcategorias a partir do questionamento de citar pontos positivos e pontos negativos no processo inclusivo das crianças. Neste questionamento apareceram apontamentos fundamentais para que analisássemos a inclusão emergindo a teoria do pensamento dos sujeitos que fazem uso cotidiano das práticas e que podem contribuir de fato para o fenômeno.

Nossa necessidade de afirmar e de reafirmar o processo ético da coleta e da análise dos dados se dá, em especial, pelo fato de que compreendemos que não há hierarquia de saberes, mas sim, que a inclusão acontece num processo sistêmico em que todos e o meio são igualmente essenciais para o desenvolvimento da criança com deficiência. Aliado a tal, a temática da inclusão é algo em constante construção, ressignificação de sentidos e sentimentos, em especial, no que tange a participação das famílias e, por instantes, o rememorar de situações e experiências que, porventura, possam não ter sido as mais positivas ao longo da trajetória de inserção no mundo escolar, desta forma, ao mexer com tais lembranças e despertar sentimentos, queremos que os sujeitos possam, a todo instante, fazer de suas falas e das nossas observações, um movimento cíclico em que nada está posto como verdade absoluta e, menos ainda, definitiva, mas sim, que pode ser repensado e revisto a todo instante.

O que expomos até o momento justifica a escolha em referir-se à TFD como uma metodologia de análise para as relações humanas, especialmente, dado ao fato de que estabelece um importante elo entre as metodologias e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, ou seja, ela não age sozinha e isolada para criar as teorias após a coleta de empiria. Ainda, de maneira explicativa, pode expor os dados e possibilitar a ressignificação do que foi dito, bem como, agregar valores à pesquisa.

Resgatando nosso objetivo de apresentar a *Inserção Ecológica* e a *Teoria Fundamentada dos Dados* como metodologias sistêmicas pertinentes ao campo de estudos da Educação Ambiental e à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, compreendemos que possui uma significativa abrangência no sentido de que se expande para além de uma metodologia que subsidia apenas a obtenção de dados e análise, mas sim, sustenta a capacidade de estabelecer aproximação entre os envolvidos na pesquisa, aproximação esta, necessária ao

se tratar de um assunto como a Educação Ambiental Escolar Inclusiva que movimenta sentidos e resgata obstáculos que os sujeitos ultrapassaram, bem como, mexe com aqueles outros que ainda precisam ser transpostos ao longo dos anos escolares.

Não objetivamos dizer que o rigor científico não se faz necessário, mas sim, que com o estabelecimento de vínculos nos aproximamos de obter alguns dados que os sujeitos não exporiam, sem compreender que não existe uma hierarquia de saber e que, sobretudo, são produtores de conhecimento acerca do assunto em questão. A flexibilidade do método, no sentido de buscar aproximação, permanecer inserido nos contextos por um significativo período, possibilitou ter acesso não somente às falas, mas às ações desenvolvidas nos ambientes ecológicos de pesquisa. As idas e vindas pertinentes das metodologias fez com que tivéssemos acesso a um recorte da realidade mais próximo do que a analogia de uma *fotografia*, na qual, as peças se posicionam para estar naquele instante.

Garcia (2012, p. 07) aponta como “[...] a imersão dos pesquisadores no campo de pesquisa [...]”, no qual apresenta que os encontros pautados na flexibilidade dos diálogos e na participação mútua nas atividades, fortificam os vínculos e estabelecem a produção dos almejados dados de pesquisa no ambiente natural em que ocorrem.

Conforme pesquisador e pesquisado coexistem no mesmo contexto microssistêmico por algumas vezes, há uma tendência que as hierarquias existentes nesta relação diminuam, uma vez que, a presença do pesquisador passa a ser algo comum, algo que faz mais parte do momento vivido do que meramente alguém que passa, recolhe e não volta. Os sujeitos, então, passam a sentirem-se pertencentes à pesquisa, sobretudo, capazes de ressignificar o dito, expor o ainda não dito e, por fim, ter acesso ao resultado daquilo.

CAPÍTULO 4 EDUCADORES INCLUSIVOS: QUEM SÃO E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA NA CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO?

Apontamos que dentro da Bioecologia do Desenvolvimento Humano todas as *Pessoas* envolvidas no *Processo* de desenvolvimento da criança são vistas como educadores e não apenas aqueles que exercem isso como uma profissão. Retomando, dimensionamos as quatro categorias da Bioecologia da seguinte maneira: *Pessoas* – **Crianças**/Educadores; *Processo* – **Inclusão**; *Contextos* – Escola/Sala de Recursos/Ambientes; *Tempo* – tempo histórico-evolutivo da história inclusiva das crianças; *Processo* – a inclusão propriamente dita. Bronfenbrenner (2011) denota à família como o primeiro e um dos principais contextos nos quais a criança se desenvolve, desta forma, buscamos trazer à tona o pensamento daqueles que convivem com a criança em outros ambientes para além da escola e, dentro da escola, para além da visão da sala de aula como único ambiente ecológico inclusivo, dimensionando questões que, enquanto pesquisadores ou profissionais atuantes da inclusão, não conseguimos dimensionar. Neste capítulo, apresentaremos os dados, sistematizados e analisados baseados na Teoria Fundamentada dos Dados (STRAUS, 1987; CHARMAZ, 2009 e BERSCH, 2017), sempre trazendo o campo da Educação Ambiental e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano como perspectivas teóricas centrais.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento ocorre quando há uma modificação biopsicossocial na condição humana do sujeito, isto é, na forma como sujeito e ambiente interagem e se modificam um pelo outro. Exemplificando, dentro da inclusão, ocorre quando uma instituição modifica detalhes de sua rotina para receber uma criança com autismo, por exemplo, ou ainda, faz modificações estruturais de forma a receber um sujeito que utiliza uma cadeira de rodas para locomoção.

É o processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituem aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 05).

Comprendemos assim a inclusão como algo que muda as características dos sujeitos no curso de sua vida. Ao entrar no ambiente escolar e este se estruturar para efetivar a inclusão, estabelecem-se vínculos com profissionais, pares e cria-se uma nova teia social na qual a

criança adquire características, aprende e ensina constantemente, há o envolvimento com o ambiente físico e social.

Partimos então para as reflexões acerca dos educadores inclusivos envolvidos na pesquisa. Ressaltamos que estes compreendem: um familiar de cada criança, a professora da sala de aula, a professora da sala de recursos e os monitores, uma vez que, embora compreendamos que haja mais pessoas envolvidas no cotidiano de desenvolvimento das crianças, os citados atuam de maneira mais próxima.

Bronfenbrenner e Morris (1998) salientam a importância dos *processos proximais* nas relações humanas e destacam que estes acontecem de maneira muito intensa e recíproca nas relações familiares, diversas interações são tecidas neste contexto desde os primeiros contatos da criança, os primeiros ensinamentos, bem como, as relações que acontecem com o ambiente. De acordo com Bronfenbrenner (2011), é na família que as primeiras relações sociais acontecem para além dos cuidados que nela são proferidos, a criança se desenvolve em sua integralidade.

Ao dar destaque às famílias como educadoras responsáveis também pelo desenvolvimento inclusivo não estamos dissociando o papel da escola, ao contrário, pretendemos salientar a importância da interlocução entre estes dois *Contextos*. Com a aproximação dos dois microssistemas, para a instituição escolar, torna-se mais palpável compreender as necessidades da criança. Claro que cada agente desempenha um papel diferente, no entanto, um contato mais próximo e recíproco facilita o pensar em ações que sejam realmente objetivas e necessárias para a efetivação do desenvolvimento inclusivo.

Na escola, por sua vez, outros processos recíprocos são criados e, logo, ao adentrar o ambiente escolar notamos que há uma vinculação importante entre as crianças com deficiência e as professoras especialistas da sala de recursos. Conforme a realização das Inserções foi acontecendo, tal ideia foi reforçada e compreendemos que se trata de uma ligação diferente da que ocorre com a professora de sala de aula. Na maioria das vezes, a criança incluída permanece com a mesma professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE por toda a sua trajetória dentro da instituição, bem como, estas profissionais têm por hábito a compreensão de que embora uma seja a responsável pelo atendimento, pelo plano especializado e pelas adaptações, ou seja, tornando-se referência para a criança, as demais acompanham o andamento dos casos para poder auxiliar quando necessário²⁵.

²⁵ Indicação das educadoras especializadas da escola.

É consenso em diversas vertentes da educação a importância da participação da família, no entanto, ocorre que na prática muitas vezes apenas há a cobrança da participação quanto ao ensino em ações isoladas como tarefas e trabalhos para serem realizados em casa. A mãe de Carlos sinalizou, em diversas conversas, que é lembrada apenas quando há um problema envolvendo o filho mas que em raras vezes é chamada para pensar estratégias para melhor desenvolver o trabalho pedagógico para ele. Szymanski (2001, p. 53) explica que “Uma instituição não substitui uma família, mas com atendimento adequado, pode dar condições para a criança e ao adolescente desenvolverem uma vida saudável no futuro”.

Retomando a analogia feita por Bronfenbrenner (1996) quanto às Bonecas Russas, querendo dizer que os sistemas se encaixam de maneira perfeita e, especialmente, coexistem, não havendo como dissociar o que uma criança é, bem como, os atravessamentos de sua vida social que a constituem e que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Ao pensarmos neste sistema de encaixe, remetemos à inclusão, uma vez que, a mesma corre o risco de não existir se o sujeito não for considerado enquanto ser social, que é influenciado e que influencia outros contextos microssistêmicos nos quais é inserido. “É na família que aprendemos a nos relacionar com os outros. Portanto, a construção dessa sociedade inclusiva começa nas famílias. Os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes” (PAULA e COSTA 2007, p. 07).

Dentro da perspectiva teórica da Bioecologia do Desenvolvimento Humano aparece aqui uma relação ao nível do mesossistema, dentro do Mapa Ecológico²⁶ da criança. Ou seja, nele aparecem as ligações dos diversos *Contextos* dos quais o sujeito faz parte. Mais especificamente na pesquisa, as interrelações entre família e escola se evidenciam na busca por constituir a inclusão como um *Processo Bioecológico*.

As interrelações que acontecem no mesossistema são expressas de quatro formas: os laços indiretos, a participação, o conhecimento e a comunicação mútua entre os ambientes ecológicos (BRONFENBRENNER, 1996). Obviamente que estas podem ou não existir entre os ambientes e, é justamente, a necessidade da existência destas conexões que buscamos dar o devido destaque para a constituição do Processo inclusivo. Assim sendo, compreendemos que quanto mais próximas forem as relações em nível do mesossistema, mais facilmente as estratégias inclusivas serão pensadas e quem mais se favorece com isso é a criança propriamente dita.

²⁶ Será discutido de forma mais ampla no capítulo que será dedicado à categoria Pessoas.

Tais relações são atravessadas por todos aqueles que compõem os Contextos da criança, ou seja, destacamos que além da família e do educador da sala de aula ou educador especializado da sala de recursos, é preciso considerar as demais pessoas que fazem parte do cotidiano e que, de forma direta ou indireta, fazem parte do seu desenvolvimento.

Além das famílias compõe o quadro de educadores inclusivos os profissionais que atuam com a criança dentro da escola. Cabe salientar que não exercem uma hierarquia de importância no trabalho inclusivo, mas sim, que todos são responsáveis pela criança com deficiência. Uma vez matriculada e cumprido o direito ao acesso, direito este garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, a criança faz parte do ambiente escolar e não se restringe este a apenas a sala de aula ou a figura de um determinado professor ou monitor. Toda a equipe escolar precisa conhecer e compreender as características desta e não somente os docentes, mas também os demais profissionais que atuam. Muitas vezes, a barreira que se impõe ao incluir está no desconhecimento do que se apresenta, daí a importância de que o todo escolar conheça o caso com o qual terá de lidar, quais as necessidades e especificidades da criança para assim traçar a melhor metodologia de inclusão. Minetto (2008, p. 17) afirma que:

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência.

Mas, embora não haja uma hierarquia ou apenas um responsável pela criança com deficiência no âmbito escolar, qual o papel de cada uma das *Pessoas* dentro deste ambiente de inclusão?

Para que a inclusão se constitua em um *Processo* de desenvolvimento dos sujeitos viemos apontando a necessidade de articulação entre os envolvidos. Se a união de forças entre a família e a escola é algo essencial, precisa partir primeiramente de dentro da instituição, ou seja, necessita da compreensão dentro deste ambiente de que os profissionais precisam agir em conjunto e não mais de maneira isolada como em muitos contextos. Desta forma, destacamos que a atuação docente dentro da sala de aula precisa ser amparada pelo profissional que atua em sala de recursos. Se um domina os conhecimentos técnicos acerca da deficiência ou do transtorno, é o outro que estará mais próximo no dia a dia do decorrer do ano letivo. Desta forma, pensar um planejamento adaptado e em conjunto faz com que a criança possa ter o direito à aprendizagem garantido, sempre lembrando que é este o primeiro papel da escola: ensinar.

Farfus (2008, p. 30) diz:

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático.

Para além de se pensar em um planejamento com as adequações e as adaptações curriculares que fomentam a aprendizagem da criança, a articulação entre os educadores é urgente no sentido de promover um ambiente organizado e sistemicamente funcional capaz de dar conta das especificidades da criança. Mais propriamente, no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, emerge a necessidade de uma completa reestruturação curricular e, por currículo, compreendemos bem mais do que um planejamento adequado. Um planejamento contempla as aprendizagens acadêmicas e é feito e pensando de acordo com as características de determinados sujeitos, mas, sobretudo, um repensar sobre situações pontuais como a rotina da instituição, uma modificação na sirene da escola – uma vez que muitos autistas apresentam hipersensibilidade auditiva – e, ainda, uma abertura de pensamento que compreende que o tempo destas crianças pode ser distinto dos demais e, sobretudo, que este tempo necessita de um olhar sensível que compreende a necessidade de uma saída do ambiente da sala de aula para se reestruturar. Conversar com toda a equipe escolar a respeito de comportamentos, de estereotípias e de necessidades da criança, gera a compreensão de situações adversas, como um momento de crise, por exemplo. Saber como proceder, a quem se referir, quais os centros de interesse da criança são conhecimentos que o atual cenário inclusivo não mais permite ficarem restritos apenas ao profissional da sala de recursos.

Não é somente o profissional da sala de recursos que necessita saber o andamento das dinâmicas da sala de aula, o movimento é cíclico e não tem um fim. Com isso, queremos dizer que o Plano de Atendimento Educacional Especializado, isto é, o planejamento especializado, bem como, os portfólios de aprendizagem, são documentos de acesso da instituição, claro que, respeitados os movimentos éticos que isso necessita. O professor que atua na sala de aula precisa conhecer, ter acesso e, sobretudo, opinar na sua construção. Sabemos que os tempos que envolvem a educação nem sempre permitem que essa dinâmica flua da maneira mais correta, desta forma, precisamos – cada vez mais – lutar pela garantia dos espaços de formação e de reuniões pedagógicas na escola, por exemplo.

Talvez o que cause tamanho impacto, ao se vivenciar a inclusão na prática, seja o fato de que a mesma mobiliza e modifica situações que já estavam cristalizadas e dadas como naturais e irrefutáveis na educação. O desconhecido realmente pode causar *desconforto*, mas este *desconforto* é necessário para que repensemos nosso fazer pedagógico, sobretudo, porque em uma sala de aula, muito além das questões das deficiências, existe uma pluralidade de sujeitos. Esta diversidade é fruto de anos de batalha para chegarmos hoje no que a LDBEN (BRASIL, 1996) prevê, o acesso a todos.

Mantoan (2008, p. 19) diz:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Embora exerçam funções distintas, os professores da sala regular e da sala de recursos convergem para o mesmo objetivo, que consiste em “[...] proporcionar as aprendizagens e promover a socialização dos estudantes” (Pâmela – SR²⁷). Ao profissional que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, cabe a elaboração e a execução do plano de AEE, o acompanhamento e a adaptação das atividades pedagógicas planejadas pelo professor, como, também, promover o uso de tecnologias assistivas, instrumentalizar os demais profissionais com formações referentes à inclusão, atender o estudante na sala de recursos, manter familiares e responsáveis informados e cientes da dinâmica escolar.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/CNB N° 2/2001, em seu artigo 8º, inciso V, institui o atendimento na sala de recursos por profissional especializado, como forma de subsidiar o trabalho docente e a inclusão da criança com deficiência na escola regular. A sala de recursos se constitui em um contexto microssistêmico educativo de pertencimento para os estudantes. Nas Inserções realizadas no âmbito da pesquisa, tivemos a oportunidade de observar na prática como a dinâmica disto acontece²⁸. No contexto da escola pesquisada são ofertados dois atendimentos semanais com uma hora de duração, preferencialmente, no turno oposto ao da matrícula. A professora Mônica, SR, explicou que em casos de estudantes que necessitam do suporte mais próximo, ou seja, que apresentam questões mais pontuais quanto à tolerância de permanência no espaço escolar, os atendimentos ocorrem no mesmo turno, proporcionando uma melhor condição à criança que faz, naquele momento, uma pausa de suas atividades

²⁷ SR – Sala de Recursos.

²⁸ Melhor explorado no próximo capítulo.

acadêmicas direcionadas e ruma à sala de recursos para um atendimento que prioriza o lúdico no desenvolvimento infantil.

Cada vez mais a inclusão vem demonstrando que um educador depende do outro para que as ações pedagógicas se concretizem. Apontamos assim, a importância que o monitor ou o mediador de inclusão exerce para a garantia do *Processo*. Este educador atua, mais propriamente, como um facilitador da aprendizagem e da condição do aluno com deficiência dentro da instituição escolar, este não é quem planeja e nem quem atua sozinho com a criança, mas pode participar da construção dos planejamentos. Bem como, é fundamental que se compreenda que sua figura não substitui o papel do professor, nem mesmo deve condicionar a ser o único que atua com a criança. Mais uma vez, ressaltamos que a criança é responsabilidade do todo escolar, embora, podemos perceber durante as Inserções que existe uma aproximação, um forte vínculo entre a criança e este educador, uma vez que é ele que atua diretamente em diversos ambientes dentro da escola, por consequência, acaba tornando-se a figura de referência. Uma das notas do Diário de Campo, nos fez refletir a tal respeito ao assistirmos a criança passar por um momento de choro e procurar a figura do monitor para acalmar-se.

Na rede municipal de Rio Grande – RS a professora da sala de recursos após observar a criança e suas especificidades, faz a solicitação do monitor ao Núcleo de Diversidade e Inclusão – NDI. O mesmo, avalia o caso e faz a contratação de um aluno de graduação de universidades conveniadas. O monitor é orientado pela equipe do NDI, bem como, também é orientado e supervisionado pela equipe escolar no seu cotidiano, na maioria dos casos, pela educadora que atua como especialista. São prioridades para a contratação de monitor:

Terão prioridade de monitoria estudantes com necessidades educacionais específicas como: Deficiência Intelectual, Transtornos do Espectro Autista, Deficiência Visual – cegueira, Deficiência Física (com necessidades de auxílio na alimentação, locomoção, higiene e/ou atividades pedagógicas), Deficiência Múltipla ou Surdez. Também outros casos, considerados pela escola e pela Mantenedora de difícil manejo. (MACEDO et al. 2016, p. 18)

Algo que a Escola Buchholz tem dado prioridade, na figura das professoras da sala de recursos, é promover a aproximação das famílias com os monitores âmbito institucional, isto é, respeitando os limites éticos da função. Desta forma, ao receber quem exercerá a monitoria, a família é chamada para repassar algumas questões que sente necessidade no acompanhamento da criança, bem como, expor características que facilitam o trabalho e sobretudo a criação de vínculos.

Apresentamos até o momento, os educadores inclusivos que compõem o sistema de inclusão, sempre lembrando que não se objetiva destacar um determinado papel em relação ao outro. Assim como Bronfenbrenner (1996), queremos afirmar que é um sistema de encaixes, como a analogia das Bonecas Russas, ou seja, um sistema está interligado ao outro e, embora cada agente abrace o seu papel dentro da perspectiva inclusiva, um depende do outro na efetivação e na consolidação das ações. Muito além de cada um ter o seu papel e este ser essencial, é a complementação do trabalho de um em relação ao outro que é promotor do desenvolvimento inclusivo. Se ao professor da sala regular cabe o planejamento adaptado, este necessita da sala de recursos para adequações e suporte de atendimento especializado, bem como, ambos dependem do monitor na atuação mais direta e, sobretudo, relacional com a criança com deficiência, bem quanto intensamente, todos, precisam da participação da família que conhece a fundo as especificidades da criança e, por sua vez, a família necessita que toda esta engrenagem gire para atingir o objetivo final de proporcionar uma educação de qualidade ao centro da questão: a criança.

Na sequência, apresentaremos alguns dados obtidos junto aos educadores inclusivos, bem como, as interlocuções com o conceito que vem surgindo como fruto desta pesquisa – Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

4.1. Educação Ambiental Escolar Inclusiva: o que dizem os Educadores Inclusivos?

Vimos sustentando a ideia de que a inclusão promove uma reacomodação dos sistemas para que se efetive, especialmente, no que tange a necessidade de diálogo entre os sujeitos compreendendo assim, que o atual modelo que se apresenta não suporta a ideia do agir sozinho sem pensar coletivamente no como a escola, como um todo, se modifica enquanto contexto microsistêmico educativo de inclusão. Este entendimento nos fez chegar a compreensão de que a Educação Ambiental e a Educação Especial constituem-se em duas importantes vertentes que, juntas, conseguem dar conta de um todo biopsicossocial dos sujeitos, ou seja, não há mais como olhar para a criança com deficiência sem pensar nos outros sistemas que a compreendem e que contribuem para o seu desenvolvimento, com essa compreensão, emerge o conceito de Educação Ambiental Escolar Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta o seguinte conceito:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e

que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 05).

Enquanto que por Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental compreendem:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é a atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 03).

Denominamos como Educação Ambiental Escolar Inclusiva uma prática que une as duas vertentes e suas concepções que se atentam a um todo ambiental, natural e humano, e que compreende a interrelação entre eles. Da mesma forma que promove uma prática para a diversidade, fazendo das pessoas com deficiência sujeitos das práticas educativas e dimensionando sua existência como um ser social, compreendemos que necessitam andar juntas, sobretudo, pela íntima relação que exercem fazendo frente a toda prática que se consiste em excludente. A mesma se aproxima do conceito de Ecologia Profunda de Capra (1996, p. 25):

A ecologia profunda não separa seres humanos – ou qualquer outra coisa do meio ambiente natural. Ela vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão profundamente interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida.

É na rede de fenômenos e na já mencionada não separação dos seres humanos do meio natural, na forma interconectada citada por Capra que compreendemos o fenômeno inclusivo. Há, portanto, a influência dos ambientes pelos quais a criança circula como determinantes no que se constituirá como *Processo* inclusivo em sua vida, da mesma maneira que esta influência as modificações dos ambientes.

Sentimos a necessidade de tentar elucidar este conceito para ilustrar nossa escolha por apontar uma gama de educadores inclusivos no contexto escolar, justamente, por defendermos uma educação sistêmica. A partir de então, traremos alguns dados e as análises tecidas acerca dos mesmos. A título de melhorar a compreensão, subdividiremos nos seguintes códigos a partir da Teoria Fundamentada dos Dados – TFD: a) Professoras da sala de aula regular – *incluir a*

todos; dificuldades do planejamento. b) Mães – *estar mais próximo; projetos de ensino.*²⁹ c) Professoras da sala de recursos – *aprender com a diversidade; dificuldades do ambiente.*

Temos como tese que a inclusão escolar é um *Processo* Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Tudge (2008, p. 03) refere-se a esta categoria como “elemento de interação entre os outros três componentes”, ou seja, faz o elo ente os Contextos, as Pessoas e o Tempo histórico-evolutivo do fenômeno, no caso, a inclusão, conforme viemos apontando, ao buscar elencar os microssistemas que atravessam a vida da criança e, por consequência, influenciam em seu desenvolvimento inclusivo.

Apontar a inclusão como um *Processo* significa dizer que ela, embora tenha a escola como um microssistema relevante para o desenvolvimento, não existe apenas ali, o centro passa a ser a sala de aula e outros ambientes ficam em segundo plano. Se assim fosse, uma pausa no desenvolvimento da criança aconteceria ao tocar a sirene institucional e só reiniciaria no outro dia, com o mesmo toque. Da mesma forma que as outras três categorias apontadas por Bronfenbrenner (1996) existem ao longo de todo o curso de vida dos sujeitos, ou seja, as influências dos *Contextos* nos quais são inseridos, sejam estes propriamente para o seu desenvolvimento ou não, das *Pessoas* que o cercam, com as quais se formam as relações de reciprocidade, bem como, o *Tempo* que, nesta pesquisa, apontamos como as legislações vêm se modificando ou evoluindo e pensando os sujeitos em sua integralidade, como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), mas, sobretudo, por Tempo, entendemos os percursos da criança em si.

O objetivo de trazer novamente esta discussão se dá pelo fato de que queremos reafirmar os educadores inclusivos como essenciais neste *Processo*. Se aos educadores envolvidos diretamente na escola cabe o ensinar os saberes acadêmicos e proporcionar situações de socialização com os pares, aos educadores do sistema familiar cabe as mesmas proporções, especialmente àqueles que se envolvem diretamente na vida escolar dos filhos.

A LBI (2015), legislação esta que tem uma visão sistêmica de um todo biopsicossocial da inclusão aponta que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. *Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda*

²⁹ Os monitores escolares, não se sentiram à vontade em participar da pesquisa.

forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 18. *Grifo próprio*).

Conforme destaque anterior, se afirmamos o dever de todos no desenvolvimento da criança com deficiência, precisamos abrir espaço de escuta e de troca com as famílias dentro da instituição escolar. Estas precisam estar próximas para acompanhar e fomentar as ações promotoras de desenvolvimento. Direito a garantia do acesso às escolas, no âmbito do município de Rio Grande – RS é dado com prioridade na matrícula, mas, pensar em permanência de qualidade com a garantia do ensino, ainda é demanda a ser vencida conforme os dados que serão apresentados na sequência, salientando que, ao falar em qualidade do ensino, esta é pensada para todos, não somente a quem tem uma deficiência.

4.1.1. Familiares: educadores inclusivos

b) Familiares: *diagnóstico e suas problemáticas; ainda existe exclusão*

A família possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança e isso se dá de forma bastante importante dentro da inclusão vista como um *Processo Bioecológico*. Desde sua concepção, uma série de mudanças nas estruturas daqueles que receberão esta criança acaba acontecendo, sendo a gravidez desejada ou não. Desde o nascimento, cada gesto ou ação é – mesmo que sem intencionalidade direta – ensinado à criança. Quando estamos falando de um sujeito que nasce com uma deficiência ou um transtorno, aqui mais especificamente o Transtorno do Espectro Autista – TEA, há ainda que se lidar com o repensar um filho que era idealizado o que, para muitas famílias, se não bem trabalhado, pode durar a vida toda, mesmo para aquelas que percebemos investirem tudo em seu desenvolvimento no que tange às terapias e aos ensinamentos. Lidar com essa demanda de esperar por um filho e junto a ele existir uma deficiência, não é tarefa simples para muitas pessoas, por vezes, mesmo com aceitação e, em alguns casos, até mesmo a negação, enquanto profissionais, lidamos com famílias que necessitam de todo um acolhimento e, sobretudo, um olhar muito sensível as suas questões. Algumas vezes, por traz de uma reclamação na escola, está escondida toda uma situação que o sujeito ainda não conseguiu trabalhar. Desta maneira, nossas inserções deixaram evidente que a Escola Buchholz tem tentado efetivar a aproximação família e escola, especialmente por ações desenvolvidas pelas profissionais que atuam na sala de recursos, estas, não somente no âmbito de formações específicas sobre deficiências, mas sim, de acolhimento.

A chegada do diagnóstico ao conhecimento da família movimentou uma estrutura bastante fundamental que tange a readaptação a nova realidade e o ingresso no sistema escolar é uma destas. Daniela, mãe de Daniel de 3 anos, teve as duas constantes em um mesmo momento, isto é, a descoberta do diagnóstico de autismo e a entrada na escola. Conta que percebia algumas questões diferentes em seu filho, mas que por vezes não queria ter certeza. Segundo seu posicionamento, o acolhimento dado pelas professoras já na primeira entrevista quando ingressou no Maternal I foi fundamental para que se estabelecessem vínculos de confiança e, com isso, o *Processo* inclusivo escolar do menino começasse a ser desenhado. Relata ainda que no início ele chorava muito para não ficar na sala de aula, mas que a reestruturação das professoras e dos *contextos microssistêmicos educativos de inclusão* para proporcionar o seu desenvolvimento foram essenciais.

Segundo Daniela, naquela época, para ela era tão doloroso falar em autismo que no dia da entrevista com as educadoras escreveu uma carta e a entregou com medo de não conseguir falar a respeito do que percebia em seu filho. As professoras logo se remeteram à coordenadora que repassou à sala de recursos e todo um primeiro acolhimento causou em Daniela a certeza, segundo a mesma, de que esta seria a instituição correta para o seu filho mesmo ciente de todos os percursos que ainda passaria. O posicionamento da mãe demonstra a atuação da categoria *Tempo* agindo de forma indireta sobre o processo inclusivo da criança, pois passa a atuar num tempo histórico no qual ter um transtorno perpassa a aceitação, mas também, uma busca por melhores condições de tratamento com maior aceitação social.

O estabelecimento dos processos proximais entre Daniel e suas educadoras, bem como, com as outras crianças da sala de aula é o que Bronfenbrenner (1996) denomina por *díade*. As *díades* ocorrem quando os indivíduos estabelecem relações de reciprocidade em suas ações e nas quais ambos desenvolvem-se. Num primeiro momento ocorre a *Díade Observacional*, isto é, o sujeito não participa diretamente das ações, mas desenvolve-se quando observa os acontecimentos que lhe cercam, neste caso, de peruca e no colo da professora. Tanto a mãe quanto a professora relataram que no início era apenas assim que o menino estabelecia seus vínculos e, se tratando de uma criança com autismo, é fundamental termos a consciência de que, mesmo não participando diretamente de uma atividade, ele está aprendendo e se desenvolvendo no ambiente, assim sendo, podemos dizer que pensar os ambientes para melhor receber estes sujeitos é essencial para que a inclusão ocorra. Da mesma maneira que, enquanto educadoras, se faz necessário compreender que os tempos de uma criança autista são diferentes, sem sequer estabelecer olhares, Daniel venceu a barreira do colo e, aos poucos, uniu-se ao grupo.

Ainda, há a *Díade de Ação Conjunta* percebida através da fala da mãe, quando relata que aos poucos, passado cerca de duas semanas, a professora começou a dizer que o Daniel estava se aproximando dos colegas em momentos de músicas e de audição de histórias, assim, nesta díade, os indivíduos procedem o desenvolvimento em conjunto uns com os outros. Por fim, nos relatos, aparece ainda a *Díade Primária* que é aquela que mesmo quando os sujeitos não estão em ação direta, as ações continuam sendo percebidas, ou seja, quando ao chegar em casa a criança imita determinado comportamento ou ação que teve com os demais em sala de aula, mais propriamente nesta, o desenvolvimento proporcionado pela inclusão e pelos *contextos microssistêmicos* da escola são percebidos.

Cada criança autista apresenta determinadas características que nem sempre se repetem como padrão em outra criança com o mesmo diagnóstico. É consenso, no entanto, a dificuldade na capacidade simbólica e na interação/comunicação recíproca com o outro. Daniel, por sua vez, tem em sua sala um outro menino com TEA que não tolera a presença de outras pessoas na sala de aula por muito tempo, assim, as inserções nesta turma se deram em ambientes distintos e por curto período, sendo algumas delas feitas a distância. Por exemplo: se a turma estava na pracinha, uma observação mais distanciada favorecia a inserção.

A mãe Vera do estudante denominado Carlos, apresenta um ponto positivo no *Processo* de inclusão do filho que vai ao encontro da explicação das díades que viemos tecendo, diz: *“Ponto positivo para mim é participar de trabalhos escolares com outros grupos, participar de todas as atividades escolares não somente com outras crianças de inclusão [...]”*. Inserir-se na escola regular faz com que os demais sujeitos possam aprender com a diversidade. Durante as inserções realizadas na escola, foram diversos os momentos nos quais presenciamos exatamente o que a mãe aponta. Nem sempre com a naturalidade com a qual o respeito ao diferente deveria acontecer, mas ainda assim, havendo a chance de crescimento mútuo ao aprender os tempos e pensamentos do outro.

Por parte dos professores, notamos a intenção de proporcionar momentos como este, tanto que nos foi relatado pela professora Laura que, especialmente nos Anos Finais, tem-se optado pelo trabalho em grupos e que isso foi mudado a partir da fala desta mesma mãe, ou seja, escola que se repensa enquanto promotora de inclusão. Por outro lado, denuncia que em muitos casos percebe que seu filho fica atrelado demais à responsabilidade do monitor de inclusão, ainda, uma dificuldade bastante presente quando temos o currículo dividido por áreas. Diferente dos Anos Iniciais, nos Finais, os professores possuem menos tempo com cada turma e um número muito maior de estudantes, dessa forma, criar laços requer um tempo maior neste tipo de situação.

A percepção da mãe quanto ao aproximar-se da criança de inclusão é algo que a Escola Buchholz vem discutindo e estabelecendo metas em suas formações direcionadas à temática. Percebemos que a escola visa o investimento nas potencialidades dos estudantes e, assim sendo, evitando a retenção e a entrada em distorção idade/ano. Desta forma, outros estudantes com deficiência também compõem o quadro dos Anos Finais da instituição que é onde as principais problemáticas começam a aparecer no que tange ao relacionamento social e à aprendizagem de conteúdo.

O sistema escolar é composto por disciplinas e, assim sendo, subdivide os conhecimentos e amplia-se o número de educadores que atuam com o mesmo sujeito incluído sendo cada educador especialista em sua disciplina e formado pelas concepções pedagógicas que o constituíram. Esta diversidade gera um conflito de ações e de métodos para os sujeitos de inclusão, embora, a LDBEN (1996) date de mais de vinte anos estabelecendo que estas crianças devem, prioritariamente, cursar a sua vida escolar nas instituições regulares, a entrada nos Anos Finais é recente, pois, outrora, havia muita reprovação e o não cumprimento da legislação quanto às adaptações curriculares e ao uso da Terminalidade Específica que visa aprovação dos sujeitos que não conseguem, por deficiência ou necessidade educacional específica, atingir determinada aprendizagem (LDBEN, 1996).

É justamente neste ponto, no qual há o objetivo de aprendizagem de uma gama de conteúdos, que insistimos na necessidade da atuação de um facilitador de inclusão além do profissional da sala de recursos. Este, com o conhecimento da inclusão, atuando junto aos professores da área, mestres em suas disciplinas, faria com que a aprendizagem e a adaptação dos conceitos e dos conteúdos fluíssem de forma mais dinâmica e eficaz. Apresenta-se como uma forma de compreender que não basta apenas garantir o acesso de matrícula, mas sim, que há um todo a ser pensado e reestruturado para que o Processo se efetive. Claro que, embora, tenhamos pontuado de maneira maior as áreas de aprendizagem, este profissional beneficiaria a todos, Educação Infantil e Anos Iniciais. Seria, talvez, a segurança necessária ao professor no desenvolvimento de suas atividades, também, às famílias a certeza de um acompanhamento mais próximo.

No Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) faz-se pensar sobre a necessidade de novas proposições ao ambiente escolar com a intencionalidade de favorecer a inclusão, citamos: “V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 18). A mãe Daniela frisou em diversos momentos que o direito à vaga é

uma conquista, mas que, embora, seu filho estando recém na Educação Infantil, já demonstra preocupações com a alfabetização e com quais métodos o sistema irá contar para abraçar a diversidade que o filho apresenta. Pode-se perceber que, para as famílias as preocupações com o futuro dentro do sistema de inclusão, não para. Justamente nesta percepção que queremos discutir e focar a necessidade do alinhamento, da interlocução dos pensamentos entre os educadores que compõem o *Processo*. São angústias que, talvez, não façam sentido diretamente para os profissionais que atuam, mas que influenciam no cotidiano da criança e afetam seu desenvolvimento.

Um importante ponto apresentado pela mãe Dalva, do estudante do 2º ano denominado como Diego, diz respeito ao fato de que sente em seu cotidiano o quão perto da inclusão está a exclusão. Saliencia a necessidade de que a comunidade em geral, para além da escola, tenha o conhecimento do autismo e das suas características. Relata que muitas vezes se sente julgada por determinados comportamentos que são típicos do TEA e que, nem mesmo dentro da instituição de ensino isso é totalmente diferente. Segundo ela, os profissionais têm instrução para compreender a demanda apresentada, mas, percebe que os familiares e até mesmo outras crianças ainda necessitam colocar-se no lugar do outro e, sobretudo, permitir-se conhecer o autismo.

A Escola Buchholz tem tentado suprir esta demanda, mas sempre compreendendo que é um processo que exige tempo de acomodação. Tanto que, promoveu toda uma campanha de conscientização e de conhecimento sobre o autismo, tanto com os professores e os familiares quanto com os estudantes em geral, através de palestras de formação, de encontros com as famílias, de diálogos e de atividades com os estudantes, até uma importante parceria com a escola especializada que Diego frequenta. Esta interlocução tem trazido, segundo a mãe, melhorias nas condições sociais do menino.³⁰

Um importante dado apresentado pela referida mãe diz respeito ao fato de que em outra instituição o filho foi convidado a retirar-se por chorar muito, segundo ela, a busca por uma escola não foi fácil para a família, visto que realizaram visitas em diversos lugares, sempre atentos aos ambientes e o que isso poderia ofertar ao filho. Relatou ainda, que optaram por não informar a busca pelo diagnóstico na matrícula pelo medo de que a exclusão já se iniciasse ali. Este temor é bastante comum entre as famílias da criança com deficiência ao iniciar sua vida escolar. Os estigmas e os prejulgamentos sociais ainda se constituem barreiras que dificultam o acesso da criança, embora este seja garantido em lei, ainda há alguns lugares que não chegam

³⁰ A relação entre os dois ambientes será melhor debatida no capítulo seguinte.

a negar o acesso, mas que fazem com que a relação família e escola torne-se desgastada e, com isso, optem pela retirada da criança.

Foram realizadas inserções em diversos contextos na Escola Buchholz, sempre com olhar atento às crianças sujeitos da pesquisa. Em especial no ambiente da secretaria, nos chamou a atenção a fala de uma das secretárias que, ao ouvir determinado relato de uma monitora sobre a criança disse achar errado aquele tipo de colocação, segundo ela, causa um prejulgamento no outro que, ao conhecer e criar vínculos com a criança, pode não perceber ou não sentir da mesma maneira, disse ainda que acha importante que sejam feitas reuniões de passagem de turma e que sejam expostos aspectos sobre a situação de cada um, mas sempre com um cuidado de deixar o outro ter suas próprias percepções a respeito do caso. Solicitamos a ela sua participação na pesquisa, no entanto, autorizou esta colocação, mas não quis fornecer mais dados justificando que foi apenas um desabafo.

Embora para a secretária possa realmente ter sido apenas um desabafo, para nossa lente e escuta de pesquisadoras surge como um importante fato a ser pensado quando trata-se de inclusão. Ao passo de que conhecer a realidade é substancial para o desenvolvimento do trabalho, a criança apresentar determinado comportamento em um ambiente não significa o mesmo em outros, isso se aplica, principalmente, com a troca do ano letivo. Reuniões de troca de diálogos com profissionais que conheçam as características do sujeito são essenciais, mas, precisam respeitar os limites éticos e a dignidade da criança.

Não é incomum que este primeiro impacto faça com que alguns familiares optem por ofertar estímulos para seus filhos em casa, com isso, reafirmamos que assumem a postura de educadores dentro da perspectiva Bioecológica. No entanto, é importante salientar que o exposto pela mãe de Diego, não é regra nas escolas, ao contrário, há a obrigatoriedade da matrícula e, conforme salientamos neste texto, no município de Rio Grande – RS, a vaga é prioritária para as crianças que já possuem um diagnóstico. O que precisamos firmar é a necessidade de família, escola e demais educadores envolvidos na inclusão, trabalharem por um mesmo propósito e nunca um contra o outro. Ouvir, compreender e acolher as famílias é essencial para um bom desenvolvimento da criança, isto claro, para além de consonância dos métodos utilizados, não desmerecendo o caráter destes, mas, consonância, no sentido, de que se compreenda que a inclusão ocorre nos mais distintos contextos microssistêmicos nos quais a criança circula.

Silva (2010) relata que as famílias também são capazes de proporcionar contextos microssistêmicos estimuladores e nós reafirmamos a necessidade de que isso aconteça. Se para a escola cabe o papel de ofertar estímulos pedagógicos que acabam se alargando aos sociais, ou

seja, sem dissociar, às famílias cabe o papel de complementar este papel e ir além, trazendo à realidade da criança aquilo que faz parte da sua necessidade enquanto deficiente, mas, principalmente enquanto criança. Especificamente no caso dos sujeitos com TEA emerge a urgência de que os estímulos no campo do simbólico sejam ainda mais bem trabalhados, ofertar brincadeiras nas quais estimule a imaginação, traz melhoras significativas na compreensão de conceitos não só escolares, mas, principalmente, de sua vida cotidiana.

Na realidade, tomando o devido cuidado para não praticarmos o alargamento das funções da escola (LOCKMANN & TRAVERSINI, 2017), visto que seu primeiro princípio é o de ensinar e de aprender, a atuação de um facilitador de inclusão seria de grande valia para o *Processo*. Este profissional poderia, junto ao orientador educacional, atender às demandas mais diretas das famílias. Em nossas inserções, ficou evidente o quanto é complexo lidar diariamente com a deficiência ou o transtorno, bem como, exige das famílias uma energia muito grande a entrada na rede regular. Segundo a mãe Vera cujo filho, aqui denominado Carlos e que atualmente está no 8º ano, a cada recomeço de ano letivo uma nova batalha se inicia e ela não é somente escolar, são novas configurações na família, são movimentos próprios da idade, ou seja, é um fluxo contínuo de desenvolvimento com o qual nem sempre a família está preparada para lidar.

Se para alguns, o atendimento às famílias pode ser considerado um alargamento das funções da escola, na inclusão, é peça chave para um melhor desenvolvimento das crianças. Os vínculos de confiança se fortalecem, na medida em que os responsáveis podem acompanhar o andamento das ações e, principalmente, são ouvidos quanto às necessidades dos filhos.

Ao sugerir a presença de um facilitador de inclusão, sobretudo, para auxiliar famílias e professores, compreendemos que se faz essencial pelo fato de que muitas demandas que ocorrem na escola também são decorrência de outros microsistemas. Bem como, a maioria dos responsáveis por uma criança com deficiência dedicam boa parte do seu tempo levando-a em terapias complementares, sobrando assim, pouco ou nenhum tempo para cuidar de si próprio.

Ao se pensar em caminhos percorridos na trajetória inclusiva alguns pontos emergem e levam à problematização. Na visão das famílias, ficou evidente, que, embora, a escola esteja desenvolvendo ações de aproximação dos sistemas, ainda há falta de interlocução entre família e escola, portanto, é um ponto a ser considerado e pensado pelos sistemas de ensino. Em dados momentos, porque estes ainda não se abrem a uma participação mais direta e, em outros, porque a forma como está posto torna isso dificultoso. Foram referenciados alguns educadores, em momentos isolados, que fizeram esta interlocução e que, com ela, possibilitaram um melhor momento inclusivo à criança. Segundo Daniela, mãe do aluno da Educação Infantil, há apenas

dois anos na instituição, ela já percebe a diferença de um ano para o outro que altera o fluxo de aprendizagem e de comportamentos do filho. Afirma que quando há a presença de diálogo entre os profissionais e a família, as estratégias que são pensadas para a criança possibilitam que a inclusão aconteça. Tal evidência nos mostra que desta forma faz-se com que a inclusão se constitua em uma *Processo* motivador do desenvolvimento humano.

Ao se remeter ao *contexto microssistêmico educativo* sala de aula, propriamente dito, foi apontado pela educadora e mãe de Diego, aluno do 2º ano do ensino fundamental, que embora haja ainda um caminho bastante grande a se percorrer para que se efetivem alguns aspectos previstos em lei e que facilitariam a aprendizagem de uma criança com deficiência, destaca que vê avanços nos aspectos de aceitação por parte das outras crianças e da comunidade escolar em geral. Relatou que ao longo dos anos em que seu filho está na Escola Buchholz, já teve oportunidade de observar muitos alunos em situação de inclusão e atribuiu as ações promovidas em âmbito nacional, como o Dia do Autismo celebrado em 02 de abril, uma importante parcela, na citada aceitação e no respeito às diferenças. A responsável acredita que conversar a respeito das temáticas de uma forma aberta gera a compreensão e a aceitação, destacou, ainda, o fato de que a instituição procura trazer à tona as discussões a respeito do tema.

Percebemos que, por vezes, tanto nas falas das professoras da sala de aula regular, mas, especialmente, nos pensamentos expostos pelas mães, há uma preocupação muito grande com funções que a escola não tem condições de suprir. Compreendemos que cabe reforçar que o primeiro papel da instituição escolar é ensinar, esse é o direito fundamental a ser cobrado. Claro que, em se tratando de crianças com deficiências este ensinar está mais diretamente condicionado ao que de fato esta criança tenha possibilidades de aprender, isto tanto dentro da grade de conteúdos, como também o que tange ao que é aprendido nas díades com seus pares.

Quando Lockmann e Traversini (2017) falam sobre o alargamento das funções da escola, isso não se dá como uma crítica ao que se faz como o acolhimento às famílias, prestado pela Escola Buchholz, por exemplo. Mas, sim, como uma forma de alertar que não podemos esquecer da premissa primeira do ensino e, por consequência, da aprendizagem. Dizem as autoras:

Dentro das escolas, os projetos sociais e assistências proporcionam diferentes atividades e espaços que objetivam a inclusão dos sujeitos com o intuito de resolver ou atenuar suas demandas sociais, econômicas, culturais, entre outras tantas, atuando então no gerenciamento de riscos futuros. Essa ampliação de funções é produzida, sobretudo, pelas políticas de inclusão escolar e social que

atribuem à escola uma variedade de responsabilidades que extrapolam o campo pedagógico. (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017, p. 96).

Considerando as três mães entrevistadas, somente Dalva trouxe em sua fala um pensamento mais voltado à necessidade de aprendizagem. Para além de aprovação ou reprovação, sua preocupação primeira está em saber se está sendo benéfica a inclusão quanto ao aprender de seu filho na escola regular. Segundo ela, na escola especializada que frequenta, Diego tem toda uma gama de estímulos que são voltados especificamente ao TEA, a mãe compreende que estes estímulos se alargam à Buchholz, especialmente, porque seu filho necessita “[...]compreender sua função naquele ambiente para que depois desperte o interesse para as atividades acadêmicas[...]”, no entanto, entende a diferença de estímulo especializado e de ensino prestado pela escola regular.

Entendemos que, tanto o estímulo especializado quanto o ensino regular, coexistem nos dois contextos, no entanto, concordamos com a mãe que exercem funções distintas e, destacamos que em seu pensamento percebemos uma coerência muito grande no sentido de compreensão da função da escola. *“Prefiro que o Diego venha à escola e faça uma folhinha, participe de um momento com a turma – seja ele uma contação de histórias ou uma brincadeira – mesmo que não permaneça o turno todo, mesmo que seja por uma hora, do que passar a tarde sem fazer nada, só para estar aqui [...]”*. É importante salientar que a fala da mãe se distancia de uma busca por produtividade escolar, mas é feita com base no autismo propriamente dito, pois, Diego não possui tolerância de permanência o turno integral na instituição, sendo que, isto varia de tempos em tempos. O que ela quer dizer é que prefere que seja uma hora, mas uma hora com sentido de aprendizagem do que uma tarde inteira numa verdadeira batalha para que suas desordens sensoriais se acalmem.

Propomos, ao falar em Educação Ambiental Escolar Inclusiva, que todas as instâncias que cercam a criança com deficiência sejam consideradas em seu *Processo* de desenvolvimento inclusivo, isto é, considere-se o todo biopsicossocial dos sujeitos imersos na inclusão. Isso envolve que os educadores consigam ter proximidade em suas compreensões, ter entendimento de até onde e como cada instância pode atuar. Há de se considerar, nesta perspectiva, o cuidado para que a inclusão não caia no discurso do salvacionismo, como se fosse capaz de dar conta sozinha, especialmente tendo a escola como principal foco, de todas as demandas que envolvem os sujeitos e as suas famílias. *“A inclusão escolar e os discursos que circulam atualmente sob o rótulo de uma educação para todos constituem essa rede, que desenvolve uma série de saberes*

sobre esses sujeitos, sobre suas anomalias, sobre suas formas de viver e de se conduzir no mundo” (LOCKMANN & HENNING, 2010, p. 191).

Aproveitamos tal excerto para seguir para as análises feitas a partir das falas das educadoras especializadas que atuam com a sala de recursos no Atendimento Educacional Especializado – AEE, falas estas que, antecipamos, perpassam por um cuidado em proporcionar a inclusão, mas, com o foco primeiro na função da escola que ensina e não, somente, com um caráter salvacionista das demandas sociais.

4.1.2. Educadoras que atuam na sala de aula: o fazer inclusivo na prática diária

A partir da Inserção Ecológica na E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz, bem como, com o procedimento das Entrevistas Reflexivas, partimos para a Teoria Fundamentada dos Dados com a qual extraímos os códigos que serão discutidos a seguir.

Foram realizadas entrevistas e inserções no cotidiano de três professoras que atuam em sala de aula regular com as crianças, as quais, usaremos os nomes fictícios. Assim, retomamos: Emília – Educação Infantil; Camila – Anos Iniciais e Laura – Anos Finais.

a) Professoras da sala de aula regular – *incluir a todos; dificuldades do planejamento.*

Dois códigos se sobressaíram nas entrevistas realizadas com as professoras e iniciaremos dando destaque ao primeiro: *incluir a todos*. Apareceu como uma das principais preocupações apontadas pelas professoras. Camila que atua com um 2º ano com o menino Diego, tem para este, a alfabetização como principal objetivo. Diego, 7 anos, já está alfabetizado, mas, segundo ela, apresenta muitas demandas comportamentais que compreende serem em função do autismo, no entanto, algumas vezes ocasiona uma desestruturação no restante da turma e em sua fala ela indaga: *“Como incluir ele, com gritos, choros e fugas da sala e ao mesmo tempo alfabetizar aos outros? Não quero excluir o menino, ao contrário, ter ele é um presente à sensibilidade, uma aprendizagem! Mas, vivo no dilema de não conseguir abraçar tudo”* (Camila, 6 anos atuando na escola).

No que diz respeito ao que a professora aponta por demandas comportamentais, cabe salientar que se tratando de uma criança com autismo, há de se fazer uma importante diferenciação entre o que são causas de desordem comportamentais de quando estamos tendo crises típicas do transtorno. Durante as observações, foi possível perceber que Diego estava passando por um processo de desordem psíquica, apresentando muitas situações de autoflagelo e gritos. Ao remeter-se à professora da sala de recursos, a mesma esclareceu que a família estava em um processo de adequação de medicação e, por isso, as causas não eram comportamentais.

Outro importante destaque é que não existe uma medicação que seja estritamente direcionada para autistas, especialmente, pelo fato que a diversidade existente dentro do espectro acaba dificultando isto. Desta forma, os médicos analisam os acontecimentos que cercam a criança e indicam medicações que vão desde antipsicóticos até antidepressivos. Nesse caso em especial a busca foi realizada para possibilitar que o menino alcance o propósito das aprendizagens acadêmicas de forma mais significativa, porém, sem solicitação das escolas – regular e especial – mas, sim, por uma solicitação familiar.

A partir do exposto pela professora Camila, dialogamos sobre o conceito de In/Exclusão (VEIGA-NETO & LOPES, 2011) e, sobretudo, problematizamos a questão da garantia do acesso, porém, ainda sem a qualidade devida. Se viemos apontando a necessidade de pensar a inclusão como um sistema, passa da hora de evitarmos binarismos de certo ou de errado, do incluído e do excluído ou do fazer valer o direito, mas sem a devida atenção que a situação merece. Ao expor sua fala, a professora demonstrou bastante preocupação em não ser compreendida e, principalmente, se seria julgada como alguém que não consegue ou que não quer incluir. O peso disso proporcionou várias idas e vindas reflexivas, até que se sentisse segura em fazer a afirmação que lhe fosse coerente.

O fato é que o sistema percebido nas Inserções e nas entrevistas com as professoras nos parece organizado para funcionar apenas no campo dos números. Atualmente, o município de Rio Grande – RS conta com mil e quinhentas crianças incluídas na rede regular de ensino, sendo que a grande maioria das setenta e seis escolas da mesma rede possui salas de recursos e conta com quatrocentos e sessenta monitores³¹. Parece um número pequeno se considerarmos a proporção de crianças que não apresentam deficiência. Contudo, especificamente, no caso da escola de inserção – com oitenta e três casos de inclusão e destes, trinta e dois autistas – existe uma excelente preparação para receber a criança, com profissionais capacitados e uma equipe atenta às especificidades, no entanto, faltam contextos microssistêmicos educativos que possam atender efetivamente esta demanda.

Enquanto espaço físico, por exemplo, a equipe escolar vem pensando em estruturar um ambiente que sirva de espaço de relaxamento para momentos nos quais a criança necessite de reestruturação psíquica, como nos casos de gritos e de choros citados pela entrevistada. A gestão acaba usando de recursos próprios para a compra de materiais, mas ainda pensa e repensa os lugares, uma vez que, todas as salas são ocupadas, tanto com turmas como com projetos.

³¹ Dados do Núcleo de Diversidade e Inclusão – NDI da Secretaria de Município da Educação – SMED.

No que tange ao Processo inclusivo, mais propriamente desvelando à Educação Ambiental Escolar Inclusiva emerge a importância de destacarmos o exposto acima como *Contextos* que agiriam como facilitadores da inclusão. Com a devida proporção do crescimento dos casos de deficiências e de transtornos dentro das escolas, cada vez mais, prevalece a necessidade de que os lugares sejam repensados para acolher as demandas, tanto quanto uma sala sensorial é fundamental em uma instituição como a pesquisada, dado o grande número de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, também, um ambiente de acolhida às famílias, por exemplo, um lugar de espera com o mínimo de condição para aguardar seus filhos enquanto estão no período letivo. Lembrando que, familiares de crianças com deficiência, muitas vezes, migram de seus bairros em busca de escolas que sejam referência em inclusão, como muito acontece na E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz.

Retomando a preocupação da professora Camila em não ser mal interpretada, dialogamos com Lopes (2007, p. 01):

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas com que a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas, parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade, não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar.

Fazendo a interlocução com o pensamento de Lopes (2007) e Veiga-Neto e Lopes (2011), reafirmamos a posição de que não há o objetivo de ir na contramão, ao contrário, defendemos o direito à inclusão, mas, principalmente, que se pense a mesma como um sistema complexo que exige mais do que a garantia da matrícula. Exige que repensemos o todo estrutural de uma escola, que compreendamos que o binômio In/Exclusão existe o tempo inteiro ao passo de que ao parar para atender a situação exposta pela professora Camila, o restante da turma espera a sua vez, o seu momento de tê-la. Torna-se necessário a compreensão do tempo de uma criança com deficiência ser distinto, de pensar em um fazer pedagógico adaptado a sua realidade e que esbarra na falta de materiais para tal, da necessidade de fomentar a hora atividade do professor como uma prática de formação e de pensar o planejamento, bem como, apontamos a urgência de que haja a figura de um pedagogo especializado em educação inclusiva como *Facilitador de Inclusão*.

Os discursos que rodeiam o senso comum costumam colocar nos professores toda a responsabilidade pelo fazer inclusivo, mais precisamente, naqueles profissionais que atuam no

cotidiano da sala de aula. Tais discursos giram em torno da formação ou da ausência dela, das dificuldades em dar conta do todo, de planejamentos adaptados, de situações que ocorrem na sala de aula e que são típicas da criança com TEA, entre outros. Contudo, temos aqui a intencionalidade de desmistificar esta responsabilidade atribuída apenas a um grupo de pessoas. Defendemos a compreensão de que a inclusão se dá de uma forma sistêmica, portanto, compreende outras *Pessoas* envolvidas no *Processo*. É neste sentido, que viemos destacando outros *contextos microssistêmicos educativos* para além da sala de aula e, dentro destes, as ações de cada educador presente.

A discussão da formação continuada para a inclusão é bastante pertinente e necessária, contudo, há de se problematizar se estas realmente conseguem abranger a realidade que se apresenta no centro das instituições escolares? Acreditamos que são fundamentais, no entanto, na grande maioria das vezes, não apresentam respostas ou soluções para o que acontece no dia a dia e isto se dá pelo fato de que lidamos com uma criança e não somente com um aluno. Se tal comparação, a priori, pode soar estranha, expliquemos que, aluno – em nosso entendimento – é aquele ser que está na escola para aprender algo, no entanto, ele é, em sua gênese, uma criança e, por assim ser, atravessada por microssistemas que o constituem e que demandam características que se atravessam junto ao ser autista, por exemplo. A este *ser*, não há formação que atinja diretamente suas necessidades. O que há, sim, é a união de saberes entre os educadores existentes e, aí, reforçamos a ideia do fazer em conjunto, que pode sim, convergir para que se tenha um desenvolvimento inclusivo mais satisfatório.

Ao apontar tal profissional (o facilitador de inclusão) entendemos que seu papel seria de proporcionar um elo entre a sala de aula e a sala de recursos. Um profissional especializado de referência para estar atento aos acontecimentos da prática cotidiana e, assim, promover a interlocução entre os setores, seria aquele que conseguiria atuar, de fato, junto ao corpo docente, demonstrando na vivência prática como agir em determinadas situações. Nas Inserções não foram poucas vezes que presenciamos a profissional da sala de recursos necessitar interromper seus atendimentos e rumar para auxiliar professores e monitores a resolver situações, ou seja, um facilitador de inclusão faria esse intermédio, proporcionaria o encaixe dos sistemas. Da mesma maneira que poderia vir a ser alguém cujo trabalho conseguiria dividir a responsabilidade que muitos educadores carregam sobre o *conseguir ou não dar conta* das situações, conforme a professora Camila deixa claro. No recorte apresentado, apenas uma vez expomos sua fala do conseguir abraçar a todos, no entanto, na entrevista em si, muitas vezes ficou evidente este pensamento por parte das demais.

A professora Laura, 17 anos atuando na escola, relatou que para ela a principal contribuição que a inclusão traz é o aprender a lidar com o diferente, com aquilo que nos desacomoda. Diz:

Não é fácil! Sempre me questiono, antes de pensar minhas aulas, se conseguirei dar conta de todos, se há uma forma de incluir a todos. Hoje, após mais de dez anos lidando com a inclusão em nossa escola, percebo que há dias que sim e há dias que não. O que não me permito é não tentar. Com ou sem deficiência, nem todos são contemplados por um planejamento, é humanamente impossível, justamente porque lidamos com a diversidade. [...] quanto a esta diversidade, penso que é justamente aí que está a grande contribuição da inclusão para a sociedade: saber lidar com aquilo que foge ao que é imposto socialmente como normal. Desde que espera o colega copiar, que lida com o fato de precisar falar menos porque ele não suporta muitos sons.... Tudo isso, proporciona crescimento humano, desenvolvimento, como vocês dizem (Laura).

A educadora acima, em diversos dos códigos extraídos de sua fala, deixa claro a contribuição para o desenvolvimento humano proporcionado pela inclusão. Relata que procura fazer da escola um ambiente de respeito, pois foi assim que se constituiu enquanto pessoa, buscando afirmar e conquistar espaços. Destaca ainda que a escola pesquisada adota, desde a Educação Infantil, o acompanhamento da criança com a mesma turma, segundo ela, isso faz com que haja o estabelecimento de vínculos.

Rodrigues (2013, p.15) afirma:

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas.

Repensar as práticas educativas e as dificuldades no planejamento que contemple tal diversidade foi um importante código extraído, nas entrevistas realizadas com os educadores que atuam na sala de aula, emerge, assim, a necessidade de repensar um currículo para além da prática na sala de aula, um currículo de fato inclusivo, repensa as ações para incluir em todos os momentos que compõem o cenário escolar. A escola foi construída socialmente como um lugar que impõe certos padrões e a inclusão vem na contramão disso, talvez, aí esteja um dos dilemas que gera resistência de alguns agentes que compõem o *Processo*. Compreende-se as demandas que são impostas ao trabalho docente, planejamento, adaptação de planejamento, pareceres, o fazer docente, entre outros alargamentos das funções da escola (LOCKMANN &

TRAVERSINI, 2017) que porventura possam surgir. “Isso significa considerar que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar (disciplinarizado) parece sofrer algumas alterações, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos” (LOCKMANN & TRAVERSINI, 2017, p. 818).

Importante salientar que não queremos dizer com isso que consideramos a inclusão como um alargamento das funções da escola, ao contrário, mas, sim, destacamos tal conceito no sentido de trazer esta pertinente discussão, especialmente, pelo fato de que em nossas inserções pudemos perceber, tanto nas observações, quanto nas entrevistas, a preocupação excessiva dos educadores em dar conta de questões que fogem a sua alçada docente. Exemplificando melhor, preocupações sobre a decisão ou não de uma família em investir nas terapias de estímulo, mesmo as oferecidas gratuitamente, como a sala de recursos, ou no que diz respeito à discussão sobre a medicação.

A professora Emília, atua na escola há 3 anos, demonstrou – não com o aluno Daniel, um dos sujeitos da pesquisa, enorme preocupação com outra criança com autismo que faz parte de sua sala de aula, mas que apresenta diversas faltas e, segundo ela, com isso, perde estímulos proporcionados diariamente e que seriam importantes para o seu desenvolvimento humano inclusivo. No entanto, ainda segundo ela, a orientação e a professora da sala de recursos já fizeram diversas conversas com a família, bem como, os encaminhamentos cabíveis e a situação não melhora. Além de tentativas de sensibilização e de conscientização, é importante que, enquanto educadores, consigamos distanciar o que de fato é a nossa função ou responsabilidade do que é papel do microsistema familiar. A equipe da escola promove muitas ações que procuram interligar família e escola, mas, obviamente, não conseguem atingir a todos.

Na realidade da escola pesquisada todos os profissionais da educação que participaram da pesquisa possuem graduação e pós-graduação, sendo a última em alguma das especializações que focam na diversidade e na inclusão, cursos como Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado. Foi consenso de todas que tais formações auxiliam muito na constituição das ações pedagógicas, mas que é na prática cotidiana que se constroem muitos saberes que amparam o dia a dia. A instituição também prima pela formação continuada dos professores, assim sendo, promove ações formativas voltadas à inclusão de acordo com as demandas que surgem no decorrer de cada ano letivo. Ainda assim, nos chama atenção o exposto por Emília quando de forma muito pertinente, nos diz:

[...] entendo que a inclusão escolar determina a integração de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, vejo isso como um grande avanço, porém não podemos esquecer de oferecer o suporte necessário aos professores que muitas vezes não tem o conhecimento nem o preparo suficiente para receber aquela criança, é preciso pensar na inclusão sim, mas procurar meios para que de fato ela aconteça, integrando o indivíduo ao espaço. Outro ponto importante que se faz necessário é realizar formações com mais frequência para os professores na própria escola, grupos de estudo, bem como sugestões de leitura, para que possa realizar seu trabalho inclusivo com mais propriedade (Emília, atua há 3 anos na escola).

Podemos perceber que a inclusão promove a desacomodação de todo o sistema escolar de uma forma bastante positiva, isto é, há a busca por mais formação e diálogo entre as equipes, dada a diversidade que se apresenta. Pensando no autismo, por exemplo, é muito comum que as características que uma criança apresenta não sejam percebidas em outra, isto faz com que tenhamos a necessidade de cada vez mais buscar aprimoramento de métodos e de técnicas para melhor incluir de fato. Por vezes, as formações iniciais e pós-graduações específicas nas áreas da inclusão não se fazem suficientes em sua íntegra, no que diz respeito a um caso em específico. Na prática, as demandas não são somente sobre o autismo, por exemplo, mas do como incluir o autista em uma rotina escolar feita, ao longo dos tempos, para crianças neurotípicas. Um sistema quase que pensado para formatar sujeitos, cujas determinadas condutas devem estar de acordo com o que é aceito social e institucionalmente. Algo bastante presente nas inserções, foi perceber que o autismo quebra tal padrão de uma maneira quase que obrigatória. Em sua maioria, crianças autistas possuem tempos distintos, rotinas igualmente distintas, estereotípias que num primeiro momento causam estranhamento... Ou seja, vão na contramão do padrão estabelecido como adequado ao cenário escolar.

Atualmente o número de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA tem aumentado significativamente em toda a rede municipal e, especialmente, na Escola Buchholz isso ficou evidente, conforme os dados já apresentados presentes no Projeto Político Pedagógico, levando a gestão e as profissionais da sala de recursos a repensar o cotidiano da escola, bem como, as práticas de formação aos demais educadores. Justamente esta demanda vem promovendo diversas ressignificações diárias, que vão desde a planejamentos adaptados, ambientes ecológicos reestruturados e tentativas de melhor acolhimento para promover uma permanência com maior qualidade no espaço escolar, assim, “[...] é delegado à escola um papel cada vez mais decisivo, de tal modo que a função não se restringe a formação formal, mas envolve ao mesmo tempo, também, a formação social” (SILVA, 2011, p. 04).

Em sua fala, a professora Emília nos apresenta códigos que dizem respeito a uma busca constante de formação continuada e, em se tratando de inclusão, sobretudo do autismo, a necessidade disso fica ainda mais evidente. Muitas vezes, a estratégia utilizada é buscar aprendizagens fora do ambiente escolar, no entanto, um importante movimento feito pela instituição, na qual a pesquisa foi desenvolvida, diz respeito a proporcionar formações específicas sobre os casos que aparecem no cotidiano. Não significa uma roda de estudo de caso apenas, mas sim, formações teóricas imbricadas com os exemplos da prática, de forma que o grupo de docentes pode participar com suas ideias e criar estratégias de maneira conjunta. Aliado a isso, percebemos que já existe um movimento para que seja feito também com as famílias, abrindo a porta não somente para comemorações de festividades, mas, sobretudo, para escutar e discutir situações que possam ampliar a rede de apoio à criança incluída.

Quanto às citadas formações, algumas delas são ofertadas pelo Núcleo de Diversidade e Inclusão – NDI – principalmente às educadoras especializadas – estas, por sua vez, passam a ser multiplicadoras no ambiente escolar. O calendário de formações é ofertado pela Secretaria de Município da Educação – SMED no começo de cada ano letivo, mas cabe à escola, verificar às demandas junto ao corpo docente e assim ofertar.

Rodrigues (2013, p.18) afirma:

[...] a escola é uma entidade que tem por função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências. A escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade.

A educadora Emília relata um pouco a respeito das dificuldades de acolhimento que existem no primeiro contato com a criança com autismo, mais especificamente, Daniel, 3 anos.

Quando tive o primeiro contato com uma criança autista, meu sentimento foi de medo e dúvida, o medo se fez presente por todo tempo porque não poderia excluir ele e sim inserir, mas como, se ele não se aproximava dos demais colegas? Foram dias e dias em que meu aluno vinha com uma peruca de palhaço e chorava ficando somente no meu colo e de costas para os amigos, em alguns momentos isso me angustiava, até que um dia ele aceitou tirar a peruca, virou-se para os amigos e não chorou. Foi o início de uma grande caminhada (Emília, 3 anos atuando na Buchholz).

O relato aponta que a necessidade de incluir a todos perpassa o fazer docente de uma maneira bastante forte, isto é, algo que por vezes causa angústia naqueles que tentam ir na

contramão da exclusão. Contudo, essa mesma angústia é que gera nos sujeitos a necessidade de readaptar-se ao novo, de buscar estratégias de acolhimento e de inserção da criança no *contexto educativo microssistêmico* da sala de aula. A partir dessa demanda é que se repensa o planejamento e as formas de aplicação do mesmo, respeitando os tempos dos sujeitos e a diversidade de comportamentos e de pensamentos que a sala de aula contempla. Inserir a criança com deficiência ou transtorno, desde a Educação Infantil, faz com que toda a instituição escolar repense suas propostas para os outros anos e níveis escolares, sabendo que, as características do sujeito podem modificar-se conforme seu desenvolvimento e os estímulos que recebe, mas com a consciência da diversidade presente e da necessidade de constituir *contexto educativo microssistêmico de inclusão*. A interlocução com a Educação Ambiental que viemos apresentando, aparece aqui de maneira muito ampla, uma vez que, meio e sujeitos estão em constante modificação numa amplitude ética e sistêmica.

Santos (2008, p. 18), aponta que “[...] inclusão é a ideia de que todas as crianças têm direito de se educar juntas em uma mesma escola, sem que esta escola exija requisitos para o ingresso e não selecione os alunos, mas, sim uma escola que garanta o acesso e a permanência a todos os seus alunos”. Justamente esta permanência de qualidade é que aparece como preocupação latente entre as educadoras. Que o seu fazer docente seja para além de apenas manter a criança em determinados ambientes, mas sim, que se para cada ano letivo há objetivos, que dentro de suas potencialidades e respeitadas suas limitações, a criança possa ter acesso aos mesmos e, quem sabe, atingi-los.

Na perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento se dá a partir das mudanças que ocorrem nas características dos sujeitos e dos ambientes a partir deste. A análise dos educadores que atuam na sala de aula evidenciou o quanto modificar-se faz parte do *Processo* de inclusão, não é, somente, a criança que se desenvolve e que modifica suas características, mas sim, o todo que a cerca. Os processos proximais que se estabelecem causam uma teia de mudanças necessárias para que a inclusão ocorra.

4.1.3. Educadoras Especialistas: movimentos sistêmicos da inclusão

c) Professoras da sala de recursos – *aprender com a diversidade; dificuldades do ambiente*.

Iniciamos tal seção justificando a escolha pelo título da mesma que faz referência aos movimentos sistêmicos da inclusão. Sobretudo, os motivos que nos levam a utilizar esta analogia junto às educadoras especialistas que fizeram parte da pesquisa. Nossas inserções na

Escola Buchholz deixaram evidentes que, em se tratando do ambiente escolar inclusivo, estas educadoras atuam como forma de proporcionar tais movimentos. Por trás de cada decisão, de cada forma como o fazer inclusivo se apresenta na escola, elas estão presentes o tempo todo. Agem em conjunto, ou seja, mesmo determinado aluno estando ligado a determinada educadora, as demais conhecem o caso e respondem igualmente a respeito deste. O mesmo se aplica às ações formativas e aos projetos de acolhida das famílias que são proporcionados por elas.

Arelado a estas educadoras emerge o conceito de *Atividade Molar* (BRONFENBRENNER, 1996), o qual é explicado por Yunes e Juliano (2010, p. 355): “A atividade molar é um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão própria e que é percebido pela pessoa como tendo um significado ou intenção. Embora muitas atividades molares possam ser conduzidas a sós, algumas, necessariamente, envolvem interações com outras pessoas”. A *Atividade Molar* é o que podemos observar ser realizado por estas educadoras no cotidiano da instituição da pesquisa. Em nossas inserções, tivemos a oportunidade de presenciar momentos de atuação direta com as crianças dentro dos contextos microssistêmicos, seja na sala de recursos ou orientando as ações em sala de aula regular, participando e promovendo formações e reuniões de equipe, estudando e preparando documentações e, sobretudo, agindo diretamente com as famílias, não somente no sentido de dar respostas acerca das características que envolvem os sujeitos com deficiência, mas, principalmente, proporcionando momentos de troca de saberes e de acolhimento. Segundo Bronfenbrenner (1996), as atividades molares são identificadas como Processos Proximais Primários.

O expressivo aumento do número de estudantes com deficiência na escola onde foi realizada a pesquisa trouxe à tona diversos códigos na fala das professoras que atuam na sala de recursos, contudo, repetidas vezes, sobressaíram-se os dois selecionados: *aprender com a diversidade e dificuldades do ambiente*. Um destaque fundamental diz respeito ao fato de que nas outras escolas que compõem a rede municipal de Rio Grande/RS, o aumento dos casos também se deu, contudo, na Buchholz há uma demanda bastante grande num espaço muito curto de tempo, outros dois destaques essenciais e que nos levam à escolha desta instituição – conforme já dito – é o expressivo número de crianças que não são do zoneamento escolar, preferência da matrícula é de alunos do zoneamento, ou seja, bairro ou proximidades, segundo as três mães que participaram da pesquisa, se dá pela qualidade e pela fama da escola como inclusiva, bem como, é a escola de periferia na qual mais cresce a inclusão enquanto números e ações, estando, inclusive, reconstruindo seu regimento, especialmente na figura das

professoras especialistas, colocando destaques acerca do pensamento inclusivo em todas as instâncias do documento. Isso demonstra que o pensamento, neste ambiente, se aproxima da Educação Ambiental em seu olhar sistêmico, crítico e, sobretudo, capaz de modificar determinadas realidades.

Importante salientar que a instituição conta com quatro salas de recursos, tendo uma especialista atuando quarenta horas e outras duas que atuam vinte horas cada e em turnos opostos. Os encaminhamentos para os atendimentos se dão de três formas: 1) as professoras da sala de aula percebem alguma questão e repassam à orientadora educacional que faz a triagem e distribui às especialistas conforme afinidade de trabalho (dada por etapa da educação), formação específica ou características dos casos ; 2) ao realizar a matrícula, tanto dos alunos com diagnóstico ou em investigação, quando as famílias sinalizam algumas questões, o encaminhamento é feito de forma direta e 3) em alguns casos, ao observar uma criança em determinada turma, as próprias especialistas já indicam outros que notam a necessidade de acompanhamento.

As salas de recursos têm por objetivos: prestar atendimento – preferencialmente no contraturno escolar – aos estudantes com deficiências e transtornos, realizar acompanhamento das funções acadêmicas em sala de aula, preparar e instrumentalizar as adaptações curriculares, organizar formações referentes à educação inclusiva para a comunidade escolar, bem como, prestar encaminhamentos aos demais setores que compõem o todo social da criança, como profissionais da área médica ou escolas especializadas, por exemplo (MACEDO, et. al. 2016). As referidas salas surgem como uma proposta que visou acabar com as chamadas classes de estudos diferenciados que eram turmas compostas por todos os estudantes com deficiência, geralmente, multiseriadas, dentro da escola regular, constituindo-se em um verdadeiro espaço de segregação (BEYER, 2005). Dentro das atribuições também está planejar e executar um Plano de Atendimento Educacional Especializado individual, isto se dá, após proceder com alguns atendimentos, dialogar com as famílias e, assim, notar quais aspectos são mais necessários a serem desenvolvidos com aquela criança. Este plano precisa ser revisto com certa periodicidade, preferencialmente trimestralmente, sendo que algumas crianças necessitam de maior tempo em determinado objetivo.

O atendimento prestado no *contexto microssistêmico educativo* da sala de recursos se constitui em uma prática educativa ambiental, uma vez que, procura trazer à criança o desenvolvimento de atividades que explorem sua capacidade simbólica, com foco na ludicidade, objetivando tornar os sujeitos capazes de compreenderem-se como ativos nos seus *Contextos*. Cabe destacar que os citados atendimentos – embora tenham foco pedagógico – não

se limitam apenas ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos escolares, mas sim, visam contribuir para que ocorra o desenvolvimento Bioecológico das crianças com deficiência.

Masschelein e Simons (2013, p. 34) destacam sobre a escola ser um espaço de redefinir-se e, atrelamos este papel ainda mais às salas de recursos. Nos dizem os citados autores: “[...] permitir aos alunos se separarem do passado (que os defini em termos de [falta de] habilidades/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se distanciarem temporariamente de seus efeitos”. Ou seja, tecendo uma comparação com o processo inclusivo trabalhado dentro do atendimento especializado, significa trazer a estes sujeitos a capacidade de pensar para além do que está presente em suas realidades, estas que, muitas vezes, destacam o que falta e não as potencialidades.

A educadora especialista Pâmela, atua há 6 anos na escola, chamou nossa atenção a respeito de que o Plano de AEE é algo bastante complexo. Lidamos aqui com uma diversidade enorme de crianças e adolescentes com deficiências e transtornos específicos. Alguns, com pouca ou nenhuma (hoje) condição de estar o turno todo na sala de aula. Por vezes, passa o ano inteiro e o plano de AEE permanece no mesmo objetivo principal.

Não é somente a família que se frustra, nós nos frustramos também. Enquanto professoras (somos todas Pedagogas), somos formadas para ensinar algo a alguém. Depois, saímos buscando especializações que possam dar algum suporte para a prática. Daí, quando chegas no chão da escola e tudo o que tu aprendeste parece que não faz sentido, a pontinha de desesperança emerge. Por isso, especialmente neste ano de 2019, com tantos casos surgindo, alguns muito severos, nós três temos um cuidado mais da outra. Por vezes, paramos, conversamos, brigamos (risos), rimos... Nosso trabalho não pode ser isolado. Há crianças, cujo objetivo central é que consiga tolerar estar na escola, outras é não se autoflagelar... (PÂMELA, atua há 6 anos na escola).

A fala da professora acima nos faz refletir sobre os discursos da inclusão que colocam para a sociedade como salvacionistas. Nos citados discursos, é atribuído à escola e, sobretudo, na figura dos educadores um poder que não existe, uma necessidade de formatação dos sujeitos que ultrapassa o possível. O *tudo para todos*, facilmente posto quando o assunto é a inclusão escolar, coloca uma necessidade de normalização que ultrapassa o que a escola consegue fazer e causa a frustração expressa por Pâmela (LOCKMANN & HENNING, 2010). É como se existisse a culpa por não conseguir ultrapassar determinada barreira para estar no espaço escolar e, se existe a culpa, procura-se um culpado. Isso subjetiva, inclusive as famílias que, nem sempre, compreendem as demandas de uma instituição e as singularidades dos filhos, por isso, um diálogo aberto e o acesso dos familiares à escola para que vejam a realidade, é uma forma

de estabelecer um laço de confiança de que se está tentando suprir as necessidades da criança. Em se tratando de autismo, algumas coisas comportamentais e de hipersensibilidade sensorial, dificultam muito o estar na escola. Notamos que na Buchholz não se busca uma padronização das crianças, porém, a escola ainda necessita de outros ambientes para que possa melhor atender a estas crianças. A exemplo disso, o destaque da professora *Amanda (atua há 12 anos na Buchholz)*: “*Não queremos que o Diego passe o turno todo sentado e copiando, nem ele e nem ninguém, mas, queremos que não entre em sofrimento psíquico, não podemos permitir o autoflagelo sem nada fazer [...]*”.

O trabalho das professoras especialistas está atrelado ao funcionamento das salas de recursos. Embora, as primeiras implementações de salas de recursos datem da década de 70 (BRASIL, 1996), segundo relatos das professoras que atuam nestas salas na Escola Buchholz, pôr as mesmas em prática se estendeu por maior tempo, especialmente, porque algumas gestões municipais demoraram mais para realizar a implementação das mesmas em seu sistema de ensino. A implementação destas salas se dá a partir de solicitação ao Ministério da Educação – MEC, ou quando este acompanha o aumento significativo no número de crianças com deficiência no Censo Escolar. Na realidade do município de Rio Grande – RS, as setenta e sete escolas da rede são atendidas com salas de recursos, sejam, em sua maioria, próprias, ou em escolas-polo próximas. A cada ano tem diminuído a necessidade de utilizar escolas-polo, visto que a prioridade da Secretaria de Município da Educação – SMED é a implementação das salas em toda a rede.

Quanto ao funcionamento da sala de recursos, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, sendo estas:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas 5 com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, p. 01).

A atual gestão do município de Rio Grande vem trabalhando para a implementação das salas de recursos em toda a rede, bem como, possui um olhar sistêmico sobre a inclusão escolar, compreendendo que incluir está para além da inserção nas escolas e ofertando serviços de qualidade. Conta com a oferta de um serviço denominado *Rede Fluxo Saúde e Educação*, no

qual, os estudantes da rede, desde que percebida a necessidade pela escola, são encaminhados para acompanhamento de neurologista e psiquiatra, avaliação de psicóloga e avaliação e terapêutica, em alguns casos, de fonoaudiólogo. A implementação da *Rede Fluxo*, é algo que a professora Mônica, atua há dez anos na Buchholz, destaca como essencial, pois aponta que, na maioria dos casos, as famílias encontram-se em vulnerabilidade social e não possuem acesso a estes serviços.

Quanto ao serviço que envolve educação e saúde, anteriormente citado, podemos perceber que há um olhar da necessidade de interlocução entre os setores da escola. Ao perceber e indicar a necessidade, a professora da sala de recursos precisa dialogar com a professora da sala de aula que, também, expõe as suas percepções, logo, a família é chamada e pode ou não aceitar o encaminhamento. A partir do aceite, é feito um parecer técnico que passa pela equipe do Núcleo de Diversidade e Inclusão – NDI e pela equipe de pedagogos da *Rede Fluxo*, assim, o serviço é ofertado com significativa agilidade, especialmente, para consultas com neurologista e psiquiatra, visto que psicólogo e fonoaudiólogo apresentam mais procura, segundo a professora Mônica.

O que podemos perceber é que a inclusão proporciona uma constante conversa entre os setores que a acompanham. Mesmo distante fisicamente, através deste serviço, por exemplo, a equipe do NDI é ciente do que acontece com as crianças na escola. Dentro da instituição, por sua vez, há o diálogo entre distintos setores para proceder os encaminhamentos e discutir os casos, a inclusão proporciona um movimento contínuo entre os pares. Compreender a inclusão de uma forma sistêmica, significa entender que por pensamento sistêmico refere-se a que há contextos, um todo maior que compreende dentro dele outros sistemas (CAPRA, 2006).

Embora dentro das determinações para o funcionamento das salas de recursos no município de Rio Grande – RS (GONÇALVES et al. 2016) esteja o atendimento às famílias, este se consolida, apenas, como uma forma de dar retorno quanto a situação escolar e social da criança e sobre os encaminhamentos que são feitos. Algumas instituições, como a qual desenvolvemos a pesquisa, preocupam-se que este atendimento seja feito, também, como forma de estreitamento de laços e de acolhimento. Dessen e Polonia (2007) expressam que se torna mais fácil compreender o desenvolvimento da criança no contexto escolar, quando nos aproximamos do contexto familiar.

A professora Amanda, afirma que *“A aproximação entre a escola e a família tem feito com que os estudantes com deficiência se tornem mais pertencentes ao lugar e, ainda, faz com que as mesmas sintam mais confiança em nosso trabalho, ou seja, todos saem ganhando”*. O pertencimento, um dos princípios da Educação Ambiental é um dos primeiros pilares

necessários para que o desenvolvimento inclusivo aconteça. Ao sentir-se pertencente a um determinado lugar, bem como, este se modificar para o recebimento da criança de uma maneira mais significativa, um importante passo para a constituição da Educação Ambiental Escolar Inclusiva é dado.

Pensando nos contextos, uma das propostas para melhor atender ao grande número de crianças com autismo matriculadas na escola, diz respeito a criação de uma sala sensorial. Segundo a professora Pâmela, a sala teria o objetivo de ser um espaço que além de proporcionar estímulos sensoriais, tão necessários a estas crianças, funcionaria como um lugar no qual as mesmas pudessem reorganizar-se psiquicamente quando necessitassem. Atualmente, casos como o do estudante Diego, que apresenta gritos e autoflagelo, seriam melhores atendidos e reestabelecidos se a escola contasse com a citada sala, relatou a professora.

A sala é um sonho, mas um sonho que vamos conquistar. Queremos um lugar no qual a criança possa sentir-se acolhida e que, ao mesmo tempo, fuja do ambiente tradicional da escola. Muitas crianças com autismo apresentam enorme sensibilidade sensorial, especialmente a barulhos. A ideia é que esta sala seja um lugar um pouco afastado do pavilhão principal e que contenha elementos como: uma rede, um tapete com almofadas, alguns livros, iluminação e acústica adequada. Pretendemos ainda ter poucos brinquedos, pois a ideia não é o hiper estímulo e sim a reestruturação psíquica. A mesma é um lugar que devolve a dignidade aos sujeitos, pois hoje em dia, quando um autista entra em desordem sensorial, todos os outros estudantes assistem àquele momento, os pais assistem, outros professores assistem. Causa constrangimento às famílias que aguardam a criança. A sala é pedagógica e um espaço de dignidade e respeito com as diferenças (Pâmela, atua há 6 anos na escola).³²

Em consonância com a fala acima citada, um dos códigos extraídos a partir da Teoria Fundamentada dos Dados – TFD, foi: *dificuldades do ambiente*. Tal código apareceu na fala das três profissionais que atuam nas salas de recursos da Escola Buchholz. Ao melhor indagarmos a respeito de tal código para compreender quais dificuldades eram mais sentidas pelas educadoras, Pâmela nos relatou a respeito de um menino autista – que neste momento não é sujeito direto da pesquisa – segundo ela, a criança que, numa Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI estava muito bem adaptada, especialmente porque suas fugas não traziam grandes problemas devido ao tamanho da mesma, na Buchholz isso é extremamente preocupante. *“Nossa escola tem o dobro de tamanho, mais que o dobro de alunos, embora tenhamos instruído os funcionários e professores, há espaços que são perigosos e ficam quase*

³² A escola, atualmente, busca recursos e está elaborando um ofício à mantenedora para a autorização da construção da sala.

que sozinhos, como a horta, tememos pelo bem físico da criança” (Pâmela, atua há 6 anos na escola).

Por sua vez, a educadora Amanda, atua 12 anos na escola, relata que já foi feito, por parte da sala de recursos e da atual gestão escolar, uma solicitação à mantenedora de acessibilidade completa para a instituição. Segundo ela, o ofício e o projeto contam com diversas reestruturações que melhor atenderiam a atual demanda. *“Por si só, o crescente número de crianças em situação de inclusão, já deveria ser base para nosso pedido, fora isso, temos duas professoras e duas familiares com deficiência física”*.

Acaba que, por muitas vezes, são as próprias instituições que buscam recursos para conseguir suprir suas necessidades. Para muitos, isso pode soar como uma crítica, mas distancia-se disso, uma vez que, são os educadores da prática que visualizam diariamente as necessidades e, em muitos casos, são eles que sofrem as cobranças por algo que compete a um poder maior. No entanto, sempre que um supre a demanda do outro, não gera a desacomodação necessária. *“[...] deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida — por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos —, deve ser agora resgatada” (VEIGA-NETO, 2008, p. 21).*

Quando viemos defendendo a fala de que a inclusão não se inicia e nem se termina na escola, mas que sim, há o desenvolvimento de ações pensadas para tal em diversas instâncias, compreendemos que, embora, a demanda da escola foco da pesquisa venha aumentando a cada ano letivo, a inclusão não iniciou ontem enquanto política pública. Se apenas após a necessidade é que se visa a busca por soluções, estas, estão ainda tardias por parte da esfera política. Precisamos, também, ampliar o pensamento de que se trata de uma luta histórica por direitos que até hoje estão em constituição. Por mais marcos inclusivos que tenhamos, como a Declaração de Salamanca (1994) ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), as constantes são de muito antes disso, ficando, por vezes, complexo para os usuários o entendimento dos motivos que levam a que uma escola nas proporções desta, ainda, não conte com determinadas providências, a exemplo, da calçada que cerca o entorno, por tanto, *“[...] não há uma inclusão nem há processos inclusivos que estivessem desde sempre aí, ainda que pouco notados, pouco praticados, pouco visíveis ou em estado latente”*. (VEIGA-NETO & LOPES, 2011, p. 09).

As questões que tangem aos contextos microssistêmicos são fundamentais para as discussões que viemos tecendo no decorrer da pesquisa, uma vez que compreendemos que os *contextos educativos microssistêmicos* influenciam direta e indiretamente no *Processo* de inclusão. Se nos debruçarmos numa das principais características da criança com autismo, o

ambiente e suas modificações estão intimamente ligados a como este sujeito se desenvolverá. Percebemos, em mais de uma ocasião, especialmente o menino Diego buscar lugares mais calmos e com poucos estímulos visuais e sonoros para se reestruturar psiquicamente. Da mesma maneira que Daniel, por vezes renega sair de sua sala de aula, localizada no pavilhão próprio da Educação Infantil, e, se dirigir até a sala de recursos, por exemplo. Na compreensão da professora Mônica, está que:

Obviamente que não iremos conseguir abraçar toda a diversidade que se apresenta. Quem dera conseguíssemos, sempre haverá barreiras, sejam elas físicas ou humanas que impedirão esta ou aquela criança de ter uma melhor adaptação. O que me preocupa são as coisas simples, as básicas. Aquelas como ter uma praça com brinquedos adaptados, muitas vezes, como em nosso caso, temos algumas coisas porque a escola adquire. Adquirimos balanço para cadeirante, brinquedos de pneus, um pai soldou brinquedos estragados..., mas, por vezes, parece que tudo fica a cargo da escola e, claro, das muitas famílias que contribuem conosco, que nos entendem enquanto profissionais que buscamos. Mas, infelizmente, nem todas compreendem a dimensão (Mônica, atua há 10 anos na escola).

Percebemos um movimento bastante positivo na instituição, este diz respeito às interlocuções tecidas com as famílias que, por sua vez, auxiliam mais quando tem a oportunidade de estarem mais próximas da escola, na fala acima citada, mais uma vez isso é evidenciado. Segundo as educadoras, algumas críticas ao trabalho têm sido diminuídas ao passo de que os educadores familiares compreendem o que a instituição vivencia. *“Tem diminuído o discurso de querer algo para o seu filho, especificamente, os discursos estão mais voltados à coletividade, ao querer para todos, é assim que compreendo inclusão” (Amanda, atua há 12 anos na escola).*

Outro código extraído da fala das educadoras especializadas, através da Teoria Fundamentada dos Dados, foi o *aprender com a diversidade*. Este, tem um valor bastante significativo para a pesquisa, pois aparece nas falas de todas as educadoras que participaram, mãe, professoras da sala de aula e professoras especialistas. No entanto, nossa opção por destrinchá-lo melhor nesta seção, diz respeito ao fato de que as educadoras especializadas além de acompanharem a inclusão do mesmo sujeito – muitas vezes – da Educação Infantil até o 9º ano, trouxeram este código de uma forma mais presente, em diversas ressignificações das falas e momentos distintos de inserções e entrevistas.

Lopes e Fabris (2013, p. 09) apontam: “[...] os processos de exclusão e de inclusão estão cada vez mais difíceis, pois as fronteiras que separam incluídos de excluídos nem sempre são tão visíveis”. Assim, compreendemos que sempre haverá momentos nos quais os dois processos

coexistem, ou que, talvez, nem sejam momentos, mas que sempre estejam interligados. No entanto, as educadoras têm buscado demonstrar que há a possibilidade de um convívio mais humano e natural nos ambientes escolares.

Amanda nos diz que *“Não se pode negar que é com a diversidade, com o diferente, com o que foge aos padrões de normalidade que nos ressignificamos [...]”*. As três educadoras acompanham a inclusão de outros distintos sujeitos por vários anos, e, na fala das mesmas, aparecem diversos indícios de mudanças de padrões e de comportamentos nos outros alunos em função dos que estão ali no dispositivo de inclusão. Cabe salientar que não se quer dizer com isso que a criança com deficiência tenha que adquirir padrões de normalidade e, nem as neuróticas necessitem aceitar como forma de salvacionismo e sem questionar tudo o que se apresenta.

A exemplo do exposto, acompanhamos alguns dias de aula de todos os sujeitos de pesquisa e duas situações merecem destaque. A primeira, foi com o menino Diego, o qual, conforme já narramos, possui dificuldades em permanecer na sala de aula, a professora, antes de sua chegada, ocorre 10 minutos após o toque da sirene, fez uma breve conversa com a turma pedindo que durante a permanência do colega agissem com mais silêncio dadas suas condições, no mesmo instante, outra criança levantou o dedo e questionou a citada educadora do porquê ele teria que fazer silêncio se Diego gritava a todo instante? Naquele momento, percebemos o processo de In/Exclusão (VEIGA-NETO & LOPES, 2011) atuando de forma bastante clara, na fala de uma criança de menos de 8 anos, sujeito que percebe seu entorno e, sobretudo, reflete sobre ele a respeito dos direitos e deveres que coexistem. Ao perceber o seu entorno, tornar-se parte do todo, logo, percebemos a influência da compreensão sistêmica presente na Educação Ambiental. Obviamente, acompanhamos a tarde completa e podemos perceber que, mesmo com o questionamento, a criança buscou diversas formas de acolhimento ao Diego, inclusive, ao formar grupos, tentou aproximação com o colega. Por mais que tenha questionado, compreende de que forma é preciso ceder e atuar na situação.

A segunda situação vivenciada foi na turma de 8º ano do estudante Carlos. O menino vinha queixando-se há bastante tempo para a educadora especializada Pâmela a respeito do comportamento de seus colegas. Segundo ele, os mesmos não respeitavam as ordens dadas pelos professores, riam e conversavam demais. Cabe aqui um adendo de que uma das características bastante presente na grande maioria dos autistas, mesmo em se tratando de autismo leve, como neste caso, é compreender as coisas de forma muito literal. Ou seja, se um professor pedir silêncio, este é autoridade e isso deve ser seguido à risca na compreensão de Carlos. Então, presenciamos duas atuações da educadora Pâmela, dois momentos distintos e

nos quais o *aprender com a diversidade* se deu nas duas pontas, ou seja, para Carlos e para a sua turma.

Num primeiro momento Pâmela levou Carlos até a sua sala, nos permitiram presenciar, e desenvolveu uma técnica de desenhos na qual, ambos, expressavam seus sentimentos. O menino desenhava-se com pensamentos confusos quanto a seus colegas e, sem que visse, a educadora também desenhava na mesma linha. Discutiu então que para ela, também, era complicado aceitar alguns posicionamentos e posturas dos outros, mas que não tinha gerência sobre isso. Ao comentar o dele, foi tomando a mesma linha e, sobretudo, explicando que os professores, embora ficassem desgostosos com os comportamentos adversos, tinham compreensão da fase que os colegas estavam e sabiam lidar com isso. Por sua vez, Carlos voltou mais conforme à turma. Num segundo momento, a educadora Mônica ficou jogando com Carlos enquanto a educadora Pâmela aplicava uma dinâmica com a turma do 8º ano, na qual colocou um vídeo que mostrava como um autista via e sentia o mundo ao seu redor³³, procedeu algumas explicações sobre o quanto para alguns é de uma forma e para outros de outra. A turma teve a oportunidade de fazer perguntas e colocar seus posicionamentos a respeito do que havia visto. Algum tempo depois tivemos a oportunidade de acompanhar o conselho de classe desta turma e os relatos dos professores quanto a postura dos colegas frente à Carlos foi demasiadamente positiva.

A tal respeito, Pâmela nos disse:

Não posso garantir que essa ação renda frutos em todos. Mas, posso garantir que, aqui no Buchholz, nós tentamos. Pensamos enquanto sociedade. Estes alunos vão sair daqui compreendendo o que é autismo e sabendo algumas formas de agir em determinadas situações, ou simplesmente, como não agir. Temos alunos incluídos do Berçário ao 9º ano, ou seja, nossa escola tem uma caminhada, um movimento. Se tudo é perfeito? Longe disso! Certamente, erramos e acertamos na mesma medida. O que vemos é que as turmas que apresentam inclusões são diferentes, acho que nem sei explicar de que forma, mas são. Há um caso no qual o menino está no 7º ano, com basicamente a mesma turma desde o Maternal quando ingressou na escola. Sabe que tipo de situação acontece? Neste ano, estamos tentando sua independência da figura do monitor, sem que eu ou qualquer outra pessoa pedisse, uma das colegas do L. vem semanalmente na minha sala e traz os cadernos para que eu veja se ele copiou, se os bilhetes foram ficarem cientes à mãe, conta se presencia situações nas quais ele possa estar em conflito... Isso é aprender com a diversidade. Nossa sociedade precisa voltar apesar no coletivo.

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=DLIdihxrsLI> – Desordens Sensoriais em Autistas.

Se há nisso um sentimento de que com a inclusão podemos melhorar a sociedade? Talvez sim, talvez não! Se é este o papel primeiro ao qual a escola se propõe e é criada? Certamente que não! Tal papel é o de ensinar. Mas, ensinar se restringe apenas a conteúdos e a conceitos de uma grade curricular? A escola ainda é uma das grandes formas de atingir massas, alunos, pais, professores, funcionários, há uma gama de sujeitos, de pensamentos e de formas de ver o mundo, de diversidade propriamente dita, dentro destas instituições. Se por trás das intencionalidades da inclusão, pode estar uma necessidade política de ter todos sob o mesmo domínio em um mesmo lugar, há, do ponto de vista humano, biopsicossocial, uma forma de contornar as adversidades de uma sociedade tão controversa, na qual o óbvio precisa ser dito e o respeito precisa ser ensinado.

Outro importante destaque relacionado ao acolhimento à diversidade tem suas imbricações bastante próximas da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano – Bronfenbrenner (1917-2005). Segundo nossas percepções e, estas, confirmadas nas falas das educadoras especializadas, fortemente percebemos as relações estabelecidas nos *Processos Proximais*.

Os *Processos Proximais* proporcionam desenvolvimento, caso a criança esteja engajada em uma atividade por determinado período, com aumento da complexidade progressivamente, estabelecendo relações de reciprocidade com os pares e com incentivo ao simbólico. Isso se evidencia na fala de Mônica, atua há 10 anos na escola, quando diz: “*Carlos vem demonstrando crescimentos, especialmente, em suas relações interpessoais. Tem deixado de ser aquele menino que ficava isolado no recreio e tem estabelecido vínculos. É um trabalho de anos de investimento na compreensão de suas diferenças*”. No caso específico citado, foi o interesse pelo futebol que aproximou o menino dos colegas, uma vez percebida sua evolução, bem como, a compreensão do grupo de que há particularidades em seu comportamento e, que estas fazem parte das questões referentes ao autismo, as aproximações têm sido tecidas de uma maneira mais natural.

Ao decorrer da pesquisa pudemos perceber que a Escola Buchholz possui muitas ações que são voltadas à inclusão e, mais amplamente, busca a constituição de uma *escola inclusiva*, conceito este que compreende a necessidade de um trabalho sistêmico que contemple a diversidade do contexto (BRASIL, 2001). Nesta compreensão, desenvolve projetos na área da inclusão dos estudantes com deficiência, sobre a cultura Africana e Afro-Brasileira e apresenta um olhar também para os desafios da adolescência, contando com grupos de apoio e atividades voltadas a esta temática. Segundo a professora Pâmela:

“[...] não se pode pensar em inclusão e com isso, ao mesmo tempo, excluir aos demais. Quero dizer com isso que devemos conscientizar os outros a respeito das diferenças e do respeito, mas, isso, também, se aplica ao deficiente. Este, também, precisa ouvir, respeitar, compreender, claro, que dentro da sua capacidade de compreensão. É isso que compreendo por escola inclusiva. Ela abraça a todos. Se é utópico? Talvez! Mas, quando se convive com as diferenças e, sobretudo, é feito um trabalho de resgate ao respeito, com a participação ativa das famílias, conhecendo nossa realidade, erros e acertos, tentativas de melhorar o conjunto escolar... Acredito que, aí sim, rumamos para uma sociedade menos excludente e mais tolerante” (PÂMELA, atua há 6 anos na escola).

A fala da professora reflete o olhar sistêmico que a escola procura adotar na busca por melhores condições de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência em seu cotidiano. Compreende o todo biopsicossocial que cerca a criança e, conseqüentemente, influência em seu desenvolvimento. Desta forma, compreendemos a ação da Educação Ambiental Escolar Inclusiva como um conceito que abraça a diversidade humana e natural e compreende a interrelação dos sistemas que compõem a vida em sociedade.

Conforme a discussão vem sendo tecida ao longo da tese, em especial o capítulo em questão, os estudos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano consideram a interrelação contínua de desenvolvimento que acontece entre os sujeitos e os ambientes, sobretudo, as ressignificações e as mudanças que ocorrem ao longo de determinado ciclo. Desta forma, os códigos apresentados pelos sujeitos de pesquisa também se interligam com a influência dos ambientes sobre a inclusão das crianças. A todo o momento podemos perceber que há influência tanto das crianças sobre os *contextos microssistêmicos educativos*, como dos mesmos sobre elas e, a partir disso, como se darão as ações inclusivas no curso escolar. Assim, a seguir, apresentaremos os ambientes ecológicos de inclusão e as influências dos mesmos na trajetória inclusiva das crianças em foco na pesquisa. Desta forma, não consideramos que aqui se encerra por completo a análise que diz respeito aos educadores inclusivos, mas sim, a partir daqui, procederemos com a interlocução destes e das crianças com os ambientes promotores do *Processo*.

CAPÍTULO 5 CONTEXTOS MICROSSISTÊMICOS EDUCATIVOS DE INCLUSÃO COMO PROMOTORES DE DESENVOLVIMENTO

Iniciamos a discussão trazendo à compreensão o que entendemos por *contextos microssistêmicos educativos de inclusão*. Retomamos assim que como ambiente principal está a escola - E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz – Rio Grande/RS, a qual explicamos anteriormente ser uma instituição escolar municipal de periferia na qual vem aumentando significativamente o número de matrículas de crianças com deficiência e, ainda, o destaque de que a maioria dos sujeitos buscam a mesma por ser referência no trabalho inclusivo dentro do município, mesmo morando em bairros distantes da Buchholz. Também viemos defendendo que embora a inclusão tenha sido centrada no papel das instituições escolares, não consideremos que isto deva ser de forma isolada, mas sim, com a participação efetiva de todos os educadores que compõem o seu sistema social, entrando assim, a família e os demais agentes escolares, tirando a centralidade da responsabilidade ser apenas da professora regente da sala regular e/ou da professora especializada no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Consideramos que outros contextos, que nesta perspectiva denominamos educativos microssistêmicos, são fundamentais no desenvolvimento das ações inclusivas pensadas em âmbito institucional, assim, descentralizamos a sala de aula como o único ambiente no qual a inclusão ocorre. Não pretendemos enfraquecer o caráter de ensino ao qual uma escola se propõe e bandeira esta que acreditamos estar muito presente nos processos de inclusão, ou seja, distanciamos assim o pensamento de que a criança com deficiência está na escola apenas para socializar. Ao contrário disso, pensamos que aprendizagem se dá em muitos *contextos microssistêmicos educativos* e está intimamente ligada ao como ocorre o desenvolvimento da criança nestes.

Na Inserção Ecológica (CECONELLO E KOLLER, 2004) tivemos a oportunidade de acompanhar o cotidiano das três crianças nos mais diversos contextos da Escola Buchholz e, nestes, pudemos acompanhar como os ambientes se modificaram, e, ainda se modificam, de acordo com a demanda inclusiva, bem como, suas influências, diretas e indiretas, no desenvolvimento da criança, ou seja, a forma como estes contribuem para que a inclusão se constitua em um *Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano* (BRONFENBRENNER, 1996).

Procedemos, dentro da perspectiva teórico-metodológica de Bronfenbrenner (1917-2005) com análises que permitem observar os sujeitos em distintos ambientes, as suas características, as relações que estabelecem com os pares e as influências que exercem e

recebem do ambiente de inserção. Também são considerados aspectos sociais e psicológicos e as interrelações tecidas fora do ambiente no qual estamos observando diretamente, sobretudo, há a compreensão de que existem fatores biológicos que modificam algumas características e, com isso, podem influenciar o desenvolvimento. Especificamente tratando-se de sujeitos com autismo, tais características evidenciam a necessidade de mudanças estruturais, psicológicas e sociais na conjuntura da rotina de uma escola para melhor suprir a demanda que se apresenta com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Ainda amparadas pela Teoria Fundamentada dos Dados (STRAUSS, 1987; STRAUSS E CORBIN, 1990; CHARMAZ, 2009), que possibilita a coleta de códigos³⁴ presentes nas falas e ambientes, fizemo-nos valer dos mesmos, no entanto, não mais através das entrevistas, mas sim, a partir de conversas informais e das anotações tecidas no Diário de Campo (FALKEMBACH, 197), sendo este utilizado de forma descritiva quanto aos ambientes, em dados momentos, bem como, quanto as situações vividas nestes, mas, sempre buscando tecer a forma reflexiva que o diário possibilitou.

Assim, partimos para a análise dos Contextos Microssistêmicos Educativos de Inclusão da Escola Buchholz.

5.1. Os Contextos Microssistêmicos Educativos de Inclusão da Escola Buchholz

Comprendemos o desenvolvimento humano como um Processo, no qual a Pessoa, neste caso a criança mais propriamente, adquire e forma conceitos mais amplos ao longo do Tempo, desenvolve atividades as quais a complexidade aumenta gradativamente, bem como, estabelece relações recíprocas com os indivíduos e com o ambiente. Há dentro disso, as reconfigurações e as reestruturações dos *contextos microssistêmicos*, estes, por sua vez, são promotores de motivação ao desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). No entanto, ao destacar a criança e seu desenvolvimento, é importante dizer que não somente ela se desenvolve, mas sim, todas as pessoas que a cercam, bem como, os seus microssistemas. O que queremos dizer através desta concepção é que os sistemas estão em permanente encaixe, coexistem e agem de forma simultânea e estruturada ao longo do curso de vida dos sujeitos “[...] para demonstrar que o desenvolvimento ocorreu, é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros

³⁴ Os códigos serão apresentados ao início da análise de cada contexto microssistêmico educativo de inclusão.

ambientes e outros momentos. Essa demonstração é conhecida como validade desenvolvimental” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 28).

Quanto à validade ecológica, Martins e Szymanski (2004, p. 24) afirmam que:

A validade ecológica de um ambiente de pesquisa deve-se a outro fator muito relevante e precisa ser respeitado e verificado em seus pormenores. Para que os dados de uma pesquisa realizada em ambiente natural, como no lar de uma determinada família, sejam realmente válidos, deve-se levar em conta a percepção e a interpretação que os participantes do estudo têm sobre a situação de pesquisa. Essa validade ecológica da pesquisa científica sobre o desenvolvimento humano deve ser questionada, nas palavras de Bronfenbrenner (1996), sempre que existir uma discrepância entre a percepção que o sujeito tem da situação de pesquisa e as condições ambientais pretendidas ou supostas pelo investigador.

Com relação ao exposto, quanto à validade ecológica, buscamos esclarecer os pontos de acordo com o nosso entendimento a respeito dos ambientes e de sua validade para o processo inclusivo aos sujeitos de pesquisa. Quanto às crianças participantes, a condição cognitiva causada pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA nem sempre possibilita uma compreensão real do que é exposto, especialmente, porque dentro das características principais do autismo há a ausência ou diminuição da capacidade simbólica, da compreensão do abstrato. Dentre as três crianças, apenas Carlos, estudante do 8º ano, possui hoje capacidade maior de entendimento a respeito do que viemos trazendo, no entanto, de uma forma muito literal (outra característica do autismo). Entramos no que Martins e Skymanski (2004, p.24) apontam como ser preciso que:

O pesquisador deve procurar compreender o significado psicológico ou a percepção que os participantes do estudo têm em relação àquela situação ou àquele contexto de pesquisa em particular. Uma das estratégias para se obter esses dados, na visão de Bronfenbrenner, é deixar que atividades apareçam espontaneamente no contexto ambiental onde se realiza o estudo.

Baseados nestes sentidos e significados psicológicos é que analisamos as percepções das crianças nos contextos microssistêmicos, as formas de agir e estar, as interações tecidas com os lugares responsáveis pelos mesmos, seus pares, ou seja, com o todo que cerca. Desta forma, nas Inserções, acompanhamos as três crianças nos seguintes contextos: sala de aula regular, sala de recursos, pátio, ginásio, biblioteca e praça, o que não significa que não faremos referência a outros de acordo com noções tecidas no campo da pesquisa.

Conforme explicitado no capítulo anterior, continuaremos procedendo análises também das falas dos educadores, contudo, estas não como dados extraídos nas entrevistas, mas, sim

dados obtidos em conversas informais, sobre as percepções obtidas e analisadas a partir do Diário de Campo realizado na inserção na Escola Buchholz, das quais, tiramos códigos. No entanto, aqui, focado no que compreendemos das interações criança-contexto microssistêmico como promotoras de desenvolvimento inclusivo.

5.1.1. Contexto Educativo Sala de Recursos

Optamos por iniciar pela sala de recursos, pois consideramos que estas funcionam como um elo inclusivo entre os demais contextos microssistêmicos. É a partir dali que muitas decisões são tomadas para que o *Processo* aconteça. Acreditamos haver “[...] a existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 07). Não se trata de impor uma hierarquia de papéis de um ambiente sobre o outro, mas sim, estabelecer um ponto de partida nas análises, a partir das percepções da pesquisa. Portanto, cabe salientar que na Escola Buchholz, embora, haja um grande envolvimento da equipe escolar como um todo, tudo passa pelas salas de recursos na figura das educadoras especializadas.

Códigos: estímulos especializados; materiais e jogos adaptados.

As salas contam com infraestrutura recebida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, mas, também, com outros materiais que são cedidos pela Prefeitura de Município do Rio Grande, mais propriamente pela Secretaria de Município da Educação – SMED. Esta última, conta com o Núcleo de Diversidade e Inclusão – NDI, que é o órgão responsável pelo acompanhamento das sistemáticas das salas no âmbito do município. O NDI promove formações, destina monitores de inclusão, faz intervenções quando solicitado e fomenta o trabalho de qualidade que é ofertado e reconhecido nesta cidade. Mais especificamente, no caso da Escola Buchholz, os materiais também são adquiridos pela equipe gestora e pelas próprias professoras. Ao nos apresentar o ambiente, num primeiro contato e sem a presença de crianças, a professora Mônica, atua há 10 anos na Buchholz, revelou que embora contem com muitos jogos e materiais que são pensados para este lugar, no cotidiano, algumas coisas precisam ser adquiridas de acordo com a necessidade de cada criança. Mais especificamente no caso dos estudantes com autismo, a mesma aponta que para o trabalho com questões sensoriais e a aquisição de materiais precisa ser feita mensalmente.

Enquanto *contexto microssistêmico* físico a Escola Buchholz possui duas salas de recursos, mas que contam como quatro por funcionarem ambas em dois turnos, localizadas logo

na entrada principal da instituição, sendo uma delas nos moldes das salas de recursos multifuncionais, ou seja, que contam com tecnologias assistivas para deficiência visual, *softwares* e recursos ópticos, bem como, outras tecnologias próprias para a deficiência física, como teclados colmeia e mouses próprios para atender a esta especificidade. Na outra sala, encontram-se recursos mais específicos para atendimento aos sujeitos com deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH e outras. Na multifuncional, a escola fez uma adaptação para receber melhor o grande número de crianças com autismo matriculadas no ano de 2019. Assim sendo, jogos e brinquedos ficam em um armário fechado e o espaço físico torna-se maior para montagem de circuitos psicomotores, por exemplo. Esses materiais não permanecerem ao alcance direto do olhar da criança, possibilita manter o foco de concentração por mais tempo, bem como, estabelecer uma rotina organizacional ao atendimento.

Podemos perceber que não se trata somente de ter ou não materiais necessários ao atendimento, mas, ainda, pensar o lugar de forma a acolher a diversidade. As educadoras especializadas relataram que ao término do período letivo de 2018, em reunião, haviam acordado que, por perfil de trabalho, iriam se dividir da seguinte forma: Amanda atenderia a demanda da Educação Infantil, Mônica a dos Anos Iniciais e Pâmela a dos Anos Finais. Contudo, o grande aumento nas matrículas de crianças com deficiência na escola, sobretudo de autistas impossibilitaram tal dinâmica pelo fato de que alguns necessitam atendimentos no mesmo turno para a ampliação da carga horária escolar e adequações de questões pontuais do cotidiano.

Embora, nos dois contextos de sala recursos, haja a oferta de atendimento para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, é na sala multifuncional, com a professora Pâmela que acontecem os atendimentos aos casos mais específicos. Este ambiente, segundo a educadora, foi pensado de forma estruturada justamente para os casos de autismo que cresciam a cada ano. Logo ao entrar nas salas, as diferenças são notadas, sobretudo, pois a sala em questão conta com dinâmica própria para a montagem de circuitos. Pâmela nos explicou que:

Quando estamos pensando em estímulos e aprendizagens para uma criança autista, não se trata apenas do conceito a ser ensinado ou trabalhado. É preciso chamar a atenção da criança para o que se quer fazer, sobretudo, estar ciente de que uma série de cinco atividades pode durar dois minutos ou duas horas, depende da capacidade de centrar-se deles e da nossa em ler qual estímulo traz à tona o seu centro de interesse. Isso é fundamental! Como qualquer criança, é mais fácil ter a atenção deles se isso for estimulado do

que partindo direto ao objetivo principal (Pâmela, atua há 6 anos na Buchholz).

Observamos a dinâmica da professora com o menino Daniel, estudante dos Anos Iniciais, na prática. Segundo nos relatou Pâmela, seu objetivo àquela tarde era trabalhar com as cores, sobretudo, o pareamento de cores. Como sabe que o centro interesse da criança em questão é por esportes montou um circuito no qual no primeiro momento ele passava por uma pista de corrida de carrinhos onde tinha que jogar um dado e avançar casas conforme o número, já ali, necessitava escolher seu veículo e a cor do mesmo. Conforme ele fez duas tentativas e foi perdendo o interesse, avançaram para o jogo *A Hora do Rush*, este é bastante complexo, pois, com movimentos coordenados os carrinhos são movimentados apenas em um sentido, porém, foi feita uma adaptação na qual trabalhou com os sons dos carros de polícia, ambulância e bombeiros, explorando a capacidade simbólica de Diego, por sua vez, neste obteve atenção dobrada. Somente quando o menino perdeu o interesse é que avançou para a última estação na qual estava o principal objetivo. Nesta, Diego precisava parear os carrinhos coloridos em suas garagens com a mesma cor.

Onzi e Gomes (2015, p. 189) relatam que:

O TEA é considerado um transtorno que vai além da sua complexidade, distante de ser definido com exatidão, pois não existem meios pelos quais se possa testá-lo, muito menos medi-lo. Em outras palavras, as pesquisas realizadas atualmente estão distantes no sentido de apresentarem a “cura” para o autismo, acompanhando o indivíduo por todo seu ciclo vital.

Aliado ao excerto acima percebemos que o contexto da sala de recursos possui a tentativa de alcançar esta complexidade. Nos ficou bastante evidente que cada atendimento é pensado dentro das características da criança em primeiro lugar e que, o diagnóstico autismo, é somente pano de fundo. Queremos dizer com isso que existe a preocupação em respeitar primeiro o fato de que temos ali um sujeito que tem um transtorno, mas que não é definido por ele. Isto significa compreensão de que há ali um ser que é atravessado direta e indiretamente por um todo biopsicossocial e não apenas pelo autismo, percebemos assim, a atuação do que viemos denominando como Educação Ambiental Escolar Inclusiva, ou seja, os microssistemas e os sujeitos em mútua conexão para o desenvolvimento inclusivo.

As salas de recursos (na maioria dos casos) contam com atendimentos em grupo, casos específicos e com mais questões de manejos comportamentais como o de Diego, são trabalhados primeiro de forma individual e, somente após inserido em dupla até chegar a até quatro crianças. Cada sujeito que frequenta a sala, independente da deficiência, possui um plano

de atendimento educacional especializado individual. O mesmo é elaborado pela educadora responsável pelo caso e é revisto a cada semestre, dependendo das evoluções dos casos. Acompanhamos Carlos, estudante dos Anos Finais, que tem suas sessões em grupo, com outros três sujeitos, sendo dois com autismo e uma menina com paralisia cerebral. A educadora Mônica relatou que mesmo em atendimentos de grupo, há um plano individualizado, contudo, em um determinado atendimento o objetivo é mais centrado nesta ou naquela criança. Explicou também que os grupos podem ser montados de acordo com as afinidades dos sujeitos, suas idades, seus interesses, mas que nunca agrupados por deficiência, síndrome ou transtorno, isto, para as educadoras, definitivamente não é o que define os sujeitos.

Ferreira (2009, p. 15) afirma que “[...] nem todos são iguais e nem todos têm as mesmas características. Uns podem ser mais atentos, uns mais intelectuais e outros mais sociáveis, e assim por diante”. É neste sentido que as estratégias são pensadas para o trabalho especializado nas salas de recursos da Escola Buchholz, no sentido de contemplar e, sobretudo, compreender a diversidade e a complexidade que envolve a criança. Há um conjunto de fatores que a cercam e que definem ou não seu ser e estar no mundo.

A criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA exige uma série de adaptações, tanto no ambiente quanto nos jogos e na forma como as atividades acadêmicas são trabalhadas. Às profissionais especializadas que atuam em sala de recursos cabe a tarefa de proceder com estas adaptações curriculares. Podemos perceber que há ainda uma distinção de características e de necessidades muito pontual entre os três sujeitos foco da pesquisa. Carlos, por exemplo, embora tenha distúrbio sensorial auditivo e muito presente a compreensão literal das coisas, apresenta maior tolerância ao ambiente escolar. Num primeiro momento acreditávamos que isso se dava pelo fato de que está no 8º ano e, por isso, já havia passado por fases que os outros dois meninos ainda passarão. Porém, ao deter-se nas especificidades de Daniel – 3 anos e aluno da Educação Infantil – nosso entendimento não se encaixa, uma vez que tem total tolerância em estar na escola no turno completo, desde que respeitada sua necessidade de tirar pequenos cochilos. São casos como estes que nos fazem refletir sobre a complexidade do autismo, especialmente, pela gama de características que cada sujeito apresenta e que nem sempre se constituem em um padrão comportamental e de sentidos, por exemplo.

Dentro desta complexidade, a primeira percepção de que um indivíduo tem autismo, geralmente, parte dos pais, justamente, por perceberem as duas principais características que compõem o transtorno: a dificuldade na interação social recíproca e a ausência ou extrema dificuldade na capacidade simbólica. Schulman (2002) diz que os profissionais responsáveis pelo diagnóstico, equipe multidisciplinar composta por: neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo

e psicopedagogo, tem o dever de dirigir a família na busca por terapias e estímulos que serão primordiais para o desenvolvimento da criança. Tal complexidade que envolve o TEA, especialmente dentro dos padrões comportamentais e cognitivos bastante distintos, leva às famílias a muitas indagações sobre como será com a vida pós o diagnóstico, bem como, a forma como cada uma conduzirá os estímulos e as terapias necessárias. Neste momento, a atuação dos educadores especializados que farão parte da vida cotidiana e escolar da criança, passa a ter um papel fundamental, tanto na luta da família pela aceitação do diagnóstico, quanto em como procederá com os estímulos.

Schimidt (2013) afirma que as famílias passam por fases com relação ao diagnóstico, tais como: negação, raiva, culpa, pensamento mágico, início da aceitação e, por fim, a busca por soluções. Todas as fases requerem cuidados, pois elas estão intimamente ligadas ao como será o Processo inclusivo da criança nas escolas, em como o seu todo biopsicossocial será posto a partir daí. No caso específico das três crianças que participam deste estudo e de suas famílias propriamente ditas, ao discutirmos com as educadoras especializadas sobre as fases citadas por Schmid (2013), as mesmas relatam que são bem percebidas em cada situação. Citam o caso de uma quarta criança que recebeu o diagnóstico em 2017 e que, segundo elas, a mãe vivencia a fase de ter um pensamento mágico em torno do autismo, vê somente pontos positivos e o senso comum de que toda criança com TEA possui inteligência acima da média, contudo, destacam que casos com cognitivo extremamente preservado e até realmente acima da média, são bastante raros.

Percebe-se uma preocupação ao atendimento às famílias bastante pontual dentro da Escola Buchholz, justamente pelo fato da compreensão de que este *contexto microssistêmico* também é da família, bem como, que esta contribui para o desenvolvimento inclusivo das crianças. Esta parceria entre os educadores profissionais e os educadores familiares faz com que ambos consigam coletar mais dados que possam ser fundamentais ao atendimento educacional especializado, bem como, também podem ser refletidos nos outros microssistemas que a criança se inclui. Além disso, o convívio com as educadoras especialistas e com demais pessoas que passam pelas mesmas demandas, cria uma rede de apoio composta por pessoas que vivenciam as situações impostas pelo TEA na prática. Segundo as educadoras da sala de recursos, já foi presenciado uma mãe auxiliando a outra a passar por determinada fase de forma mais branda.

O *contexto microssistêmico educativo de inclusão* que viemos apresentando é o fator determinante para que haja o desenvolvimento de tais ações. Ele é pensado e estruturado de

forma a fazer com que aqueles que usufruem do mesmo sintam-se pertencentes ao lugar e, deste, amplia-se para outros microssistemas escolares.

Dentro das características da inclusão da criança com autismo está a necessidade de um currículo acadêmico e estrutural que contemple as suas especificidades. Ao acompanhar os atendimentos ofertados aos três meninos, podemos perceber que a maioria dos jogos e dos materiais ofertados aos mesmos é confeccionado pelas educadoras e, segundo elas, por uma mãe de outra criança que fornece muitas adaptações. Ou seja, para que possa haver a reabilitação destes sujeitos ao meio social e educacional, faz-se necessário que os educadores entendam suas necessidades, o centro de interesse dos mesmos e, a partir daí, montem as estratégias necessárias à sua inclusão. “A reabilitação é um processo dinâmico e global orientado para a recuperação física e psicológica do indivíduo com deficiência, tendo como objetivo a sua reintegração social” (BATISTA, 2012, p. 03). Por mais que à escola caiba o papel primeiro do ensino e da aprendizagem, nestes casos específicos, muitas coisas giram em torno de reabilitar as habilidades sociais para, posteriormente, conseguir partir para as aprendizagens de conteúdos e conceitos escolares, por exemplo.

Onzi e Gomes (2015, p.196) afirmam:

A escolha do tratamento adequado é de extrema importância, pois o TEA acompanha o indivíduo por todo seu período de vida. Assim como qualquer indivíduo, o autista é único dentro da sua singularidade, e os resultados desse tratamento serão variáveis. Eles dependerão do nível de comprometimento e da interatividade de cada indivíduo. Por isso, não existem métodos únicos ou engessados que possibilitem um desenvolvimento regular em todos os autistas, independente de gênero ou idade cronológica.

Na escolha do tratamento, dos métodos e da ressignificação destes é que gira a importância da sala de recursos se constituir em um contexto microssistêmico educativo de inclusão, atenta às indigências de cada criança de forma singular, uma vez que, cada uma, por vezes dentro da mesma faixa etária, apresenta um espectro de comportamentos e necessidades muito distintas. É preciso conhecer os métodos pensados para o autismo, no entanto, ter a consciência de que dentro de uma escola regular eles não podem e nem tem condições de serem adotados o tempo todo com um rigor extremamente pontual. Embora a Escola Buchholz, especialmente nas salas onde ocorre a inclusão de autistas, tenha a preocupação de manter uma rotina estruturada, nem sempre isso é possível dadas as dinâmicas de uma instituição que contempla um grande número de alunos.

5.1.2. Contexto Educativo Biblioteca

Partimos assim para a análise de outro *contexto microssistêmico* importante dentro da instituição: a Biblioteca. Optamos por proceder com esta antes mesmo das salas de aula dada a grande ligação percebida entre os sujeitos autistas, o ambiente em si e a bibliotecária que é professora de Relações Humanas no turno da manhã.

Códigos: acolhimento; ambiente adaptado às questões sensoriais.

Num primeiro momento nos causou estranhamento o porquê das crianças, especialmente Diego, terem um grande interesse pelo ambiente da biblioteca, chegando por vezes, a preferir realizar atividades neste lugar e estar nele ao invés de lugares como a praça ou o ginásio em momentos lúdicos. Nos parecia improvável que uma criança de sete anos preferisse estar naquele ambiente do que vivenciando atividades mais lúdicas e dinâmicas, até mesmo, por seu centro de interesse ser voltado aos esportes. Ao acompanhar as inserções dos meninos naquele microssistema de inclusão, por vezes em grupo, outras com a professora ou monitora e, até mesmo, em breves *fugas* sozinhos, nos remeteu o olhar de pesquisadora com maior atenção às dinâmicas e aos códigos que porventura pudessem estar passando despercebidos ao nosso entendimento de que a biblioteca possui apenas duas funções: retirada/devolução de livros e espaço de pesquisa.

É justamente neste desacomodar de olhar, no olhar para além do que está posto ou socialmente imposto que a inclusão age na vida de todos os que com ela se envolvem e, sobretudo, por ela lutam diariamente. Neste sentido, Mantoan (2017, p. 38) aponta:

Ao longo dos tempos, a deficiência tem assumido sentidos diferentes a partir de tratamentos sociais, científicos, filosóficos, culturais, que caminham para conotações cada vez menos depreciativas, generalizantes, e que se distanciam de representações que carregam forte teor de preconceito, discriminação, rejeição. Tratar da deficiência em si mesma, no quadro atual da compreensão da diferença, desloca o conhecimento que, historicamente, tem conduzido o entendimento do tema, produzindo desafios a seus estudiosos dos mais variados âmbitos em que pode ser tratado.

São justamente os novos tratamentos sociais e sentidos apontados por Mantoan (2017) que nos fizeram ressignificar o olhar acerca do que havia naquele ambiente da biblioteca que tanto chamava a atenção dos sujeitos da pesquisa, bem como, podemos acompanhar a mesma atenção recebia de outras crianças que compunham o quadro inclusivo da Escola Buchholz. Para a compreensão, nos parece necessário que contemos brevemente a reformulação sofrida no lugar a partir do ano de 2017. Neste ano a professora de Relações Humanas dos Anos Finais

assumiu o comando da biblioteca para atendimento do currículo no próprio turno e da área para pesquisas no contraturno. Segundo ela, logo que entrou no ambiente percebeu a necessidade de que o mesmo se reconfigurasse para atender a nova demanda escolar que vem se apresentando. Confessa que num primeiro momento as crianças incluídas não foram seu foco principal, mas sim, a necessidade de atrair os alunos àquele lugar que vem perdendo espaço para o mundo digital.

Mesmo sem intencionalidade as modificações realizadas no *contexto microssistêmico* da biblioteca, trouxeram aos alunos com autismo um excelente espaço de reestruturação de desordens sensoriais, de acolhimento e, sobretudo, demonstra o entendimento da equipe da escola quanto ao fato de que a aprendizagem e o desenvolvimento inclusivo não acontecem somente nos ambientes da sala de aula ou da sala de recursos, como está presente em alguns discursos. A tal ponto que, conforme nos diz Bronfenbrenner (1996, p. 18), gera uma acomodação progressiva sujeito/contexto:

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

Embora haja para os sujeitos da pesquisa, a referência também de outros contextos, os sentidos, os significados e as significantes percebidos no microssistema da biblioteca possuem a característica de apresentar afetividade e reciprocidade com cada ação. A citada professora, montou um canto de acolhimento com almofadas e tapetes, neste, a luz é reduzida e os livros e alguns brinquedos ficam ao acesso da criança. Segundo ela, conforme foi percebendo que aquele tratava-se de um ambiente inclusivo, foi pedindo sugestões e materiais às educadoras especialistas e compondo um lugar para todos.

Em uma das inserções percebemos um dos conceitos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano agindo de uma forma real, isto é, os Processos Proximais estabelecendo relações de reciprocidade entre a educadora responsável pela biblioteca e pelas crianças autistas. A educadora possui uma caixa e nela alguns materiais aleatórios, quando questionada dos motivos, disse que foi observando as preferências e os gostos da criança e buscando subsídios para tornar sua estada naquele ambiente ainda mais agradável. Por exemplo, como sabe que Diego tem interesse por esportes, guarda um time de futebol de botões e algumas bolinhas de tamanhos variados. Já outra criança autista do 1º ano, tem interesse por objetos que

giram e, por isso, ela guarda um peão e um *spinner*. Para Daniel, tem tintas de diversas cores, visto que adora manipular e pintar. Destacamos ainda, que não se trata apenas de entregar o objeto à criança, mas sim, de uma tentativa de aproximação e criação simbólica com o mesmo. Presenciamos a educadora conseguindo atenuar algumas crises sensoriais sofridas por determinados alunos.

Bronfenbrenner e Morris (1998) determinam que os Processos Proximais são capazes de produzir dois tipos de resultados no que diz respeito à mudança no ciclo de desenvolvimento dos sujeitos: *competência e disfunção*. Quanto à competência, diz respeito a desenvolver habilidades em seu próprio comportamento, ou seja, se tratando de crianças autistas, por exemplo, quando esta consegue, sem a interferência do outro, compreender um determinado jogo social ou a fazer sozinha determinada habilidade. Já quanto à disfunção, ao contrário, é quando a mesma não consegue manter sozinha o controle de situações em seu todo biopsicossocial, ainda citando o exemplo de crianças com TEA, a interação com o outro em situações de reciprocidade está dentro de uma de suas principais dificuldades e, esta, pode se dar ao longo de toda a vida. Se comparadas as formas como Diego age dentro do contexto da sala de recursos e dentro da biblioteca, embora ele mesmo busque este último espaço para se reestruturar, percebemos que ainda há a presença da disfunção, enquanto que, no contexto da sala de recursos, a competência aparece, inclusive, demonstrando comportamentos de reciprocidade e, até mesmo, jogo simbólico com a educadora especializada, Pâmela.

Acreditamos que os Processos Proximais citados acima são possibilitados pelas interações tecidas também entre a criança e o ambiente, bem como, as modificações que estes sofrem para melhorar a condição de inclusão da mesma. Bronfenbrenner (1996, p. 47) afirma que:

No caso de uma criança pequena, a participação em uma interação diádica oferece a oportunidade para aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida.

Bronfenbrenner e Evans (2000) estabelecem que precisa-se olhar com atenção para alguns aspectos que podem estar levando ao desenvolvimento ou da competência ou da disfunção. Afirmam que é preciso estar atento se as atividades são desenvolvidas de forma contínua e periódica ou se há interrupções que podem levar a quebra do vínculo, momentaneamente, o tempo de contato existente, a capacidade do sujeito de tolerar ações e

tempos dentro de um determinado lugar. Estas variantes explicam com clareza os motivos pelos quais Diego apresenta distintos comportamentos nos dois ambientes, até mesmo pelo fato de que a sala de recursos a ação é focada exclusivamente nele e em suas necessidades. A educadora Pâmela, nos relata que algo que está buscando construir com a equipe escolar, inclui também os outros alunos, é o fato de que não interfiram, somente em casos de urgência, quando em atendimento com crianças com autismo. Segundo a mesma, a quebra gerada por uma breve batida na porta para perguntar algo, gera desordem e torna a atividade inconclusiva.

A efetivação dos Processos Proximais nos *contextos microssistêmicos*, mais especificamente, no contexto escolar analisado se dá pelo estabelecimento de vínculos na reciprocidade. Enquanto preceito inclusivo da Escola Buchholz, está o firmamento destes vínculos com as crianças incluídas, mesmo daqueles que não lidam diretamente com elas. A ideia é que toda a equipe vá firmando referências e contribuindo para a efetivação do Processo. Dentro do modelo Bioecológico, pensar a inclusão enquanto Processo propriamente dito, é justamente o modo como a escola está pensando, como algo que não tem um início ou um fim, mas que se dá ao longo do curso de vida dos sujeitos, assim sendo, realmente é preciso que o todo escolar tenha conhecimento a respeito das necessidades das crianças em situação de inclusão.

O que viemos analisando até o momento constituem formas de pensar os contextos microssistêmicos para a inclusão das crianças na Escola Buchholz. Tais contextos possuem estruturas que vão sendo pensadas e repensadas para melhorar a condição inclusiva da escola. Ainda, são necessárias adequações, mas, é bastante perceptível que há uma preocupação na forma como a inclusão é feita na instituição, não se tratando meramente de garantir a matrícula. Bronfenbrenner (1996, p. 05 e 06) afirma que:

O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais interno está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento. Este pode ser a casa, a sala de aula, [...] O próximo passo [...] nos conduz para fora do caminho conhecido, pois requer que olhemos além dos ambientes simples e para as relações entre eles. [...] essas interconexões podem ser decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente. A capacidade de uma criança de aprender a ler nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família. O terceiro nível do desenvolvimento ecológico [...] invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente.[...] Finalmente, existe um fenômeno notável pertencente aos ambientes em todos os três níveis do meio ambiente ecológico delineado acima: dentro de qualquer cultura ou subcultura, ambientes de um determinado tipo –

como as casas, as ruas, os escritórios – tendem a ser muito semelhantes, ao passo que entre as culturas elas são distintamente diferentes. É como se dentro de cada sociedade ou subcultura existisse uma planta, um esquema, para a organização de cada tipo de ambiente. Além disso, este esquema pode ser modificado resultando em que a estrutura dos ambientes numa sociedade pode ser nitidamente alterada e produzir mudanças correspondentes no comportamento e desenvolvimento.

Os *contextos microssistêmicos educativos de inclusão* pelos quais a criança circula em seus mais distintos microssistemas, configuram-se uma rede promotora de desenvolvimento. Não há uma hierarquia de um sobre o outro, o que os difere, são os tipos de estímulos empregados para que a criança possa criar seus próprios mecanismos de aprendizagem das mais diversas habilidades. Se na sala de aula são empregados estímulos mais direcionados às habilidades acadêmicas, na sala de recursos, há um redirecionamento para as mesmas habilidades com um olhar especializado focado na singularidade de cada um, bem como, em casa, por exemplo, a inclusão não cessa, nos mais variados jeitos de ensinar um conceito simples, como comer sozinho, há o desenvolvimento da inclusão, constituindo-se assim em um Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

5.1.3. Contexto Educativo Sala de Aula

Partimos para a análise de outro *contexto microssistêmico* fundamental ao desenvolvimento inclusivo das crianças que fazem parte deste estudo a sala de aula. As análises se darão sobre três microssistemas distintos, visto que, cada sujeito está ligado a uma etapa escolar diferente: Educação Infantil; Anos Iniciais e Anos Finais. Procederemos nesta análise com algo que percebemos ser um dos principais fatores a serem considerados ao pensar o contexto da sala de aula, que diz respeito à dificuldade da criança autista à mudança de ambiente e de educador. Assim sendo, após as inserções e amparadas na Teoria Fundamentada dos Dados, surgem os seguintes códigos:

Códigos: dificuldade de adaptação ao ambiente e às rotinas; processo de sensibilização das demais crianças

Torna-se complexo afirmar que um ambiente teve destaque quanto às nossas percepções em relação ao outro. Cada um possui características distintas, mas, que tornam o estudo importante e reafirmam a tese de que a inclusão escolar é um *Processo Bioecológico* do Desenvolvimento Humano. Seria errôneo afirmar que a escola em questão está com a inclusão consolidada, se assim fosse, não haveria motivos para repensar a prática, algo que a educação

como um todo exige sempre. No entanto, o que percebemos é uma escola voltada às necessidades dos alunos que se reconfigura e se remodela com cada caso. Instituição esta que virou referência no município de Rio Grande/RS, tendo em seu corpo discente, alunos dos mais distintos bairros.

O acima exposto se faz necessário para a compreensão do código: *processo de sensibilização das demais crianças*. Conforme fomos procedendo as análises nos ambientes de sala de aula, o que se deu em um período no qual o conhecimento que tínhamos das crianças já era maior, nos intrigou o fato de que as turmas pareciam ter um perfil pensado para atender as necessidades dos meninos sujeitos da pesquisa. Tal percepção se confirmou através de uma conversa informal com a vice-diretora do turno da tarde, educadora que aqui recebe o codinome Amélia, atua há 2 anos como vice-diretora e foi coordenadora por sete anos. A mesma nos afirmou que, a cada encerramento de ano letivo, as turmas do próximo ano são pensadas junto às educadoras especializadas e, então, montadas de acordo com o perfil da criança incluída em questão, dada sempre a preferência aos indivíduos com autismo pela complexidade que o TEA demonstra. Ainda segundo a vice-diretora, as turmas são montadas na presença, especialmente das especialistas Pâmela e Amanda, pois, estas atuam no turno da tarde, onde as especificidades e necessidades são mais visíveis.

Necessitamos reforçar a ideia de que o currículo pensado pelas escolas para atender as crianças com deficiência, necessita contemplar as práticas de Educação Ambiental. Para muitos, a EA ainda é vista apenas como um tema transversal, ou seja, que perpassa pelas práticas de sala de aula, mas apenas em datas comemorativas ou quando emerge algum assunto relacionado a esta, sendo que, na maioria dos casos, acaba ficando restrito ao cuidado com o meio natural, jamais desmerecendo estas ações e seus significados, mas não reconhecendo que os sujeitos são parte deste meio, que coexistem e necessitam despertar o princípio do pertencimento ao ambiente para que seja feita a inclusão, por exemplo. Em nossas anotações realizadas no Diário de Campo, podemos perceber que há uma distinção no perfil das turmas que a criança está incluída desde a Educação Infantil para aquelas que ingressaram no ano da pesquisa. Esta percepção se confirma em diálogo com as educadoras especializadas que notam o mesmo e reconhecem a necessidade do ser e pertencer estar presente nas ações cotidianas.

A Educação Ambiental Escolar Inclusiva pretende, dentre outras coisas, criar a consciência de que as ações ambientais precisam ser levadas em consideração por toda a diversidade escolar que se apresenta. Atualmente, a Escola Buchholz possui alunos incluídos em praticamente todas as salas e, conforme já apontado, o número de crianças autistas que apresentam um comportamento atípico vem crescendo significativamente. Fazer com que as

demais crianças e a comunidade escolar como um todo compreendam que algumas questões fazem parte do espectro e que pensar esta criança na integralidade, é uma prática que se torna possível através da EAEI.

Bauman (2003) alerta para a fluidez das relações e conceitua como *modernidade líquida* as perspectivas sociais e, as ainda excludentes, crenças sociais. Estas, atravessadas pelas culturas e constituições dos sistemas que compõem a vida dos sujeitos, podemos dizer que o processo da não aceitação daquilo que foge ao padrão de normalidade é socialmente construído e, portanto, a inclusão aí está para que aos poucos sejam desfeitas as crenças limitantes. Há a necessidade de perceber a vida humana como um todo e não concebida como sujeitos fragmentados à espera de serem preenchidos por um conhecimento que serve para alguns, mas que não apresenta funcionalidade para outros. Perceber que o comportamento de uns faz parte de sua deficiência ou de seu transtorno e que precisa ser reconhecido como parte de uma sociedade.

[...] uma crença ou ideia que une as pessoas, e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar. Ele possibilita compreender como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global se traduzem em experiências pessoais e coletivas (COUSIN, 2010, p. 94-95).

Na organização das turmas são considerados os seguintes fatores: perfil de personalidade da educadora: é pensado se determinada criança ficará menos ou mais à vontade. O caso do menino Diego, por exemplo, necessita de alguém que tenha certa imposição na voz e que o impulse a não desistir de que fazer as atividades direcionadas. No caso de Daniel, opta-se por uma educadora que tenha um perfil mais afetivo e fala branda, pois ele se desestrutura quando percebe o contrário. A gestora da escola faz questão de reafirmar que o modo de escolha não se trata de julgar o perfil das colegas, mas ao contrário, trata-se de perceber casos que possam ter mais ou menos afinidade e, com isso, possam dar melhores resultados no processo inclusivo. Nos Anos Finais torna-se mais complexo, dada a rotatividade de professores por área de conhecimento, opta-se por uma reunião logo na primeira semana de aula, na qual a especialista Pâmela, atende boa parte dos adolescentes, repassa os casos que serão de cada ano e as especificidades no tratamento aos mesmos, tais reuniões também são feitas com os Anos Iniciais e a Educação Infantil, bem como, as especialistas disponibilizam horários para conversas com os professores sempre que acionadas.

Estas passagens de turma, as mudanças que ocorrem anualmente como a troca de professoras e, com isso, as metodologias e formas de condução da aula que passam a ser

adotadas, podem gerar diversos conflitos para uma criança com autismo, como explícito no código: *dificuldade de adaptação ao ambiente e às rotinas*. Por este motivo, é que são pensadas estratégias por parte da equipe escolar como forma de atenuar as situações. Ao indagarmos se não havia como uma professora dar sequência com a criança no ano seguinte, evitando esta quebra de vínculo, tanto a educadora especializada quanto a gestora disseram que é importante que se compreenda a necessidade de trocas, por mais desconfortos que possam gerar. Deram como exemplo o fato de que a educadora que fez a inserção de Daniel no maternal, sequer teria como acompanhar o mesmo no primeiro ano do fundamental e, que se assim fosse, ele não formaria vínculos com outras pessoas, o que passaria a ser o que é denominado por Beyer (2005) como segregação, isto é, o mesmo não seria aluno da escola, mas sim da determinada professora e, com isso, perder-se-ia a premissa de que ele pertence ao todo escolar, bem como, o todo a ele pertence.

A escola segue com a premissa de que para a criança o melhor seria seguir o próximo ano com a sua turma de referência, ou seja, com seus pares. Por parte do corpo docente e das especialistas é feito todo um trabalho de conscientização, quando as necessidades se colocam, para que seja feita não só a aceitação, mas o crescimento do entendimento da importância da inclusão e do convívio com o que lhes é diferente. Notamos que situações de bullying são praticamente inexistentes e, há, a compreensão de que estes sujeitos fazem parte da dinâmica escolar como qualquer outro. Presenciamos uma crise bastante severa de Diego e, enquanto professora e monitora trabalhavam para isso, a turma se direcionou às carteiras e fez um silêncio enorme. Quando questionados do motivo pelo qual assim agiram, um menino disse: “Ele precisa que a gente se acalme, precisa de silêncio, a gente espera e passa”. Já na turma de Carlos, é comum que o menino faça trabalho com grupos distintos e não somente com colegas de inclusão, algo que ele relata que teve dificuldade foi quanto ao compreenderem que suas respostas ou atividades em um trabalho eram igualmente válidas e, segundo a educadora que atua com ele, Mônica, foi trabalhado para que ele impusesse as suas vontades.

Na perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, as mudanças podem ser consideradas como *transições ecológicas* (BRONFENBRENNER, 1996), isto é, significa que houve mudanças em papéis e interações sociais, estas podem significar alterações em comportamentos, independente dos contextos vividos. Para Bronfenbrenner (1996), esta transição acontece sempre que é modificada a posição da pessoa em relação ao ambiente ecológico e, com isso, altera-se também, sua função social exercida no mesmo.

Pratti et al (2008, p. 162) a respeito das transições ecológicas diz:

O contexto em que o indivíduo estava inserido e a forma como ele o percebia mais do que como ele se configurava objetivamente, era fundamental para compreender o desenvolvimento [...] ao longo do curso de vida, o desenvolvimento humano acontece através de processos de interações recíprocas progressivamente mais complexas entre um organismo humano ativo em evolução biopsicológicas, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo. [...] o ser humano... como ser biológico e psicológico, interage constantemente com seu contexto e é produto deste processo de interação. [...] e deparou-se com a questão do tempo e sua influência natural no desenvolvimento humano [...] esse conceito reforça a ideia do envolvimento interconectado da pessoa em seu contexto com os processos ao longo do tempo.

Torna-se bastante complexo para uma instituição de ensino regular manter tudo exatamente como no ano anterior. As mudanças e as transições são bastante presentes e quase sempre impossíveis de não acontecerem, tal fator traz algumas desestruturações em se tratando de uma criança com autismo que necessita manter uma rotina estruturada, mas, ao mesmo tempo, possibilita desenvolvimento da capacidade de tolerância ao novo. O que se percebe é que não há uma regra fechada de como os sujeitos irão reagir às mudanças que são propostas de um ano para outro, por parte da escola, há o pensamento na questão e a tentativa de manter algumas coisas, como a turma, o perfil de professora, a organização da sala de aula, no entanto, para alguns passa despercebido e para outros não. A educadora especializada Mônica, atua há 10 anos na Buchholz, deixa evidente que é preciso que se considere fatores externos que possam estar causando desorganizações na escola. No caso de Carlos, vem-se trabalhando a aceitação às regras que mudam, mesmo que sutilmente a cada professor que entra na sala de aula, mas destaca ainda que é preciso considerar a idade do menino em relação aos outros, pois este já passou por fases que hoje Diego apresenta, por exemplo.

Inserir-se no contexto da escola com um olhar atento ao fenômeno de pesquisa, dá a dimensão de que pensar a inclusão, não está, definitivamente, apenas na garantia do acesso da criança e, por acesso, falamos em acessibilidade ao deficiente propriamente dita e ainda, em garantia de vagas. Pensar inclusivamente é ater-se aos mínimos detalhes que fazem possível o desenvolvimento da criança com deficiência, mas, sem esquecer-se que junto a ela, tem uma turma inteira que também possui direitos de aprendizagem e de estímulos ao seu desenvolvimento, portanto, é uma compreensão sistêmica de que uma escola inclusiva olha a todos.

As especialistas da Escola Buchholz trabalham anualmente com pais e professores na tentativa de fazê-los compreender que quando se trata do autismo, mais especificamente, nem sempre aquilo que é planejado, ou objetivado, vai dar certo. De que não há vilões quando as

falhas acontecem desde que se tenha feito o possível para que a criança estivesse incluída. É claro que há discordâncias entre os educadores familiares e os educadores da escola, mas, ouvi-los tem feito a diferença no processo. Dalva, mãe de Diego, para contornar a problemática do filho de permanecer em sala de aula, tem entrado com ele e, conforme, ele vai se conectando ao que acontece na sala de aula e, com isso, estabelecendo segurança com o espaço, ela deixa o ambiente. Ainda não conseguiu ficar fora da escola, pois em dados momentos ele a procura e entra em crise se não a encontra, mas, a tolerância que outrora foi de uma hora, já está em duas. Ouvir a educadora e mãe de Daniel, por sua vez, fez com que a educadora que atua com ele na sala de aula percebesse que afetividade é algo extremamente necessário para conseguir sua permanência e seu desenvolvimento. Não que a mesma não fosse afetiva, mas sim, compreender que Daniel precisa sentir-se pertencente e próximo a alguém. Já, dar atenção ao que dizia Vera, mãe de Carlos, foi primordial para que ele se sentisse mais pertencente à turma, pois, o menino desejava ser ouvido na participação de trabalhos e a mesma sugeriu que os grupos fossem diversificados até que ele encontrasse seus pares.

Dowbor (2008) traz a noção de que escola e família são as instituições responsáveis pela estruturação e pela formação dos sujeitos e, em se tratando da inclusão, é determinante que se tenha um contato mais direto com os educadores familiares, uma vez que, na maioria dos casos, a busca por estímulos e por sanar dificuldades impostas pela deficiência, já vem de muito antes do ingresso no sistema escolar. Assim sendo, é fato de que as famílias são agentes fundamentais para consolidar a inclusão escolar, claro que, respeitando os limites profissionais e nunca colocando hierarquias de uma sobre a outra.

Ainda em se tratando da *transição ecológica*, é preciso considerar que ao sair do núcleo familiar, com quem passa a maior parte do tempo e, ingressar no ambiente da escola, as crianças passam por esta transição. As mesmas acontecem não somente de um ano para o outro, mas de forma ampla, pequenas transições também precisam ser levadas em conta quando geram desequilíbrio na criança, como o citado caso de Diego.

A transição ecológica também acontece em rede no município de Rio Grande/RS, através de uma parceria entre educação e saúde que oferta a Rede Fluxo Saúde-Educação às escolas municipais. Ou seja, através da oferta de avaliação psicológica, fonoaudiológica, neurológica e psiquiátrica, as instituições escolares contam com mais um microsistema que se entrelaça aos *Contextos*. Existe a transição entre as escolas especializadas³⁵ que, no citado município, existem específicas para deficiência intelectual e física; visual; autismo; surdez.

³⁵ Melhor abordada no capítulo seguinte.

5.1.4. Contextos Educativos Praças

A Escola Buchholz conta com duas praças, uma localizada no pátio principal e outra no espaço destinado à Educação Infantil, sendo ambas de acesso ao todo escolar. A primeira, denominada *Cantinho Infantil Lizandro Cardoso*, se constitui em um *contexto microssistêmico educativo de inclusão* ao passo de que vem recebendo adaptações para melhor atender às crianças que compõem o quadro inclusivo da escola. Em 2018 a atual gestão conseguiu realizar a colocação de um balanço próprio para cadeirantes e está na tentativa de que outros brinquedos adaptados sejam colocados pela Secretaria de Município da Educação – SMED. Quanto à segunda, a partir de uma parceria estabelecida pela gestão escolar – especialmente na figura da coordenadora pedagógica da EMEI – escola e família firmaram o compromisso de revitalizar o espaço, assim, entre 2018 e 2019 brinquedos de pneus, espaço de areia, pintura, espaço de leitura foram destinados às crianças.

A partir das Inserções Ecológicas nos dois contextos microssistêmicos acima citados, dois códigos foram extraídos:

Códigos: um lugar para todos; parceria família e escola.

Vimos discutindo, ao longo da pesquisa, o quanto o aumento do número de alunos que compõem o quadro de inclusão tem feito com que os ambientes ecológicos da Escola Buchholz apresentem a necessidade de reformulações e reestruturações. Neste ponto, nosso olhar sistêmico, se volta àquilo que não está posto de uma forma tão clara, mas sim, no olhar atento das *Pessoas* que fazem o *Processo* de inclusão acontecer. Destacamos que das quatro categorias de Bronfenbrenner, àquela que sempre usamos no plural, é justamente a que aqui se apresenta como fator determinante para mostrar o quanto os microssistemas são atravessados pelas *Pessoas* e o quanto o desenvolvimento se dá de forma mútua.

Queremos dizer que de acordo com as nossas Inserções e com as reflexões tecidas no Diário de Campo, podemos perceber que o envolvimento das quatro categorias, *Pessoas*, *Processo*, *Tempo*, *Contexto*, se dá de uma forma natural e facilmente percebida no fazer inclusivo da escola na qual se deu a pesquisa. Mais propriamente nos contextos microssistêmicos das duas praças, se pensarmos na organização da escola, apenas o menino Daniel, 3 anos e aluno da Educação Infantil, teria o privilégio de utilizar a praça que compõe o espaço físico reservado à EMEI, no entanto, há um consenso entre todos os educadores – inclusive tendo sido pauta de reunião – que por tratar-se de um ambiente mais reservado e com menos estímulos sonoros, enquanto o projeto da sala sensorial não sair do papel, a praça

funciona como um contexto microssistêmico de autorregulação em casos de crises para todas as crianças com autismo. Assim, diversas vezes presenciamos muitas crianças com TEA fazendo uso da praça nos mais distintos momentos e, segundo a educadora especializada Pâmela, “*O uso das duas praças, principalmente a da Educação Infantil, serve para duas especificidades: a autorregulação e estímulo à ludicidade, visto que a tolerância em permanecer muito tempo na sala de aula é baixa*”

Ficou explícito para nós que, embora, a praça tenha sido construída com a finalidade de melhor atender as crianças com até cinco anos, é de ciência de todos na instituição que se constitui em um *contexto microssistêmico educativo de inclusão*, tanto que, embora na rotina da criança autista esteja presente momentos determinados para explorar as potencialidades dos ambientes, isso não impede outras turmas de estarem presentes e formarem aproximações com estas crianças. Cabe dizer que a inserção da criança com autismo nas praças sempre se dá sob a supervisão dos educadores, sejam estes na figura da educadora que atua em sala de aula, na sala de recursos ou do monitor de inclusão.

A tal respeito e buscando uma interlocução com as práticas da Educação Ambiental que, aqui se amplia mais significativamente para a Educação Ambiental Escolar Inclusiva, Sauvé (2005, p. 317) afirma o papel da mesma nas interrelações:

Não é [...] uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma ‘ferramenta’ para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social.

Tozoni-Reis (2006, p. 13), destaca que “[...] a educação ambiental é educação. Educação em suas várias dimensões: portanto, é preciso considerar a formação do homem no espaço educacional mais amplo ou no espaço educacional mais restrito [...]”. Corroborando com Sauvé (2005) e Tozoni-Reis (2006), podemos perceber que a preocupação com a inclusão na Escola Buchholz está em consonância com a Educação Ambiental, tornando esta, inclusiva a todos, no sentido de que não restringe a aprendizagem ao conhecimento acadêmico, mas sim, não desconsidera este e compreende que também há desenvolvimento a partir das interações tecidas em outros *contextos microssistêmicos* da própria instituição.

A partir do código *um lugar para todos*, emerge a necessidade de pensarmos a complexidade do conceito de lugar que, aqui está intimamente ligado ao que denominamos por *contexto microssistêmico educativo de inclusão*, uma vez que acreditamos que este está em cíclica ação de modificar-se para e a partir dos sujeitos que nele se inserem, dessa forma, temos

o entendimento que os *contextos microssistêmicos* são intimamente atravessados pelas relações interpessoais que se estabelecem neles, estas que, dentro da Bioecológica compõem as Díades de desenvolvimento. Segundo reflexões do Diário de Campo, notamos que a todo momento a equipe de educadores busca desenvolver o princípio do Pertencimento e, além deste focar-se em ser e pertencer a um lugar também se amplia ao sentimento de aceitação daquelas crianças nos distintos contextos.

Segundo Carlos (2007, p. 22):

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si.

Puxando o gancho a respeito das relações sociais e das construções feitas a partir delas, refletimos sobre o segundo código extraído do contexto microssistêmico das praças da Escola Buchholz: parceria família e escola. Se faz essencial aqui, resgatar a fala da mãe Vera, genitora do menino Carlos, 13 anos aluno dos Anos Finais, quando esta nos diz que: *“Por vezes, cobram muito a participação dos pais na escola, mas quando efetivamente estamos presentes, representamos o papel daquela pessoa que ali só está para cobrar, é assim que somos vistas na maioria dos casos”*. É na contramão deste pensamento que vem acontecendo um movimento iniciado no microssistema da Educação Infantil e das Salas de Recursos e que se pretende, segundo a diretora da escola, ampliar a todos, ou seja, nos referimos à parceria entre escola e família.

A praça da Educação Infantil está sendo construída em parceria, tanto em ações para arrecadação de verba para compra de brinquedos adaptados, quanto para sua manutenção e ornamentação. O que outrora, segundo a coordenadora pedagógica, era apenas um pátio com grama hoje tornou-se um espaço que, ao realizarmos uma Inserção, notamos que as crianças e o ambiente estão em interação mútua. Houve ali um cuidado em deixar intacta a área natural e, ao mesmo tempo construir um ambiente acolhedor às crianças. Percebemos que, tanto a criança brinca na motocicleta ou no trator confeccionados em pneus, quanto, tem acesso à uma horta de chás que são ensinados a cuidar e preservar. Naturalmente, as relações interpessoais

acontecem, sejam na caixa de areia, sejam nos mutirões de manutenção realizados pelas famílias.

Acreditamos que um ponto que mereça destaque diz respeito aos tempos presentes neste ambiente em especial. Na primeira praça citada, por uma questão de organização, as turmas, que vão do Berçário ao Nível II, possuem horários pré-determinados para a utilização, já na segunda praça, há maior flexibilidade, até mesmo pelo maior espaço e atrativos que oferece. No entanto, dentro destes tempos organizacionais que são sim necessários, há a compreensão de que a qualquer momento, uma criança com autismo pode precisar inserir-se ali. Presenciamos que as demais crianças sabem ceder o lugar aos colegas que naquele momento precisam do balanço ou da cama elástica de pneus. O pequeno gesto de ceder o brinquedo ou de dar as mãos e pular juntos demonstra que a escola caminha para a realização do sonho de todos aqueles que estão envolvidos na inclusão, a constituição de uma escola inclusiva.

O estreitamento de laços entre família e escola contribui de forma bastante pertinente na constituição da inclusão enquanto um *Processo* Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Se por hora, presenciamos isto na pesquisa dentro de dois contextos microssistêmicos da escola – praças e sala de recursos – já podemos apontar como um importante movimento na tentativa de interlocução entre os microssistemas aos quais a criança pertence.

Quando há este estreitamento de laços dentro dos contextos microssistêmicos educativos de inclusão, o sentido de Pertencimento se amplia não somente para a criança, mas também às famílias que passam a ver a escola de uma forma mais real com suas necessidades e dificuldades cotidianas, mas sobretudo, com suas potencialidades. Se reforça a Reciprocidade inclusive na compreensão mais direta dos familiares sobre as especificidades de uma criança com deficiência. Se antes, esta criança e esta família eram olhadas apenas a distância, a proximidade gera a compreensão das particularidades e formam-se díades, inclusive, entre os educadores que compõem o *Contexto* familiar.

Podemos perceber assim, que a análise de um contexto microssistêmico que, em muitas escolas é visto apenas como o espaço do brincar, torna-se um lugar de estabelecimento de vínculos, logo, fundamental para o *Processo* inclusivo. Pensar a inclusão, sobretudo, utilizando a lente da Educação Ambiental Escolar Inclusiva, leva a olhar para os ambientes de uma forma mais ampla, compreendendo que cada um é essencial dentro da escola, pressupondo que não há uma hierarquia de onde e quando se aprende, mas que sim, há o constante movimento do desenvolvimento.

Partimos assim para a análise de dois contextos microssistêmicos de forma conjunta: pátio e ginásio. Optamos por proceder as reflexões desta forma, pois nossas Inserções nestes se deram mais propriamente nos momentos destinados à Educação Física.

5.1.5. Contextos Educativos Pátio e Ginásio

A rede municipal de Rio Grande/RS vem tentando cumprir a determinação de termos profissionais formados em Educação Física como responsáveis por esta disciplina já nos Anos Iniciais. A Escola Frederico Ernesto Buchholz conta com estes educadores atuando do 1º ao 9º ano e pretende ampliar o atendimento para a Educação Infantil, a esta etapa, oferta capoeira como esporte complementar às atividades escolares. Esta introdução se faz necessária para a compreensão da importância que estes educadores exercem no *Processo* inclusivo desenvolvido na citada instituição. Cabe também a explicação de que, embora, o foco seja a análise dos contextos microssistêmicos, a presença da categoria Pessoas se faz de forma muito forte nesta etapa da escrita, sobretudo, na figura dos educadores físicos que atuam com as crianças nas quais a pesquisa se centra.

Códigos: barreiras dos ambientes; perceber as necessidades do outro.

De acordo com as Inserções realizadas e ampliando o foco por um breve momento para outras crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, nas aulas de Educação Física, podemos perceber a ação direta dos ambientes sobre os sujeitos, bem como, destes sobre os mesmos e, ainda, como se dá o desenvolvimento a partir disto. É bastante comum proceder observações acerca de um estudante e, conseqüentemente, perceber a presença de outros no mesmo contexto.

Presenciamos tanto uma criança com TEA que não tolera estar presente dentro do ambiente do ginásio por muito tempo, devido à acústica que causa uma desordem sensorial, quanto outro menino do 2º ano que costuma fugir da sala de aula e buscar exatamente estar naquele ambiente. Bem como, são nas aulas de Educação Física que consegue desenvolver o maior número de atividades dirigidas possível e apresentar maior tempo de tolerância em estar na escola.

Com isso, podemos observar as interações tecidas entre os professores de educação física e o que acontece com as crianças nos microssistemas e, assim, concluímos que um contexto, embora tenha ação direta e indireta no desenvolvimento dos sujeitos, não se faz inclusivo sem a presença e as ações diádicas que nele se estabelecem. A exemplo de tal, as duas citadas crianças sofrem as influências do que o ambiente e suas interações inter-relacionais

trazem. No primeiro caso, buscando compreender que existe a necessidade de incluir a todos, mas que, conforme afirmam Veiga-Neto e Lopes (2011), os processos de In/Exclusão andam muito próximos e coexistem, ao passo de que a maioria das crianças gosta da prática realizada dentro do ginásio, por vezes, o educador necessita equilibrar a relação e atender a demanda daquele que não suporta o ambiente. Em dados momentos, a monitora procede o deslocamento da criança para outros lugares, proporcionando que se reestruture e consiga retornar, mas, nem sempre é possível. Neste vai e vem de ressignificar o pensamento a partir da necessidade do outro, não apenas os ambientes se modificam, mas as relações entre os sujeitos se alteram da mesma forma, gerando equilíbrio entre todos. Da mesma forma, que as demais turmas compreendem que, por vezes, terão mais uma criança em seu meio, a exemplo daquele que gosta de estar junto ao educador físico no ginásio.

As proporções que são atingidas pelo *Processo* de inclusão se tornam muito presentes quando percebemos que se outrora a estas crianças era negado o convívio em sociedade, hoje, estamos formando uma nova geração que compreende o todo biopsicossocial com mais clareza e que, percebe através das necessidades do outro, que existe uma diversidade que precisa ser contemplada.

Bronfenbrenner (1996, p. 47) aponta que:

No caso de uma criança pequena, a participação em uma interação diádica oferece a oportunidade para aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida.

Segundo informações da gestora da escola, a acústica do ginásio sempre foi um problema até mesmo quando não havia tantas crianças com as necessidades sensoriais. Ela atribui à construção e ao fato de localizar-se muito próximo a duas avenidas muito movimentadas da cidade, as quais, especialmente no horário escolar, contam com um grande fluxo de veículos e alterações sonoras. Relatou ainda que a sala de ginástica artística que se localiza no andar acima, tem uma acústica muito melhor e torna-se uma alternativa para determinadas atividades, mas, esbarra no pouco espaço físico devido a presença de aparelhos próprios para a prática da modalidade.

As educadoras especializadas foram unânimes ao afirmar que a construção da sala sensorial resolveria muitos problemas relacionados às barreiras dos ambientes, uma vez que, estes foram construídos numa época onde pensar a demanda inclusiva passava muito longe de

ser necessário, a citar a Escola Buchholz, sua construção foi há sessenta e dois anos, enquanto que o ginásio, data de mais de dezessete anos. Tal ambiente, funcionaria para resolver diversas problemáticas que hoje, segundo elas, são percebidas: tanto para atividades direcionadas especializadas, como ambiente de autorregulação e, ainda, junto a esta, seria construída uma sala para que as famílias pudessem aguardar seus filhos em um ambiente mais aconchegante e digno, visto que, conforme já citado, muitas das crianças da inclusão, não pertencem ao zoneamento da Buchholz.

O *contexto microssistêmico* do Pátio da escola também necessitou de algumas ressignificações para melhor atender a demanda inclusiva, pois, também é utilizado como ambiente de desenvolvimento das atividades da Educação Física, mas exerce funções ainda maiores, como abrigar o recreio e ser o local onde atividades festivas e pedagógicas são ofertadas pelas educadoras que atuam em sala de aula, além de ser, ainda, por parte dos estudantes e educadores dos Anos Finais, o lugar no qual os adolescentes finalizam o turno escolar junto aos educadores em rodas de música e chimarrão, faz parte da cultura da instituição esta prática que, segundo a gestora, foi se constituindo sem que percebessem.

O pátio é arborizado com árvores que ali estão desde mesmo antes da construção do prédio, mas que foram preservadas. Faz a ligação entre o prédio da Educação Infantil e o pavilhão principal, que abriga Anos Iniciais e Finais. Necessita de reestruturações estruturais para melhor atender a diversidade que se apresenta. Além dos estudantes de inclusão, existem duas professoras e uma mãe com deficiência física. Embora conte com rampas de acesso, para ser considerado um ambiente com acessibilidade, muitas melhorias precisam ser realizadas, tais como: nivelamento do piso, melhorias na rede de esgoto, iluminação e uma cobertura que ligue o portão até os pavilhões que, em dias de chuva, fica ainda mais complicado o acesso.

Conforme informações das educadoras especializadas, no ano de 2017 e reforçado em 2018, um ofício foi enviado à Secretaria de Município da Educação contendo dezesseis páginas com fotos e explicações técnicas de quais os pontos da escola precisavam ser melhorados para que, de fato, fosse garantida a acessibilidade, até o presente, apenas a mudança da sala de informática para o andar térreo foi realizada. Aqui reforçamos a ideia de que, faz-se cumprir o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – 9394/96, em seu artigo 58, parágrafo I que rege a garantia de direito a estar matriculado em uma instituição regular de ensino, salvo casos nos quais não há tal condição (BRASIL, 1996). Contudo, a garantia do acesso não pode ser considerada como inclusão, mas sim, como parte de um *Processo*. Este que, conforme viemos apontando não se inicia ou se conclui na escola, mas que, dentro dela, vai muito além de garantir a vaga, pois está intimamente atrelado em se pensar

contextos educativos microssistêmicos de inclusão em cada um dos lugares da instituição nos quais a criança circular.

Sabemos que estamos distantes de que todas as escolas contenham com uma estrutura completamente adequada à demanda inclusiva, mas, compreendemos que emerge a necessidade de estabelecer a discussão da urgência de melhorias estruturais. A atual gestão municipal fez muitas melhorias de recursos humanos, investindo em implementação de salas de recursos em todas as escolas da rede, mesmo itinerantes como as das instituições do campo, investiu ainda na contratação de monitores de inclusão, sendo que algumas escolas, como a Buchholz, contam com o quadro completo destes educadores. Sabemos que as mudanças não se dão de uma hora para outra, mas existe a necessidade de que gestão e educadoras especializadas batalhem para conseguir melhores condições para estas crianças dentro das escolas.

O artigo 59 da LDBEN, em seu parágrafo I afirma assegurar dentre outras questões, algumas organizações específicas para atendimento da inclusão, dentro destas organizações, no ambiente da Escola Buchholz, percebemos que os crescentes anuais dos casos de inclusão reafirmam ainda mais esta necessidade. Não somente no pátio, ginásio e ambientes expostos por nós até o momento, mas colocando sobre a questão um olhar sistêmico, compreendendo que incluir é um *Processo Bioecológico*, isto é, composto por *Pessoas, Contextos e Tempos* que vão muito além do pensar um currículo adaptado academicamente ou estar presente na sala de aula, mas sim, um movimento cíclico que coloca toda a escola em ação e movimento constante para que as coisas se efetivem cotidianamente.

A seguir, procederemos as análises do autismo dentro da perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, buscando atrelar suas interrelações com a Educação Ambiental Escolar Inclusiva, demonstrando a importância de compreendermos a categoria Pessoas dentro do Processo de inclusão.

CAPÍTULO 6 UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA SOBRE O AUTISMO E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR INCLUSIVA

Embora o foco da pesquisa esteja em demonstrar que a inclusão se constitui em um *Processo* Bioecológico do Desenvolvimento Humano, compreendemos, assim como Tudge (2008) que este promove a relação entre as outras três categorias: Pessoas, Contextos, Tempo. Queremos dizer com isto que não há uma hierarquia de uma categoria como mais importante do que a outra, mas sim, que elas coexistem em processos de ação contínua e a todo o instante. Em se tratando de inclusão, percebemos as influências diretas e indiretas que exercem sobre a criança e o que demanda sobre a escola.

O capítulo em questão visa trazer um foco direcionado às *Pessoas*, trazendo as relações entre o Transtorno do Espectro Autista – TEA com a Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1917-2005) e a importância de se constituir a Educação Ambiental Escolar Inclusiva como um campo de estudos da Educação Ambiental³⁶. Como forma de organização, subdividiremos em: a) Autismo: características e suas interfaces com a Bioecologia; b) Escola Regular e Escola Especializada: dois Contextos que se entrelaçam; c) A criança com autismo – o modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner.

6.1. Autismo: características e suas interfaces com a Bioecologia

O autismo está classificado dentro da categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD's, nos quais, os sujeitos apresentam áreas do desenvolvimento afetadas, ou seja, pode-se observar características distintas das crianças neurotípicas. Mais especificamente quanto ao Transtorno do Espectro Autista – TEA, é importante salientar que, embora, os sujeitos diagnosticados ou com hipótese diagnóstica de autismo apresentem semelhanças em áreas específicas, o espectro é muito amplo e dificilmente, dentro de uma mesma instituição, iremos observar crianças com padrões comportamentais exatamente iguais umas às outras. Tal especificidade ficou evidente em nossas Inserções na E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz, onde evidenciamos que os três sujeitos– Daniel, 3 anos, Diego, 7 anos, e Carlos, 13 anos – fora a idade, se diferenciam demasiadamente em suas características ligadas ao autismo.

³⁶ Salientamos que os campos de estudo Educação Ambiental Escolar Inclusiva e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, serão trazidos ao longo do texto, demonstrando convergências e suas contribuições no atendimento escolar à criança com autismo.

Com a promulgação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana – nº 12764 de 27 de dezembro de 2012, o autismo passa a inserir-se na categoria das deficiências para a garantia e manutenção de alguns direitos básicos que outrora não eram destinados aos transtornos, ficando evidenciada a afirmação em seu Artigo 1º.

Quanto às características, de forma geral, o autismo se manifesta antes dos 3 anos de idade, embora no Brasil a média de diagnósticos aconteça tardiamente próximo aos 8 anos de idade, segundo dados da Organização Mundial da Saúde – OMS. No entanto, quanto ao diagnóstico há dois pensamentos que se sobressaem a respeito do assunto: 1 – existem prejuízos nos estímulos adequados se fechado tardiamente, especialmente no que tangem às questões de intervenção precoce; 2 – se fechado muito cedo, podem ocorrer erros de interpretações das características apresentadas pela criança, estas que, com estímulos adequados poderiam ser barreiras ultrapassadas. Assim sendo, é importante ter a clareza de que o laudo precisa ser feito em acordo com uma equipe multidisciplinar, formada por profissional especializado no Atendimento Educacional Especializado – AEE, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Pediatra, Neurologista e Terapeuta Ocupacional, especialmente se as características não forem acentuadas.

As citadas características que apontam para o diagnóstico do autismo, a partir da atualização do DSM-5 (2016), o TEA passa a ser associado a uma tríade de sintomas ao invés da tríade que antes era reconhecida. Nesta tríade são observados o comportamento repetitivo ou restrito e a comunicação social, outrora, a capacidade de socialização era contida neste. Quanto à comunicação, a mesma quando estabelecida, não apresenta um padrão de reciprocidade entre a criança e o outro. Sendo que, em alguns casos, há a ausência completa de linguagem verbal ou de qualquer outra linguagem. Já no que diz respeito aos comportamentos a criança pode apresentar estereotípias, excessivo apego às rotinas, desordens sensoriais, apego a objetos que fujam ao padrão do que outras crianças da idade costumem brincar e, ainda, ausência da capacidade simbólica, sendo esta última, uma das principais coisas a serem estimuladas desde muito cedo, uma vez que, auxilia a criança no desenvolvimento de diversas habilidades.

A partir das características listadas e da complexidade que envolve o espectro, voltamos a pensar o diagnóstico que acreditamos precisar ser revisto com certa periodicidade. A partir desta busca, seja ela confirmada ou descartada, a já citada equipe multidisciplinar precisa contar com um agente fundamental: a família. No contexto da Escola Buchholz ouvimos a seguinte

frase: “Ninguém sabe mais do meu filho do que eu”³⁷. Para muitos especialistas este saber é descartado, algumas vezes, por não conter informações científicas, noutras por descrença na atuação das famílias como educadoras, algo que a Bioecologia coloca como essencial para o desenvolvimento. A busca por um diagnóstico pressupõe uma compreensão bastante ampla de que a criança que se apresenta em um consultório médico é, antes de qualquer laudo, apenas uma criança. Bem como, que esta é atrelada a distintos *Contextos*, aos quais, especialistas da saúde nem sempre conseguem ter a dimensão e a complexidade de alcançar sem neles inserir-se. A exemplo disto, citamos o caso de Carlos, 13 anos, que teve o laudo obtido somente aos 11 anos, após fortes discussões entre a educadora especializada, sua genitora e a neurologista que o acompanhava já há sete anos. Se, por um lado a cautela da médica é louvável em não se precipitar em diagnosticar algo tão complexo, por outro, Carlos deixou de ter estímulos essenciais na primeira infância que, hoje, são sentidos em seu comportamento de interação recíproca com os pares. No caso citado, os prejuízos só não foram maiores porque a Escola Buchholz trabalha com um olhar sistêmico e atento mesmo àqueles que não possuem um diagnóstico, mas que apresentam características que possam indicar uma deficiência ou transtorno.

No que diz respeito à interlocução entre os microssistemas que compõem a vida cotidiana da criança, Semensato e Bosa (2013, p. 92-93) afirmam que:

[...] uma aliança precisa começar a se estabelecer entre a família e o profissional da saúde, não importando ser este um médico, um psicólogo ou um fonoaudiólogo. Essa aliança configura-se como uma parceria na qual o profissional começa a fazer parte dessa caminhada com a família, no sentido de buscar o melhor atendimento específico para aquela criança [...] além, dos profissionais da saúde, a escola também tende a ser vista como um importante recurso auxiliar no desenvolvimento da criança, como apoio no manejo de certas rotinas desgastantes e como uma forma de ligação entre pais e alguns serviços [...]

Durante as Inserções na escola, a partir de percepções e reflexões tecidas no Diário de Campo e nas entrevistas realizadas com as educadoras especializadas, podemos notar que a Escola Buchholz trabalha na compreensão de que a inclusão se constitui num Processo que está para além da escola preocupando-se com o todo biopsicossocial da criança e procura fazer movimentos nos quais as famílias sejam protagonistas das ações pensadas para seus filhos. Ou

³⁷ Frase da senhora R.M, mãe de estudante da escola, a qual autorizou o uso da expressão, mas não quis participar da pesquisa.

seja, ao pensar em um todo propõe uma prática de Educação Ambiental Escolar Inclusiva onde não somente o período escolar é levado em conta, mas, se amplia para a vida dos sujeitos.

Tal aproximação faz com que se ampliem as possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo da criança com autismo, duas necessidades muito pertinentes ao TEA. É bastante comum que estas sejam confundidas com dificuldades no processo cognitivo e, em alguns casos, até mesmo com deficiência intelectual. Não queremos dizer com isto que não existam casos com atraso cognitivo, mas, é bastante pertinente ouvir o que as famílias têm a dizer a respeito das características da criança em outros *contextos microssistêmicos*, sejam estes de estímulo especializado ou como age em casa ou em seus contextos sociais. Por vezes, o fato de negar-se a realizar determinada atividade pode ser erroneamente confundido com não saber realizar. Isso pode ocorrer por diversos fatores que influenciam nas ações da criança: a forma como é apresentada a atividade, alterações no comando que costuma receber, alguma alteração sensorial ou modificações no *contexto microssistêmico educativo de inclusão*. Silva (2012, p. 41) aponta que: “[...] indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema”.

A citar o caso do estudante Diego, 7 anos, que apresenta significativas alterações comportamentais no presente ano letivo, num primeiro momento, para quem desconhece a situação pode parecer que se trata de uma criança com um grau de autismo elevado ou que possui dificuldades cognitivas. Contudo, na busca por entender sua trajetória inclusiva vimos tratar-se de uma criança alfabetizada, inclusive em inglês, que compreende as ordens que lhe são dadas, mas, que possui baixíssima tolerância em modificações da sua rotina. A troca de professora do 1º para o 2º ano, bem como mudanças em sua rotina familiar a partir da perda da avó, são fatores que causam demasiada desordem em sua compreensão. Tais percepções só foram possíveis porque a equipe da Escola Buchholz, junto à equipe da escola especializada que frequenta e à família, foram fechando pontos que percebiam em comum para tentar compreender os motivos pelos quais em um ano conseguia ficar o turno completo na escola e, atualmente, apresenta resistência em separar-se da mãe. Reafirmamos, assim, a necessidade de que se conheça as características do autismo como um todo, mas, que não se limite apenas a elas, uma vez que, cada sujeito é único e seus microssistemas exercem forte influência sobre as suas ações.

Segundo dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, estima-se que vivam mais de dois milhões de pessoas com autismo no Brasil. Este número

torna-se real e palpável à medida que esta instituição necessita modificar seus contextos microsistêmicos e suas estruturas de pensamento e posicionamento frente à inclusão a cada nova matrícula que se apresenta.

Wing (1981) criou parâmetros para o diagnóstico do TEA, obviamente, que de lá até a atualidade, já se pensa e se considera a complexidade e, assim, diversidade existente dentro do espectro. São os parâmetros: a) verbalização, mesmo que correta, porém de forma pedante ou distinta dos padrões típicos; b) comunicação não-verbal com gestos atípicos, voz sem entonação e poucas expressões faciais na hora de expressar-se; c) ausência de empatia, importante não confundir com ausência de afetividade como durante muito tempo acreditou-se; d) preferência por repetição em sua rotina, sendo que, em alguns casos, até mesmo tendo significativa dificuldade em aceitar alterações nesta; e) problemáticas na coordenação motora tanto na postura quanto nos movimentos, outra crença que precisa ser repensada diz respeito ao fato de que muitos acreditam que isso se aplica somente ao caminhar na ponta dos pés, que é mais comum de ser percebido, enquanto que em muitos, há a dificuldade em recortar, pintar, segurar lápis para a escrita e assim por diante; f) presença de uma memória mecânica e centrada naquilo que for de sua preferência, em alguns casos, sabendo muito de determinado assunto, mas com dificuldade em sustentar uma conversa social, mesmo que sobre sua preferência.

O autismo foi subdividido em três níveis: I – Leve; II – Moderado; III – Grave. Tais níveis têm ligação com as características que os sujeitos apresentam. Na maioria dos casos, especificamente, em se tratando da realidade da escola pesquisada, as crianças que possuem um laudo não trazem com ele estas subdivisões. Mesmo quando o diagnóstico é fechado considerando vários aspectos – os contextos, os educadores e os seus posicionamentos – dificilmente são classificados assim já no papel. Tais características acabam sendo percebidas por aqueles que convivem mais de perto com a criança e vivenciam seus comportamentos diariamente.

Crianças que apresentam o Autismo Leve necessitam de pouco suporte na estruturação de suas rotinas. Ainda assim, possuem dificuldades na comunicação recíproca, mas não chega a ser este um fator limitante para as suas interações sociais, especialmente, quando os pares conseguem proceder a aceitação da diversidade. No entanto, quanto a organização e a autonomia, precisam ser estruturadas para que consigam chegar à fase adulta sendo sujeitos do seu cotidiano. Mesmo em se tratando de autismo leve estas crianças podem apresentar inflexibilidade quanto à troca de rotina, alguns problemas comportamentais, especialmente na primeira infância, e baixo funcionamento em contextos nos quais os ambientes ecológicos não forem pensados para elas. Ainda dentro das características, podem ser metódicos e sistemáticos,

assim sendo, especialmente, no ambiente escolar-necessitam que os currículos sejam pensados para elas.

No caso de crianças que apresentam Autismo Moderado, as problemáticas da comunicação acentuam um pouco, portanto, estas necessitam de maior apoio e intervenção de seus educadores, sendo que algumas, podem inclusive necessitar de apoio físico, suporte para a escrita ou pegar objetos através do outro, e de apoio verbal constante, indicar através da fala as ações a serem executadas. Os déficits nas habilidades de socialização também são mais acentuados e, nas escolas, muitas vezes iniciam os atendimentos em sala de recursos de forma individual para que, posteriormente, possa ser inserida outra criança em seu contexto. Mesmo que dentro da Bioecologia possamos ver isto como algo que afasta a formação das díades e da compreensão do desenvolvimento na integralidade através da interação recíproca com o outro, é algo que se faz necessário para que a criança com este grau de autismo consiga desenvolver certas habilidades que a tornem capaz, justamente, de buscar no outro as ações sociais. Cabe ressaltar que no Autismo Moderado, pode-se, também, apresentar – ou não – alguns atrasos cognitivos.

Crianças com Autismo Moderado são mais intolerantes às mudanças e, conseqüentemente, necessitam de ambientes ecológicos estruturados de forma a atender suas especificidades. Dentro do espaço da escola regular, entendemos a dificuldade em manter-se tão apegado às rotinas e, muitas vezes, a quebra dela se faz necessária. Mesmo que a criança resista inicialmente, há sempre de se debater, por exemplo, a professora do ano tal continuar com a mesma criança com TEA no ano seguinte. Tal problemática é debate recorrente na Escola Buchholz, nosso campo de pesquisa. Há, por parte de alguns familiares, um movimento para que esta ou aquela educadora siga com a criança para o próximo ano, no entanto, as educadoras especializadas afirmam que esta vinculação só vem a reforçar o comportamento ritualístico e preso às rotinas. Se pensarmos na Educação Infantil, por exemplo, mesmo que a educadora siga do Berçário até o Nível II, esta não poderá ingressar nos Anos Iniciais, assim como, a dos Anos Iniciais não seguirá para os Anos Finais. Aliado a tal fato, há de se atentar de que podemos estar contrariando um princípio básico da Educação Ambiental Escolar Inclusiva que é fazer com que o sujeito seja pertencente e, especialmente, sinta-se pertencente ao todo socioambiental que a escola oferece. Trabalhar a quebra de rotina em crianças muito resistentes a ela não é algo simples, mas é fundamental para que se desenvolvam.

Quanto ao Autismo Grave, precisamos partir da premissa de uma dificuldade bastante acentuada da comunicação e, neste sentido, poucas vezes conseguem comunicar-se sem suporte, o que gera significativas problemáticas nas interações sociais, sendo que, em alguns

casos, podem até mesmo apresentar comportamentos agressivos. Ressaltamos, no entanto, que o comportamento agressivo não pode ser visto como regra para se colocar esta ou àquela criança como grave apenas por tal ponto. Daniel, 3 anos, por exemplo, costuma morder quando contrariado de forma mais incisiva, no entanto, possui habilidades de comunicação, aprendizagem e interação social preservadas. Ou seja, aqui se evidencia a necessidade de olharmos primeiro para a criança e a fase do desenvolvimento na qual se encontra, para somente após, vermos as características de um transtorno.

Neste já podemos perceber atrasos cognitivos significativos que não necessariamente tenham a ver somente com o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas, sim, até mesmo na prática de atividades simples cotidianas, como alimentar-se sozinho, por exemplo. Estas crianças, apresentam dificuldades tão extremas quanto a sua inflexibilidade à alteração de rotinas que, na maioria dos casos, não conseguem permanecer na escola regular em horário integral sendo alguns casos, somente ofertado o atendimento educacional especializado. Estes sujeitos apresentam prejuízos graves no funcionamento como um todo e seus comportamentos repetitivos tendem a ser mais acentuados.

Fonseca e de Leon (2013, p 180) afirmam que: “Considerar os TEA como uma condição maior, que compreende tal variabilidade, é levar em conta a individualidade, as necessidades particulares, as habilidades, os graus de severidade e o tipo de apoio de que cada pessoa irá precisar em sua vida doméstica, social e escolar”. Para a EAEI trata-se ainda de considerar o desenvolvimento da criança em sua integralidade. A complexidade do autismo faz com que cada caso seja pensado e estruturado de forma individualizada, sendo importante que os educadores conheçam com detalhes a criança/Pessoa que ali se apresenta, seu histórico-evolutivo, ou seja, sua história de vida, seu Tempo, mas, sobretudo compreenda os Contextos nos quais se insere e como estes atuam sobre ela para que tenhamos um Processo inclusivo significativo e funcional.

6.1.1. Autismo e métodos: perspectivas da Bioecologia do Desenvolvimento Humano

Existem diversos métodos que foram pensados e estruturados de forma a dar um melhor desenvolvimento às pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Nesta pesquisa vamos nos deter em três dos quais podemos perceber ações dentro da Escola Buchholz, sempre lembrando, tratar-se de um espaço de escola regular, na qual, não há um foco somente no autismo, mas, sim, em uma diversidade de situações e casos que fazem parte daquele sistema.

Ao falarmos nos métodos, procuraremos demonstrar em que pontos percebemos interligações possíveis com a Bioecologia do Desenvolvimento Humano.

Procuraremos analisar e pensar os métodos – Análise Comportamental Aplicada – ABA; Treatment and education of autistic and communication related handicapped children – TEACCH; Son-Rise – trazendo um olhar sistêmico das adaptações destes para o contexto da Escola Buchholz. Deixamos claro, no entanto, que se trata de uma análise para além da explicação de como os métodos funcionam e atuam, mas sim, as formas como eles agem naquele contexto e de que maneira auxiliam as crianças com autismo inseridas na escola.

A *Análise Comportamental Aplicada – ABA*, tem sua origem ligada a linha do Behaviorismo (SKINNER, 1904-1990), cujo pensamento, pressupõe que todo o comportamento pode ser ensinado. Como os estudos desta linha comportamental foram feitos em sua maioria baseados na estimulação e busca do estímulo-resposta e, muitas vezes, aplicados em animais, existem algumas vertentes que são contrárias a ABA por sua ligação com o Behaviorismo. Queremos aqui, nos distanciarmos de crenças limitantes e apresentar tal metodologia como uma possibilidade e, até mesmo, demonstrar que fazemos uso de algumas técnicas no cotidiano sem perceber.

A filosofia da ABA está baseada no ensinar e controlar um comportamento, justamente são estes dois verbos *ensinar* e *controlar* que podem causar desconforto se não conhecido o método. Na maioria das vezes, eles estão associados à famosa Caixa de Skinner (1931) que se baseava no condicionamento operante para ensinar comportamentos. Na citada caixa, um animal ficava preso a ela e lhe era aplicado pequeno choque ao executar um comportamento errado, dava-se um reforço negativo ao comportamento igualmente negativo, enquanto que, se fosse para a posição correta, o reforço era positivo, através de alimentação, por exemplo. Ao contrário do que pensa o senso comum, a ABA não ensina e controla comportamento através de punição, mas sim, através de reforçadores positivos aos comportamentos desejados. Apresentamos um exemplo prático muito simples: uma determinada criança tem forte intolerância ao som produzido em um ambiente específico – não tolera estar na sala de aula com os colegas – por exemplo. Dado a tal fato, executa um comportamento de jogar brinquedos e materiais no chão, seguidos ou não, de gritos e choros. Num caso como este, se logo após iniciar a desordem sensorial com o comportamento negativo, o educador levar a criança na praça, estará dando um reforço positivo, praça, para um comportamento negativo, jogar as coisas ao chão. Com isto, a criança aprende que toda vez que fizer, ganha a praça. Ao contrário disto, se o mesmo educador, utilizando de apoio físico e verbal, fazer com que a criança junte um ou dois dos objetos que jogou, acalme-se por alguns instantes, ou diminua a agitação, aí

sim, o leve à praça, se aprende que o comportamento positivo, juntar os objetos e acalmar-se, gera um reforço igualmente positivo, praça.

Embora possa parecer distante, duas coisas são fundamentais: insistir no ensinamento deste comportamento, ou seja, não desistir na primeira resistência da criança, lembrando que pode durar meses até que se restrinja o comportamento negativo, e compreender o momento exato de entrar com o reforço positivo. Ambos princípios se aproximam da Bioecologia, no primeiro caso – insistir no ensinamento – o educador está servindo de exemplo, de espelho comportamental, estabelecendo vínculos que podem gerar reciprocidade, da mesma forma que pode utilizar outras crianças da turma, que compreendam e possam auxiliar, para estabelecer díades.

A ideia é que a criança passe a não jogar coisas ao chão dentro de todos os seus contextos, ou seja, percebendo assim, a ação de uma Díade Primária, onde o comportamento se perpetua em outros microssistemas, mesmo sem aqueles que o ensinaram. Outra aproximação importante com a Bioecologia se dá quando os educadores envolvidos na situação conseguem perceber o momento certo de intervir. Isto significa que está se tendo um olhar atento à criança, ao que ela representa enquanto sujeito ambiental em constante desenvolvimento. Neste momento, não se olha apenas com a lente de que se trata de um comportamento de birra, mas, sim, de algo que precisa ser ensinado e ressignificado. Quando se utiliza tal olhar, se compreende que a criança não precisa juntar todos os objetos ou parar de chorar por completo, mas que, ao menor sinal de estabilização das características apresentadas, se intervém de forma positiva e, com isto, ela compreende que há vínculos de segurança no outro.

Trata-se de olhar para a situação como um educador em essência, compreendendo que aquele comportamento faz parte das características daquela determinada criança com autismo, mas que de outros pode não fazer. É perceber a criança realmente como ela é, para além do transtorno. Trata-se, portanto, de olhar com afeto, conforme apontam Diniz e Koller (2010, p. 66): “O afeto traduz-se pela capacidade de o ser humano estabelecer relações e criar vínculos. Característica que está presente ao longo de toda a obra de Bronfenbrenner, expressa por aquilo a que o autor chamou de processos proximais”. Dito isto, evidenciamos que ao utilizar a ABA, deve ser feito sob a lente do afeto, do cuidado, do ensinar e controlar, através de ações e comportamentos que sirvam ao outro para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Ou seja, compreende-se que um ser necessita do outro para o seu desenvolvimento, mesmo este sendo único de cada sujeito, ocorre nas interações entre os pares, nos exemplos dos educadores, com experiências e estimulações que não se findam.

Antigamente se considerava que todas as estereotípias de uma criança com autismo deveriam ser extinguidas, não se percebia isso como uma forma de autorregulação. Desta maneira, o sacolejar das mãos, os pulos ou giros que algumas crianças apresentam, também entravam como comportamentos a serem extintos. Atualmente, já se percebe a diferença do que a criança necessita para se manter calma, que em alguns casos pode ser um objeto de apego, como um brinquedo trazido de casa, e comportamentos a serem trabalhados para sua melhor condição tanto de aprendizagem quanto das relações sociais.

Em alguns casos os comportamentos atípicos se dão pela dificuldade que estas crianças apresentam de explorar um novo contexto educativo microssistêmico, o que pode ocorrer com a mudança de sala de um ano para o outro ou simplesmente com a dificuldade de compreender o que esperam dela ou ainda, também, como agir na totalidade.

Quanto aos ambientes, Fonseca e Ciola (2011, p. 09) dizem que:

A exploração do ambiente pelas crianças autistas pode ser feita de forma inadequada, com ênfase na exploração sensorial (tocar, mexer, comer, lambe, cheirar), uso não funcional (destruir, não simbolizar os objetos), com invasão de privacidade (mexer onde não pode, pegar coisas que não lhe pertencem) e condutas inapropriadas (agredir, não agir cooperativamente, isolamento, fugas, agitação).

Justamente a dificuldade de explorar o ambiente como uma criança neurotípica faria, ou seja, num padrão socialmente típico, é algo que causa estranheza para quem lida com alguém com autismo e ao mesmo tempo, gera na criança a incompreensão do momento social que se apresenta o que pode gerar as crises citadas pelas autoras, bem como, toda uma desestruturação do que está previsto para uma aula naquele momento, por exemplo. Se olharmos por este viés, há muitos questionamentos sobre o que é ou não possível para alguém com autismo dentro do contexto escolar, se a escola regular é ou não um lugar para crianças com determinadas especificidades mais graves, sobre o como proceder de forma a não acontecer situações de crise e assim por diante. Estes questionamentos são presentes dentro do contexto de qualquer instituição e, segundo as educadoras especializadas, na Buchholz não é diferente. O que se percebe, então, é um movimento que busca fazer com que a comunidade escolar como um todo, perceba que há possibilidades e há barreiras, mas que primeiro precisa ter a certeza de que estão, de fato, esgotando as possibilidades de trabalho.

Nos remetemos à ABA como um método que precisa ter-se a consciência de que não é trabalhando duas vezes na semana que se tem resultado. Por vezes, algo que se inicia quando a criança entra na Educação Infantil, terá frutos nos Anos Finais, especialmente porque,

primeiramente, precisamos compreender as fases do desenvolvimento humano e se assim o fizermos, perceberemos que o amadurecimento psíquico pode levar aos comportamentos que buscamos e desejamos aplicar em uma criança que ainda sequer saiu da fase oral. Este cuidado é pertinente e muito necessário, a exemplo disso, presenciamos a ansiedade de uma genitora com a permanência do menino em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental, este, tolera apenas uma hora em sala de aula e mais uma hora em sala de recursos, após isso, inicia processos de agressão. Ao observar atentamente a situação, nota-se que tudo vai à boca, um misto de incompreensão das funções dos objetos e um misto de permanecer, mesmo aos 8 anos, na fase oral. Se compreendermos que um sujeito que ainda se encontra nesta fase, precisa amadurecer pontos e passar primeiro por outras fases de desenvolvimento, as atividades podem ser pensadas de verdade para a sua realidade e o que ele consegue aprender naquele momento.

Trabalhar com uma criança autista está para além de saber aplicar métodos, mas está sim, intimamente ligado ao conhecer as especificidades tanto do Transtorno do Espectro Autista – TEA, mas, principalmente, reconhecer o que a criança nos mostra em seu cotidiano. Do que gosta? Como se comporta frente às situações? O que gera um comportamento? Em que fase do desenvolvimento se encontra? Somente assim, se consegue montar um programa de atendimento e um currículo adaptado funcional a cada caso. Obviamente que, é preciso deixar claro que ao ingressar na rede regular de ensino, sobretudo, nos Anos Iniciais, existem dificuldades por parte das escolas que são difíceis de transpor mediante a determinadas situações. Nosso sistema se constituiu há diversos anos pensando a partir de um padrão de normalidade e homogeneidade das crianças, padrão este que nunca existiu, mas que se conseguiu manter por um tempo, tempo este, de total exclusão e que simplesmente alguns abandonavam as escolas com a tarja do fracasso nas costas. Portanto há a necessidade de fazer o que é imprescindível, como: solicitação de monitor escolar, adaptação curricular, trabalhar a sensibilização da comunidade escolar como um todo, mas, também, para alguns familiares gerar a compreensão de que nem tudo é possível, justamente por algumas características da criança. Exemplificando, se temos um autista com muita sensibilidade sensorial e já fizemos diversas testagens para possibilitar isolar barulhos e, ainda assim, persiste e gera crise, estaremos causando sofrimento psíquico neste sujeito se obrigarmos o mesmo a permanecer na escola o turno integral. Infelizmente nem todos têm esta compreensão, pois, necessita de um olhar muito ético à questão, ou seja, a escola precisa ter tentado, adaptado e ressignificado questões, somente assim, pode vir a cobrar outro tipo de procedimento, como a redução de carga horária.

Mesibov e Shea (2016, p.17) explicam que:

O autismo funciona como uma cultura, sob a perspectiva de que ele produz padrões de comportamento característicos e previsíveis nas pessoas sob esta condição. O papel do professor de um aluno com autismo é semelhante ao intérprete transcultural: alguém que entende ambas as culturas e é capaz de traduzir as expectativas e procedimentos de um ambiente não autístico para o aluno com autismo. Desta forma, para ensinar um aluno com autismo, devemos entender muito bem a sua cultura e os pontos fortes e os déficits associados a esta.

Ao perceber a necessidade acima exposta, torna-se menos complexo o cotidiano, bem como, emerge a necessidade de adaptar a ABA ao contexto que se apresenta, como forma de ensinar determinados comportamentos e ações típicas de alguns ambientes ecológicos, mas, ao mesmo tempo entender que aquela criança pode ou não desenvolver determinado objetivo, uma vez que, é um sujeito constituído pelas suas características, sendo estas, pelo autismo ou não. Como qualquer ser humano, tem desejos, manias, o que gosta e o que não gosta, e assim sucessivamente. Precisa ficar claro que, sem estímulos, não aprenderá o que esperamos. Se para uma criança neurotípica vamos à frente no quadro, explicamos com exemplos e, talvez, isto baste, no entanto, para alguém que pensa visualmente, o reforço de figuras, o apoio físico e verbal é constante e, ainda assim, compreendermos que mesmo que sentado de costas, com um objeto qualquer na mão que lhe cause segurança, não significa não estar aprendendo. Já passa da hora de entendermos que crianças enfileiradas, silenciosas e atentas à professora, independentemente de termos inclusão ou não na sala de aula.

Façamos então, uma interlocução entre a ABA e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano na compreensão de que este método auxilia a criança na compreensão de suas relações com o ambiente, tanto nas modificações deste para recebê-la, quanto dela a partir dele. Há assim o entendimento de que o *contexto microssistêmico* exerce influência sobre o desenvolvimento da criança autista. Conforme já citamos em outros momentos, a Escola Buchholz vem trabalhando incessantemente na elaboração de uma sala sensorial, um ambiente pensado e estruturado para as crianças com autismo, capaz de, com os estímulos corretos, possibilitar atenuar momentos de crise e de sofrimento psíquico, sempre com o cuidado de gerar a compreensão de que a escola tem o dever primeiro de ensinar, mas, adaptando às necessidades de seus alunos. A Buchholz será a primeira escola da rede municipal de Rio Grande/RS a contar com este recurso, primeiramente, em local pequeno e na busca pela construção de uma sala maior e melhor adaptada.

Cabe o destaque de que a Bioecologia entende os familiares como educadores, assim sendo, emerge a necessidade de uma interlocução entre escola e família, sobretudo, para que esta última dê seguimento ao que é trabalhado na instituição e nas demais terapias que a criança

circula. Em termos menos técnicos, o que queremos dizer é que precisa haver continuidade dos estímulos e, especialmente, seguindo a mesma linha de pensamento, daí emerge a necessidade de confiança na relação profissional e familiar. Exemplificando, se na escola está sendo trabalhada a capacidade de tolerar o *não*, por exemplo, em casa a mesma linha precisa ser seguida e não se deve ceder a qualquer tentativa da criança em quebrar isto. Como com qualquer outro sujeito, com uma criança autista não é diferente, ou seja, ela vai testar como age cada um dos que circulam em seu cotidiano e perceber onde e quando pode impor suas vontades. Não é fácil! Ao mesmo tempo, o uso do bom senso de compreender o momento certo de intervir e, ainda de ceder, são fundamentais na busca por ensinar habilidades.

Ao entrarmos em uma sala de aula com uma criança neurotípica pela primeira vez, supondo que esta seja nova na escola e tenha entrado algumas semanas após o começo das aulas, ela entra e visualiza as demais sentadas em pequenos círculos e procedendo algumas brincadeiras. Carrinhos, bolas, bonecas, blocos, brinquedos diversos são utilizados das mais distintas formas... Algumas, mais tímidas e sozinhas, outras interagindo, alguns gritos, chorinhos, risadas, correria... Tudo o que uma sala de aula apresenta em um momento de brincadeira. Esta criança neurotípica, mesmo que timidamente, acabará pegando um brinquedo e, sem muito esforço, acabará chegando-se e estabelecendo seu grupo social, sua preferência. Alguns, mais tímidos, ficarão perto da professora e esta terá que fazer pequenas inferências para que logo em seguida, este já esteja adaptado ao ambiente. Este é o padrão ao qual estamos habituados.

Agora, visualizamos a mesma cena com uma criança autista. Ela não sabe como proceder, como chegar e o motivo pelo qual foi colocada naquele ambiente totalmente diferente do que estava habituada, cabe dizer que não são todos os casos, falamos aqui em autismo clássico. Pode vir a chorar, a gritar e até mesmo a tentar fugir da sala ou agredir alguém ou a si mesma. A ABA trabalha justamente na ensinagem de como proceder ali e na funcionalidade daquele ambiente. Crianças com autismo têm dificuldade em estabelecer os contatos sociais de aproximação e isto precisa ser ensinado. Em uma das salas de aula dos Anos Iniciais, observamos que ao entrar o aluno F., autista de 8 anos, a turma inteira diminuiu os sons e um por um se levanta, vai até ele e diz: – *Oi, F!*, uns esticam as mãos para cumprimentar, outros arriscam um abraço, alguns conseguem reciprocidade, outros não, mas, está se ensinando ao menino que aqueles são seus pares, que damos um *oi* a um par. Sem saber, a professora está ensinando e estruturando um comportamento social naquelas crianças, com bases intimamente ligadas à ABA.

Seguimos com as análises sobre o método TEACCH, procurando tecer ligações com a Bioecologia do Desenvolvimento Humano e o que percebemos de sua aplicação dentro da instituição na qual procedemos a pesquisa.

O *Treatment and education of autistic and communication related handicapped children* – TEACCH, foi criado como método de intervenção na Universidade de Chapell Hill, na Carolina do Norte nos Estados Unidos da América. E, cabe esclarecer que no Brasil, na grande maioria das instituições, sejam elas regulares ou especializadas, o que se trabalha são adaptações do método à realidade do lugar e às especificidades dos estudantes. Tal destaque se dá na tentativa de elucidar que embora na Escola Buchholz e, em outras ocorre da mesma forma, presenciamos ações de educadores que tentam a aplicabilidade do método, o mesmo só é de fato aplicado por pessoas que fazem a qualificação na citada Universidade.

A filosofia do TEACCH está em fazer com que os sujeitos atinjam o máximo de autonomia em suas atividades cotidianas, assim sendo, importante também destacar que não se trata de um método cuja aplicação tenha como foco o desenvolvimento específico das atividades acadêmicas, como leitura e escrita, por exemplo. Acreditamos que tais esclarecimentos sejam de suma relevância e, desta forma, retomamos a entrevista feita com a mãe do estudante Diego de 7 anos, a qual diz acreditar que se houvesse a condição de que o TEACCH fosse seguido à risca na escola regular, o processo de aprendizagem do menino seria melhor. Elucidamos, então, como exposto pela mãe, que se o método fosse seguido à risca, algo bastante complexo em uma escola regular, realmente, teríamos melhores condições de ser e estar no *contexto microssistêmico educativo* de aprendizagem, com maior autonomia e compreensão do que está posto e através de adaptações curriculares corretas à situação específica, dessa forma, teríamos maior êxito nas atividades de cunho acadêmico.

Em interlocução com o exposto, afirmam de Leon e Fonseca (2013, p. 180):

Contempla não só toda a questão pedagógica e formal da aprendizagem da criança, com base na análise de suas condições individuais, como também desenvolve estratégias para lidar com problemas de comportamento que essa população apresenta, convergindo para uma prática de intervenção psicoeducacional.

O método visa estruturar a criança com autismo nas relações sociais e de aprendizagem. Crianças com autismo possuem dificuldade em generalizar o conhecimento, portanto, a aplicabilidade do método nas escolas, demonstrando o início, o meio e o fim do que se apresenta e, com isso, proporciona maior compreensão para os sujeitos. Quando nos referimos à dificuldade de aplicabilidade, como forma de um programa, na escola regular na qual procede

a pesquisa, queremos dizer que o mesmo consegue ser efetivado em momentos isolados, como a sala de aula, por exemplo e, sobretudo, com o auxílio do monitor para conduzir outras atividades – além das acadêmicas – em outros contextos.

Utilizando o exemplo observado na sala de aula do aluno Diego, 7 anos, a educadora Camila, com apoio da educadora especializada, utiliza uma espécie de relógio lúdico, no qual, seis momentos são marcados por imagens, associadas a números e estes significam momentos que a criança necessita passar para chegar ao término de sua aula. Como o menino consegue compreender o funcionamento de um relógio convencional de ponteiros, a monitora demonstra as passagens de tempo e segue até o relógio com as adaptações do TEACCH e movimentação dos ponteiros antecipando o que fará posteriormente. O primeiro quadrante mostra a entrada na sala de aula, seguida de uma atividade com brinquedos, logo, passa para o atendimento especializado, neste caso no mesmo horário devido aos dias da escola especializada pela manhã, posteriormente, seguem quadrantes com atividades como: pracinha, atividade acadêmica, caminhada, jogo lúdico, brincadeira no ginásio, hora do conto, até que, chega o momento da saída. Dados os manejos comportamentais que esta criança, em específico, apresenta, nem sempre as educadoras conseguem dar sequência, porém, cabe salientar que insistir nesta estruturação, percebendo o que se trata de birra e o que se trata de desordem sensorial e, sobretudo, agindo nisso sem ter a mesma desordem, facilita o processo de amadurecimento psíquico do estudante.

O foco principal do programa é o desenvolvimento das habilidades de comunicação, organização e interação social e, justamente neste ponto, é que fazemos uma ligação importante com a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, pois, embora tenhamos clareza da dificuldade de aplicar o método nas escolas regulares, é nestes ambientes ecológicos que existem as maiores possibilidades do desenvolvimento das habilidades acima listadas. Estar próximo ao outro, estabelecer díades, receber estímulos do ambiente é a melhor forma de desenvolvimento para estas crianças.

Conforme Pratti et al. (2008, 162-163):

Ao acompanhar o ciclo de desenvolvimento de um ser humano, é visível que o impacto desenvolvimental das pessoas em interação se altera ao longo dos anos. A complexidade aumenta em relação direta com o nível de reciprocidade, complexidade, mutualidade do sentimento positivo e de uma gradativa modificação do equilíbrio do poder em favor da pessoa em desenvolvimento [...] O tempo, portanto, é um elemento fundamental na análise e constituição de processos proximais.

A interação citada acima é possível em vários contextos nos quais a criança se insere, mas quando as mesmas acontecem no contexto da escola, se aproximam mais das resoluções que as crianças terão que desenvolver com os pares e que podem se aplicar para a vida social. Um simples conflito por um brinquedo, ensina tanto a como proceder para conseguir o que se quer, como para ceder ao outro, ensina, também, que as coisas podem ser compartilhadas, que existe reciprocidade em compreender que mais alguém pode ter a mesma vontade que eu, e assim por diante.

Conforme viemos defendendo, com base nos estudos de Bronfenbrenner (1917-2005) e seus colaboradores, o desenvolvimento não acontece somente no *contexto microssistêmico educativo* escolar, ele é para toda a vida. Reafirmamos a necessidade de que se siga – basicamente – a mesma linha de trabalho nos outros *Contextos* da criança, ou seja, uma rotina estruturada com base no TEACCH, também, pode ser seguida em casa. Em alguns casos, percebemos que rotinas e estímulos ficam mais a cargo dos profissionais e com pouca continuidade neste *contexto microssistêmico* tão essencial à criança. Acreditamos que em se tratando de educação como um todo, já deveria se ter a consciência de que o papel de ensino é da escola, obviamente, mas que, muitas questões precisam ser ensinadas e complementadas em casa. Conforme já expomos, o município de Rio Grande/RS conta com salas especializadas em toda a sua rede e, ainda assim, ouvimos relatos das educadoras especializadas de que há grande barreira entre o indicado para elas e a sequência disso no cotidiano da criança.

A educadora especializada Pâmela, 6 anos na Buchholz, relata que: *“Sinto que as famílias confiam em nosso trabalho, em nossa escola como um todo. Mas, sabemos, até pelos anos de experiência, quando um tratamento é ou não seguido fora daqui. A criança busca àquele que não impõe regras ou que permite certos comportamentos”*. Ao mesmo tempo que indica perceber muitos avanços, quando a família percebe a necessidade da continuidade das ações em casa e complementa: *“A mãe do Daniel, 3 anos, é alguém que investe muito tempo em tecer interlocuções conosco e demais profissionais e, dar continuidade em casa. O que vemos? Uma criança cujo desenvolvimento está emergindo”*.

Dar sequência a metodologia de trabalho é fundamental para gerar a compreensão na criança sobre a funcionalidade seja de qual método estivermos falando. Em se tratando do TEACCH, por exemplo, que inicia primeiro com a compreensão do sujeito sobre o que significa a figura, o entendimento do conceito de início, meio e fim, é não só complementar ao ensinamento das atividades acadêmicas, mas, ao aumento da tolerância, capacidade de comunicação, organização do pensamento etc. Por exemplo, se em casa existe a dificuldade de

fazer com que a criança tome banho, seja sozinha ou com apoio³⁸, visualizar que a figura do banho já está prevista em sua rotina, antecipa para ela que, em dado momento do seu dia, terá que cumprir tal tarefa. Com crianças mais resistentes, pode-se ofertar um estímulo após executar as ações, como um brinquedo de preferência. Mas, é neste ponto que fica evidente quando se deve ou não ceder, isto é, se não tomou o banho, não ganha. Num primeiro momento, numa leitura com desconhecimento do autismo e das suas características, isso poderia soar como uma punição, mas trata-se apenas de não reforçar um comportamento negativo. Ou seja, se não tomou banho, ação negativa, não pode ter o brinquedo que, neste caso, seria um reforço positivo a um comportamento negativo.

Mas, como proceder com os comportamentos gerados a partir do não ganhar a recompensa? Primeiro, vamos deixar claro que não é somente a criança autista que faz birra. E, que, chorar por brinquedo é, sim, birra. Como qualquer criança, autistas também precisam ser ensinados a ouvir *não*, a lidar com a frustração... Educar dá trabalho e leva tempo, principalmente, com alguém cuja compreensão do traquejo social é mais limitada. Quando conseguimos perceber o momento certo de, então, entregar o brinquedo e, sobretudo, reforçar verbalmente o porquê ganhou, aí sim, está a chave de como chegar na criança. Ainda utilizando o exemplo do banho, é claro que se pretende que uma criança de 7 anos como Diego, tenha basicamente autonomia nesta ação, no entanto, se ele entrou no chuveiro, mesmo que com choros, já executou uma das ações e talvez, todo o resto tenha que ser feito com apoio, mas, neste caso, deve receber o brinquedo. Depois de algum tempo, que pode ser de dias ou anos, já não chora e pega o sabonete, mesmo que necessite revisão da ação, também executou a tarefa pretendida. Queremos dizer, com isto, que precisamos compreender que tudo, ou a grande maioria, das ações que para nós são simples, precisam ser ensinadas.

Mas, o que banho e atividades escolares têm em comum neste caso? Quando o uso do TEACCH, bem como, a não cedência aos comportamentos é seguido nos dois ambientes ecológicos, além da criança compreender melhor a funcionalidade do método, comportamentos básicos já são antecipados. Ela passa a perceber que pode e deve proceder da mesma forma nos dois *Contextos*, que não há divergência em seus microssistemas.

Trazendo novamente o foco ao TEACCH e tecendo ligações às atividades acadêmicas Fonseca e Ciola (2014, p. 34) explicam que: “Trabalha com os princípios da organização, rotina, tarefas estruturadas, material visualmente mediado, ensino de relações de causa versus efeito,

³⁸ Lembrando sempre que utilização de apoio físico e verbal não significam que a criança não está aprendendo, mas sim, que ainda precisa ser instrumentalizada em algo que algumas outras aprendem somente observando a ação do outro.

comunicação alternativa, espaço com suas funções, delimitações físicas, eliminação de estímulos concorrentes e controle do comportamento”. O cotidiano das atividades escolares é centrado em padrões homogêneos de aprendizagem, isto é, escrita no quadro, folhas impressas em preto e branco, copiar, responder, corrigir. Para muitas crianças, tal padrão funciona e a aprendizagem acontece, mas, tal sistema, foi pensado em uma época na qual a exclusão escolar e social era uma constante na vida de crianças com deficiências. É época esta na qual o autismo ainda era visto como questão psiquiátrica e, portanto, distante das escolas. Ocorre que as atividades acadêmicas baseadas no método TEACCH quebram com esta padronização e impõem um caráter mais lúdico, centrado no visualmente atrativo para sujeitos com ou sem TEA, mas principalmente a estes.

Exemplificando, se a aula do dia tem como principal objetivo o ensino da soma e da subtração, obviamente que a professora irá proceder suas explicações no quadro normalmente, bem como, o uso dos exercícios e das atividades convencionais que melhor julgar adequados a sua turma. Contudo, se nesta mesma turma, estiver incluída uma criança com autismo, basear as atividades no TEACCH significa adaptar de forma visual o que se irá expor. Um bom exemplo, seria um jogo de dominó adaptado, no qual, de um lado exista a soma e noutro o resultado em quantidades de figuras. Caso trata-se de uma criança que não faz a contagem, esta pode ser feita com materiais concretos e com uso de apoio físico e verbal, que deve oscilar entre a professora e a monitora, ou seja, a atribuição de lidar com a criança autista não é somente do profissional que exerce a monitoria. Este exemplo, com base em um conceito matemático, se aplica em qualquer área do conhecimento e ano letivo no qual estiver.

A legislação prevê como atribuição do educador da sala de aula o preparo de tais materiais, mas, dentro do sistema de pensamento da Escola Buchholz, as especialistas contribuem significativamente com isto. Tanto no preparo de materiais, como na adequação de jogos e nas adaptações de avaliações, conforme a busca dos professores ou a necessidade percebida por elas. A educadora especializada Amanda, 12 anos na Buchholz, relata que: *“É um trabalho de conquista! Entrar no ambiente e na zona de conforto dos colegas não é algo simples. Mas, viemos construindo esta parceria de trabalho já há alguns anos e notamos que a cada ano, temos mais ligações entre sala de recursos e sala de aula”*.

Segundo as educadoras especializadas, este auxílio prestado aos demais educadores também se dá pelo fato de que elas possuem formações específicas para a atuação com estas crianças, sendo que a educadora Pâmela, entre outros, especificamente em autismo e nas metodologias para tal. Dentro das atribuições delas, enquanto profissionais da sala de recursos, também está o investimento em formação continuada dos educadores e este espaço é aberto por

parte da gestão da escola. Contudo, vivenciamos uma realidade educacional complexa, na qual, mesmo que haja a disponibilidade da maioria e, sobretudo, vontade de aperfeiçoar-se para melhor atender às crianças com autismo e demais deficiências, por vezes só é possível fora dos horários destinados ao trabalho docente e, nisto, esbarramos em alguns que, trabalham em outras instituições, gerando uma carga de sessenta horas semanais.

Adaptar as atividades dentro da estrutura do TEACCH, pressupõe que os contextos precisam igualmente de adaptações. Ou seja, se temos na sala uma criança cujo comportamento seria de derrubar coisas da estante, caso verídico na escola de pesquisa, esta precisa ser repensada e os brinquedos guardados de outra forma. Bem como, outros casos não toleram excessos de exposições visuais, como cartazes, por exemplo, pois desviam seu foco, neste caso, adaptações também são necessárias. Salas com determinados ruídos, luminosidade excessiva ou escassa, também são casos a serem pensados. Mas, tudo isso só se torna possível conhecendo a criança, não há uma regra fechada para todos. E, este conhecer, se aplica no entendimento de como se adaptarão materiais de aprendizagem, assim: “Definir áreas específicas para tarefas de aprendizado específicas, identificar com clareza os limites e fazer materiais facilmente acessíveis ajudam os alunos a saberem de forma independente onde devem estar e onde obter seus próprios materiais” (FONSECA e CIOLA, 2014, p. 37).

Podemos dizer que não se trata de uma tarefa simples a aplicabilidade do TEACCH nas escolas regulares, mas é possível mediante adaptações e ações conjuntas entre os agentes que compõem o cenário escolar. Presenciamos, no contexto da pesquisa, o uso do mesmo de três formas distintas: concreto, utilizando objetos concretos que demonstrassem os momentos, com crianças com maior dificuldade de compreensão; com as gravuras, conforme explicitado, e nas agendas, ou seja, com o sistema de figuras, na qual a criança, agora com maior autonomia, marca sem auxílio o que já executou e estas, em dados momentos, conseguem se desvencilhar do recurso. Contudo, as educadoras que fizeram parte deste estudo, foram unânimes em afirmar que se tratam de adaptações que a escola regular consegue fazer, uma vez que, não consegue ofertar o mesmo que uma instituição especializada é capaz de propor.

Passamos às análises do método Son-Rise, este com maior utilização feita pela educadora especializada Pâmela, assim sendo, as análises se basearão nos acompanhamentos feitos em seus atendimentos e na forma como procedeu com o método adaptado em situações nas quais foi solicitada. É consenso entre as três educadoras especializadas que em se tratando do Transtorno do Espectro Autista – TEA, as maiores dificuldades estão presentes nos Anos Iniciais. Dada a experiência das mesmas com a atuação com estas crianças e de acordo com o que presenciamos nas inserções realizadas na Escola Buchholz, conseguimos perceber esta

diferença de uma forma bastante clara, tanto com as três crianças foco do estudo, como com os demais casos que, obviamente, não nos escaparam aos olhos de pesquisadoras. Já estabelecemos que, de acordo com os estudos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, os sujeitos estão em constante desenvolvimento e este nunca se finda ou se estanca em determinado momento, mas, é nos Anos Iniciais que, especialmente as questões comportamentais de uma criança autista se mostram mais presentes e necessárias de serem trabalhadas.

A exemplo disso, a educadora especializada Mônica, 10 anos na Buchholz, nos relata que, quem acompanhou Carlos, 13 anos, desde a Educação Infantil e hoje no 8º ano dos Anos Finais, percebe o quanto as questões comportamentais atenuaram e a melhora no processo de socialização foi se dando tanto pelo trabalho em desenvolvimento, quanto pelo amadurecimento psíquico que apresenta. Da mesma forma que a educadora Amanda, 12 anos na Buchholz, já se preocupa em como será a fase de transição de Daniel, 3 anos, entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, tomando por base, o caso de Diego, 7 anos, e de muitos outros estudantes que são da escola desde o início da escolarização.

As três educadoras atribuem às mudanças comportamentais, em especial, a dois fatores: a mudança do ambiente ecológico, haja vista que os pavilhões da Educação Infantil e dos Anos Iniciais são diferentes e distantes, tendo os pequenos poucas inserções no segundo, somente para a Brinquedoteca ou atividades isoladas, e a dinâmica das etapas, onde na Educação Infantil se sobressai o lúdico e formas menos estanques de proceder o comportamento do corpo na sala de aula, enquanto que o formato como ainda trabalhamos os Anos Iniciais torna-se diferente e com menos ludicidade. Com isto, não quer dizer que se acabam as atividades lúdicas, mas, sim, que a criança já não tem mais o mesmo formato escolar que antes lhe permitia acesso diário aos brinquedos, à música, à hora do conto, à pracinha e outras atividades nas quais as linguagens baseadas na ludicidade se sobressaem. Por isso, segundo Pâmela, 6 anos na Buchholz, emerge a necessidade de flexibilização do currículo escolar e uma aproximação nossa, enquanto sujeitos para com estas crianças, bem como, nossa compreensão do pensamento autista e, por isso, ainda segundo ela, o método Son-Rise torna-se importante aliado na questão.

Iniciamos a análise do mesmo dizendo ser um método que basicamente é mais utilizado em clínicas e de maneira domiciliar, pois, necessita da formação de uma díade entre um educador e a criança em questão. Também conhecido como Método Kaufman, do casal Barry e Samahria Kaufman, iniciou no final da década de 70 e início de 80, nos Estados Unidos. Após ouvir que seu filho teria poucas chances de desenvolvimento devido a tratar-se de um autismo severo, os dois desenvolveram um método bastante intuitivo que teve como filosofia de base o

interacionismo e o aproximar-se da criança e das formas como esta interage com os *contextos microssistêmicos* e com as pessoas presentes nestes ambientes.

O educador em questão observa a criança e as suas ações num determinado *contexto microssistêmico* – na Escola Buchholz, mais propriamente, na sala de recursos e, então, percebe padrões de comportamentos, como, no caso que presenciamos que a criança possui autismo severo e, conseqüentemente, dificuldade de aproximar-se e de interagir com o outro. Dentro do seu padrão comportamental, caminhar pela sala aparentemente pela não compreensão do que esperam dele ali e girar objetos por determinado tempo na ponta dos dedos e, posteriormente, levá-los à boca. Dada a base interacionista e a premissa da aproximação, após esta observação e descoberta de como age, a educadora Pâmela inicia um processo de copiar o comportamento tal como a criança o faz. Podemos perceber que, aos poucos, a criança começa a se aproximar dela e, somente aí, consegue iniciar as atividades programadas, sendo que, em determinados momentos, surge a necessidade de retomar o método.

Segundo Pâmela: “*Muitos olhares de espanto já recebi pelos corredores da escola ao ser chamada para conter situações nas quais a criança estava no chão chorando e deitei ao seu lado para que ele entendesse que não estava sozinho*”. Tal depoimento demonstra a sensibilidade que o Son-Rise emprega em sua filosofia e na forma de aproximar-se de um sujeito que, naquele momento, precisa ser olhado e compreendido. Ele se baseia no relacionamento de forma a compreender que não é somente o autista que precisa ter um comportamento determinado para ser e pertencer ao ambiente, mas sim, que àquele é, para ele, um ambiente seguro no qual suas ações são compreendidas e, quando necessário ressignificadas.

Cabe o destaque de que o método não tem por intencionalidade a extinção de comportamentos como o citado de girar um objeto, mas auxilia, por exemplo, que aos poucos a criança em questão, não leve mais tudo à boca e mastigue brinquedos e materiais escolares como se fosse comida. Ao fazer a reciprocidade comportamental, assim como para e percebe o outro como se fosse um espelho, a educadora nos relata que, conforme, avança no programa com a criança, ela chega somente até o momento do andar pela sala e girar o objeto, chega a levar o objeto à boca, mas não o morde, até que a criança perceba que, naquele convívio, não necessita disso para a sua estruturação.

Schmidt et al. (2015, p. 416) aponta:

As estratégias educacionais do SRP orientam para que o adulto, por meio de uma interação 1:1, siga os interesses da criança, em vez de direcioná-los a uma atividade proposta, valorizando os comportamentos iniciados pelo filho,

mesmo aqueles socialmente inadequados, como as estereotípias. O objetivo seria a busca de atitudes que reflitam valores de aceitação e ausência de julgamento.

Se, por exemplo, a criança brinca com carrinhos enfileirando e não atribuindo a isso um sentido simbólico – grande dificuldade da pessoa com autismo – a citada educadora senta-se em frente a ela, com carrinhos e faz a mesma coisa. Isso se repete até que tenha a atenção da criança, a partir disso, introduz o som dos carros enquanto os desloca e profere algumas frases como: – *Vamos passear?* Segundo ela, não é algo que se estabeleça com facilidade em dois ou três atendimentos, mas que, aos poucos, além da formação da díade, percebe que o objetivo maior para a criança em questão vai sendo mais facilmente atingido, sejam estes, a diminuição de choros e os comportamentos de autoflagelo, o aumento da capacidade simbólica, significativos avanços na comunicação e, assim, sucessivamente. Pâmela ainda nos afirmou que:

É essencial que as famílias conheçam este método. Sabemos a dificuldade de buscar uma formação, mas, há diversos vídeos que demonstram como fazer e que são acessíveis a todos. Estas crianças precisam de um ambiente no qual sintam-se compreendidas e acolhidas, de perceber que há reciprocidade com suas ações e que o outro, presente na mesma sala, a percebe e, sobretudo, a compreende. Este vínculo torna a relação mais segura e com isso, obviamente, a criança se permite e ao se permitir, o desenvolvimento das atividades – sejam estas dirigidas ou não – se dá de forma mais eficiente. Não possuo a formação específica em nenhum método, mas, possuo uma ampla formação em autismo e no curso que fiz aprendi sobre os métodos e fui em busca de como trazer para a nossa realidade. Se sempre funciona? Não! Tem casos e casos, mas o que posso afirmar é que quando temos uma parceria de trabalho entre escola e família, escola regular e especializada e uma gestão que compreende as necessidades e dá autonomia de trabalho, torna-se mais fácil. Minhas gestoras, jamais, olharam com desconfiança ao ver qualquer ação baseada no Son-Rise e, já me viram pelo chão diversas vezes” – brinca a educadora (Pâmela, 6 anos na Buchholz).

Em nossas inserções na Escola Buchholz e, principalmente, no contato com as crianças e com as educadoras percebemos que surge – como ponto fundamental – na constituição da inclusão como um *Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*, um forte elo entre a escola regular pesquisada e a escola especializada do município de Rio Grande/RS. Assim, no tópico a seguir, abordaremos esta ligação e como ela se apresenta no desenvolvimento das crianças e das ações pedagógicas para elas, deixando claro que não se trata de uma análise ou pesquisa na escola especializada da cidade, mas sim, no que isso se reflete no *Processo* de inclusão.

6.2. Escola Regular e Escola Especializada: dois Contextos que se entrelaçam

Em meados dos anos 2000, quem acompanha a inclusão, seja como usuário dos sistemas, pesquisador ou familiar, se deparou com um forte movimento de impulsionar a matrícula das crianças com deficiência na rede regular de ensino, até aí, um movimento bastante significativo no sentido de que traz uma interlocução maior da inclusão escolar e social, haja vista que estes sujeitos estariam com acesso e direitos iguais a qualquer outro cidadão. Ocorre que, por trás desta intencionalidade benevolente, outro movimento começou a surgir e apontar que as escolas especializadas se tratavam de contextos de segregação dos deficientes. O discurso que iniciou político, passou, rapidamente, para uma bandeira social sem pensar na consequência que levaria ao fechamento das escolas especializadas e, principalmente, no prejuízo que isso acarretaria a longo tempo.

Beyer (2005) dedicou suas pesquisas e consequente publicações ao esclarecimento do que seria incluir, segregar e integrar, e, logo, estabeleceu o que cada *contexto microssistêmico educativo de inclusão* tem a oferecer e o quanto cada um tem de especificidades que são necessárias ao *Processo* de inclusão. Diante disso, podemos afirmar que a escola regular consegue fazer adaptações às necessidades de uma criança autista, por exemplo, mas jamais substituirá o que uma instituição pensada exclusivamente para as suas demandas consegue fazer. Portanto, queremos estabelecer que não há uma hierarquia de saberes ou de possibilidades que uma consegue ter em relação a outra, mas, sim, que ao invés do discurso de cunho político trabalhar no fechamento das especiais, deveriam é fortalecê-las para que todas as crianças com autismo tivessem acesso aos dois ambientes, um complementar ao outro. E, com isso, queremos, ainda, situar a quebra do paradigma que afirma ser a especializada um complemento a regular, ou seja, estabelecemos que são dois contextos distintos, com características distintas, mas, que não exercem a dicotomia deste ou daquele como melhor para o desenvolvimento da criança, exercem sim, uma interlocução que faz com que aqueles que conseguem estar nos dois contextos tenham um melhor desenvolvimento.

Com o citado movimento, surge o fortalecimento das salas de recursos nas escolas de ensino regular e, junto a isto, percebemos alguns discursos que rumam para que estas seriam a – mais uma vez – benevolente forma de proporcionar a estas crianças a inclusão de fato. Com isto, ano a ano, ainda sentimos a força do discurso e o aumento do número de crianças com deficiências matriculadas nas escolas regulares, deixamos claro que somos a favor deste crescimento, mas, afirmamos o nosso posicionamento quanto a necessidade de investimento da escola especializada para que estas crianças tenham acesso aos dois ambientes e, com isso,

tenha o ensino regular adequado, bem como, as terapias e os estímulos que a escola especial demanda. O que queremos dizer de fato é que, se tratando da realidade econômica brasileira da maioria das famílias, uma criança com autismo precisa: da escola regular inclusiva, da escola especializada, da sala de recursos e demais terapias que estiverem ao alcance.

Estabelecemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96 como um marco – a partir da Declaração de Salamanca (1994) – para o fortalecimento da inclusão escolar, de fato, esta vem cumprindo ao que se propõe no que diz respeito a garantia da matrícula (artigo 58), por exemplo. Em seu texto, fomenta as adaptações curriculares (artigo 59 parágrafo II), a formação de professores (artigo 59 parágrafo III) e assim sucessivamente. Mas, ainda deixa muito a desejar quanto a instrumentalização das necessidades reais na prática das escolas, como a estruturação dos contextos para melhor atendimento destas crianças.

Dechichi (2011, p. 07), a respeito da necessidade de mudanças para que o sistema se adeque e se constituía em inclusivo, aponta:

Mudanças essas que vão desde a ampliação arquitetônica, atitudinal e conceitual para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos contextos escolares, até a implantação de políticas públicas que visam à construção de práticas que permitam a efetiva participação desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem.

O risco do discurso que iniciamos esta seção apresentando, está no fato de que se atribui todas as responsabilidades à escola regular, quando na verdade, nem tudo desta depende, mas, sim, de políticas que saiam do papel e que se efetivem na prática para que possam garantir a inclusão. Não é inclusão quando uma pessoa com deficiência física precisa ser carregada por terceiros para dentro de um contexto, precisamos deixar de lado a máscara da benevolência e compreender que auxiliar um deficiente físico é algo positivo enquanto ser humano que prestou um apoio a outro ser humano, mas, inclusão pressupõe que exista o acesso para que este mesmo deficiente possa entrar sozinho no ambiente ou com a menor barreira possível. E isto, precisa ser pensado para as duas escolas, regular e especializada, para que ambas se fortaleçam no sentido de que possam desenvolver o que a cada uma compete em benefício sempre dos estudantes.

Acreditamos que os estudos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano passam fomentar ainda mais a necessidade de voltarmos nossos olhares aos dois *Contextos* como necessários para o desenvolvimento inclusivo das crianças com deficiência, uma vez que, a Bioecologia considera todos os microssistemas como essenciais para o seu desenvolvimento.

Cousin (2010), com base em seus estudos sobre o conceito de Lugar e Pertencimento, afirma que o lugar se forma a partir de processos sócio históricos, ou seja, não dissocia o sujeito do ambiente, assim, como considera as interferências que um exerce sobre o outro, sejam elas: culturais, espaciais, humanas ou subjetivas. Com isso, reafirmamos a necessidade de olhar para os dois contextos educativos microssistêmicos: escola especializada e escola regular, como lugares que exercem desenvolvimento sobre os sujeitos, bem como, lugares que se reestruturam e se modificam para as subjetividades dos mesmos sujeitos.

Se ambos estabelecem o desenvolvimento, emerge a necessidade de pensarmos em proporcionar a estas crianças lugares de pertencimento, de forma que tanto um quanto o outro sejam ambientes que primem por seus objetivos primeiros, sejam estes, ensino, socialização, aprendizagem, entre outros, mas, que ao mesmo tempo, consigam considerar as necessidades dos sujeitos que ali se apresentam, em suas singularidades e suas especificidades.

Na rede municipal de Rio Grande/RS, contamos com uma escola especializada no atendimento a crianças, jovens e adultos com autismo e/ou psicóticos.³⁹ Embora a Buchholz tenha atualmente em seu quadro, trinta e dois sujeitos com autismo, apenas três deles frequentam a citada escola em turno oposto. O número tão pequeno, se dá por alguns fatores distintos, seja a crescente nos diagnósticos de autismo, fazendo com que a instituição não consiga atender a demanda, seja porque algumas famílias optam por frequentar apenas uma das escolas, bem como, na rede regular existem matriculados que não contam com laudo fechado, mas, apenas com a hipótese diagnóstica das especialistas da sala de recursos. É consenso entre a educadoras especializadas da Escola Buchholz que seria essencial que todos pudessem contar com esta rede de apoio para seu melhor desenvolvimento.

Em nossas Inserções na Buchholz, as educadoras destacaram dois importantes movimentos – que surgem na escola especializada do município: um encontro entre as escolas, o qual trata-se de um dia no qual esta abre suas portas para receber professores, especialistas, monitores e gestão da rede regular, para dialogar com as educadoras que atuam naquele Contexto com as crianças. São discutidos assuntos que auxiliam na compreensão de comportamentos que se apresentam neste ou naquele contexto, aspectos positivos e negativos que podem contribuir com o desenvolvimento das ações em ambas, bem como, metas são traçadas para que se possa realmente estabelecer um trabalho de parceria que vise o melhor desenvolvimento da criança com autismo. No encontro, ainda é possível participar de um

³⁹ O nome da mesma não será citado, por não ser o Contexto principal da pesquisa.

momento formativo e conhecer as dependências da escola, a estruturação das rotinas e como o método Teacch é estabelecido ali.

Veltrone e Mendes (2007, p. 02), apontam que:

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Acreditamos que o movimento proporcionado pela escola especializada auxilie no que apontam as autoras acima. A inclusão escolar, sobretudo, na perspectiva da Educação Ambiental, não permite ações isoladas, pois, necessita que os envolvidos observem e compreendam os diversos contextos que fazem parte do cotidiano da criança, para que consigamos determinar uma escola inclusiva.

Outro importante movimento que surge, a partir da escola especializada, são as formações e vivências da Constelação Familiar Sistêmica. No citado movimento, podemos perceber que o pensamento pedagógico que permeia a inclusão nos dois *Contextos* enxerga o *Processo* inclusivo como algo que viemos reafirmando ao longo da pesquisa, ou seja, algo que vai além de garantir o acesso às redes – regular ou especializada – mas, que se preocupa com o todo biopsicossocial que permeia a criança com deficiência.

O projeto da escola especializada denominado Constela Rio Grande⁴⁰, oferece vivências para as famílias dos estudantes da mesma e, em especial no ano de 2019, abriu espaço para que a Escola Buchholz pudesse participar. A Constelação Familiar Sistêmica é uma psicoterapia fenomenológica, sistêmica, desenvolvida pelo psicólogo e filósofo alemão Bert Hellinger. As sessões terapêuticas, que podem ser realizadas individuais ou em grupos, têm como princípio trabalhar com temáticas sobre as dinâmicas familiares. Através da física quântica e com foco em todo o sistema familiar, utiliza o psicodrama como forma de trazer à tona problemáticas que são específicas da pessoa escolhida para a atividade, mas que, tem a capacidade de atingir o grupo todo. A Escola Buchholz, na presença da diretora, da coordenadora da Educação Infantil, da professora especialista Pâmela, de quatro mães e duas professoras, participaram destas vivências em encontros mensais, realizados nas dependências da escola especializada e

⁴⁰ Autoria da Escola Especializada.

buscando firmar uma parceria entre os dois *contextos microssistêmicos educativos de inclusão*, trazendo, sobretudo, a perspectiva de que o tratamento de questões referentes ao sujeito de inclusão, perpassam pela oferta de auxílio às famílias.

Trabalha-se na perspectiva da compreensão de que os sujeitos possuem uma vasta bagagem de vida, assim sendo, trazer o protagonismo das famílias e o acesso a esta terapia, é mais uma forma de adaptar os *contextos educativos microssistêmicos de inclusão* para um melhor *Processo* de inclusão. Segundo a professora Pâmela, 6 anos na Buchholz: *“Fortalecer os laços entre as duas instituições favorece a compreensão da criança autista quanto ao seu lugar dos ambientes, vínculos de pertencimento se formam ao notar que professores e familiares estão vivenciando um mesmo ambiente”*.

Bosa (2002 p. 13) aponta:

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...].

A afirmação de Bosa (2002) nos leva a refletir sobre a importância de despirmos nossos olhares sobre qualquer preconceito quanto ao que tange à aplicabilidade de métodos, técnicas ou padronizações quando o assunto é o autismo. Ao partirmos do pressuposto que estamos lidando com sujeitos cuja reciprocidade das ações nem sempre é de acordo com o que esperamos, trazer as vivências da Constelação Familiar Sistêmica ao acesso das famílias torna-se primordial no entendimento das dinâmicas que se apresentam. Conforme afirma, não há um *mapa* ou uma receita que sirva de suporte a todas as crianças com TEA, mas, precisa haver a sensibilidade de buscar alternativas que possam estabelecer uma rede sistêmica capaz de dar conta das singularidades de cada caso.

Dentro deste princípio, a professora Pâmela afirma:

“No Buchholz, trabalhamos numa perspectiva que compreende a necessidade de, em alguns momentos, parar, ouvir e acolher os familiares. Infelizmente, a demanda de trabalho nem sempre possibilita tais dinâmicas, mas, contamos com uma gestão que pensa a inclusão junto conosco e, por isso, tem a mesma compreensão. Quando estabelecemos esta parceria com a escola especializada X, começamos timidamente no primeiro encontro, com apenas quatro pessoas de nossa escola, após, fomos buscar as mães em comum das duas instituições e hoje, já podemos perceber resultados nas crianças. Parece

que todos passam a se olhar no olho, como iguais, as vivências da Constelação fazem cair por terra qualquer tipo de pensamento hierárquico de saber quanto à criança. Lembro que no segundo encontro que participei, Diego, 7 anos, estava em turno escolar na especializada e, como de costume, fugiu para o salão em busca da mãe que participava do grupo. Ele parou, fixou o olho em mim, olhou a todos e sorriu. Naquela manhã, os gritos e choros cessaram. Andava, ia, voltava como quem se pergunta do porquê eu estava ali? Ao término, a condutora das ações pediu que ele entregasse uma flor a sua mãe, o assunto do dia era a mãe e o autismo, ele trouxe para mim. Aquilo me mostrou que ele me aceitou ali, que confiava em mim e, sobretudo, me via junto a sua mãe” (Pâmela, 6 anos na Buchholz).

Segundo as autoras Camargo e Bosa (2009, p. 65), “O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”. Assim sendo, experienciar momentos como o citado pela professora, leva à compreensão do alcance sistêmico que ações entre os microsistemas da criança podem ter. Neste sentido, trazer os estudos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano voltados ao todo sistêmico que se apresenta ao redor da criança com deficiência, remete ao entendimento de que estamos de fato voltando o olhar às reais formas de desenvolvimento destes sujeitos.

O que nos leva ao próximo tópico, no qual objetivamos trazer o modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner e suas análises com as crianças deste estudo.

6.3. A criança com autismo – o modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner

Já estabelecemos que acreditamos que a inclusão enquanto um *Processo* Bioecológico do Desenvolvimento Humano não tem um início determinado pelo momento em que a criança com deficiência ingressa na escola. Procuramos determinar que os *Contextos* enquanto microsistêmicos educativos inclusivos, exercem influência no desenvolvimento dos sujeitos em questão. Nesta seção buscamos demonstrar como as quatro categorias Bioecológicas – Pessoa; Processo; Contexto e Tempo – agem especificamente nas crianças que fazem parte da pesquisa.

Iniciamos justificando que a escolha por finalizar com o exposto, tem o propósito de firmar que o foco não está diretamente ligado às crianças, mas, sim, na tese de que a inclusão é um *Processo*, isto é, que há um todo sistêmico que firma tal *Processo*.

De acordo com, Yunes e Juliano (2010, p. 365):

Como apontado no modelo ecológico, o desenvolvimento é um processo que se dá na interação da pessoa com o ambiente em que ela vive, bem como pelas

relações entre os contextos mais amplos. O modelo Bioecológico apresenta a proposta de estudar com mais detalhes as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento concebidas em constante movimento processual.

As características que são apontadas pelas autoras e que estão presentes nas crianças, são um constructo de todas as suas experiências e vivências ao longo do tempo e, estas, são determinantes para que possamos tanto compreender as subjetividades da criança, como pensar as ações que melhor possam auxiliar em seu desenvolvimento. Em se tratando de crianças com autismo, já apresentamos antes que o transtorno afeta especificamente algumas áreas do desenvolvimento humano, desta forma, o papel exercido por aqueles que compõem a categoria *Pessoas* é essencial para melhorar a condição escolar e social dos sujeitos.

Apresentaremos como cada categoria se apresenta na vida dos três sujeitos da pesquisa: Daniel, 3 anos; Diego, 7 anos e Carlos, 13 anos, trazendo um Mapa Ecológico sobre o Processo inclusivo destes baseando-se pelas Entrevistas Reflexivas realizadas e pelos códigos extraídos através da Teoria Fundamentada dos Dados – TFD.

Escolhemos que as análises comecem por Carlos, após, Daniel e, posteriormente, Diego. Tal opção se deve principalmente pela categoria *Tempo*. Cronologicamente, Carlos, estudante dos Anos Finais, vivenciou mais tempo dentro do ambiente escolar e, com isso, passou por diversas etapas e reconfigurações em seus microssistemas de forma a adaptar-se a sua realidade. Ainda, em se tratando de tempo histórico-evolutivo, o estudante nasceu em 2006, exatos dez anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o que significa que ainda vivencia um processo de inclusão escolar e social que está em adaptação inicial as suas demandas. Com tal afirmação, não queremos dizer que Diego, estudante da Educação Infantil, tenha tido menos problemáticas inclusivas, mas, que Carlos pega um outro *Tempo* de pensamento inclusivo.

Acreditamos que cada sujeito, seja em qual *Tempo* esteja, afeta os *contextos microssistêmicos educativos inclusivos* de forma a fazer com que os mesmos passem por distintas adaptações. Bem como, os contextos também exercem papel essencial no desenvolvimento destes. O que podemos perceber com a realização das Inserções Ecológicas na Escola Buchholz, é que a experiência vivenciada com determinada criança serve de modelo para melhoria nas condições da inclusão das demais. Com isso, não há a crença de homogeneidade, especialmente, em se tratando de autismo cada caso é específico, mas, que algumas ações não são repetidas caso não tenham tido sucesso, bem como outras, passam a ser incorporadas nas ações pedagógicas cotidianas.

A exemplo do citado, a escola tem por pressuposto que uma mesma professora não acompanhe determinada criança no ano posterior. Especialmente na Educação Infantil, segundo informações da educadora especializada Mônica, 10 anos na Buchholz, é bastante comum que os familiares se apeguem à determinada educadora e a mesma à criança e, com isso, queiram dar sequência ao trabalho no ano seguinte. No entanto, entre a gestão e as educadoras especializadas, houve um consenso de que isso não traz benefícios à criança com autismo, justamente pelos comportamentos ritualísticos e a dificuldade em lidar com mudanças em suas rotinas. Mas, isso, pode nos levar a pensar que, então, seria interessante dar seguimento ao trabalho, contudo, explica Mônica: *“Tivemos a experiência com Carlos, a professora do berçário acompanhou ele por três anos. No início, lindo de se ver, tudo dando certo, após, percebemos que trouxe prejuízos à vinculação com outros educadores”*.

O que Mônica nos apresenta demonstra um olhar sistêmico que utiliza uma vivência como base para outras ações. A justificativa é que a mesma educadora jamais seguiria com a criança até o final do Ensino Fundamental, assim sendo, aos poucos, necessita vivenciar outros ambientes, com todos os sujeitos da escola. Privar o estudante disso, seria acomodar-se numa situação confortável, por no máximo alguns anos escolares, mas, que, posteriormente, acarreta prejuízos à própria criança.

Na sequência, mostraremos a atuação do micro, meso, exo e macrosistema na vida dos estudantes.

Carlos... (13 anos, estudante do 8º ano – Anos Finais)

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(*Metamorfose Ambulante* – Raul Seixas)

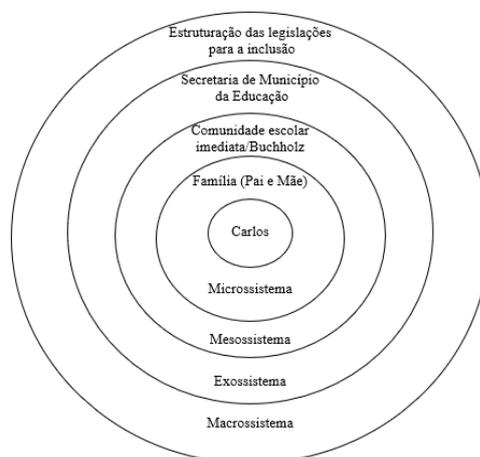


Figura 3 – Mapa Ecológico de Carlos.

Ao iniciarmos a seção a respeito do estudante Carlos, nos remetemos a sua música preferida – *Metamorfose Ambulante*, Raul Seixas – para que pensemos acerca do seu *Processo* inclusivo como algo em constante modificação. Conforme mencionado, ao pensarmos nas vivências do menino enquanto sujeito com Transtorno do Espectro Autista – TEA, que iniciou sua trajetória de inclusão escolar em meio a recentes reconfigurações na estrutura legislativa para tal, logo, percebemos tratar-se de alguém que, junto aos seus familiares, teve que derrubar algumas barreiras para conseguir fazer valer os seus direitos.

Ao analisarmos as informações coletadas surgem diversas referências sobre como a trajetória se mostra dentro das quatro categorias do modelo PPCT de Bronfenbrenner, mas, notoriamente, é a categoria *Tempo* que nos emerge maior foco analítico, uma vez que, compreendemos tal categoria como histórica-evolutiva e, no caso específico, não se evidencia apenas nas reestruturações da escola – enquanto *contexto microssistêmico educativo inclusivo* – mas, na aceitação da família referente ao diagnóstico e uso de terapias complementares, bem como, nas modificações macrossistêmicas, principalmente no que diz respeito às legislações, que agem no desenvolvimento do sujeito.

Carlos iniciou a sua trajetória escolar, como um sujeito que, na época ainda não possuía um diagnóstico e, obviamente, não foi o primeiro caso de estudante com deficiência que a escola se deparava, mas, num momento histórico-evolutivo no qual a inclusão escolar ainda não tinha toda a evidência que tem na atualidade. Com isso, queremos dizer que o seu *Processo* inclusivo foi dotado de idas e vindas para primeiro compreender suas especificidades e suas necessidades, para que, posteriormente, se pudessem pensar em estratégias para possibilitar a sua inclusão.

Da mesma forma que a escola entrou em um processo de adaptação ambiental ao caso, igualmente sua família passou a se deparar com a necessidade de prover estímulos para que o desenvolvimento do sujeito ocorresse. Segundo a mãe, quando percebeu que o desenvolvimento do filho fugia ao que ela chama de padrão de normalidade, logo, iniciou um processo de aceitação e de busca por atendimentos que pudessem suprir a demanda. Naquele momento, seu microssistema que, trata-se da unidade mais próxima ao sujeito, passa a exercer vínculos ainda mais lineares que se afinam a sua necessidade.

Os papéis que se assumem na estrutura familiar, mais propriamente na figura de seu pai e de sua mãe, passam a exercer, além da função primeira de genitores, o papel daqueles que educam, que estimulam e que investem em buscar soluções às problemáticas que se apresentam

junto a um diagnóstico, este que, só veio a ser confirmado, tardiamente, com seu ingresso nos Anos Finais. Bronfenbrenner (2011, p. 61) quanto aos papéis, afirma: “[...] o conjunto de atividades e comportamentos de uma pessoa que ocupa uma posição ou papel definido na sociedade e o que se espera do comportamento das demais pessoas em relação a ela”.

A partir daí, surgem relações mesossistêmicas, ou seja, dois ou mais contextos se interligam e influenciam no desenvolvimento do sujeito. Tudge (2008) salienta que as relações mesossistêmicas ocorrem no momento em que as ações dos microsistemas se cruzam. Nesta perspectiva, não importando a quantidade de contextos, mas, sim, a qualidade das ações desenvolvidas. No que diz respeito à realidade de Carlos, o mesossistema é composto pelas ações de estímulos promovidos em seu núcleo familiar e que se ligam ao que é pensado e construído para ele no âmbito escolar, uma vez que, não recebe outros atendimentos fora destes contextos.

Quanto ao exossistema, o qual Koller (2004) aponta como centros de poder, definimos – para os três sujeitos da pesquisa – como o papel que exerce a Secretaria de Município da Educação – SMEd, que, no âmbito da realidade da cidade de Rio Grande/RS demonstra um foco bastante positivo nas ações inclusivas, primando por capacitar e atender as demandas das escolas com recursos humanos, materiais, formações, atendimentos especializados, entre outros aspectos. Ou seja, tratam-se das medidas que são tomadas sem a participação direta da criança, mas que refletem direta e indiretamente em tornar a inclusão um *Processo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*.

Enquanto que, em nível macrossistêmico, temos um ambiente de abrangência maior que engloba todos os outros sistemas apresentados. Nele, não há relações interpessoais de nenhuma natureza, mas, exerce um papel fundamental de deliberar sobre ações que são essenciais para a vida dos sujeitos, como o campo das normatizações, legislações etc.

Bronfenbrenner (2011, p. 150) aponta que:

É todo um padrão conjunto de microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma dada cultura, subcultura ou outro contexto social maior, com um particular referencial desenvolvimentista-investigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um destes sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma particular cultura, subcultura ou outro contexto social maior.

Em nossa linha do tempo, damos seguimento apresentando tais influências em Diego, que já vivencia outro processo inclusivo fortemente influenciado por um Tempo histórico-evolutivo que faz o pensar inclusivo mais próximo a sua realidade.

Diego (7 anos, estudante do 2º ano dos Anos Iniciais) ...

Gosto muito de te ver, leãozinho
Caminhando sob o sol
Gosto muito de você, leãozinho
(*Leãozinho* – Caetano Veloso)

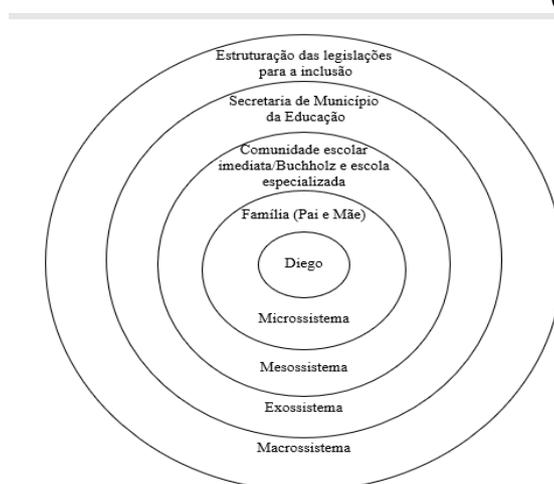


Figura 4 – Mapa Ecológico de Diego.

Em três inserções distintas, tivemos a oportunidade de acompanhar Diego em seu atendimento na sala de recursos com a educadora especializada, Pâmela. Em especial, nos chamou a atenção o fato de que em todos os atendimentos, ao fundo, tocava a música evidenciada acima. Nos explicou a professora que o menino faz parte de um *Tempo pedagógico*⁴¹ no qual conhecemos informações acerca do autismo. Algumas pessoas mais a fundo do que outras, mas, certamente, já se ouviu falar no Transtorno do Espectro Autista – TEA. Segundo ela, esse conhecimento favorece compreender as necessidades da criança e, sobretudo, como tornar um *contexto educativo microssistêmico inclusivo* adaptado a ele. Assim, nos explicou que buscando o centro de interesse do menino, percebeu o despertar de sua atenção, bem como, forma de retirar de momentos de crise, com a citada música.

Compreender que, por vezes, neste caso específico, torna-se necessário sair da sala de aula, buscar outro ambiente e, quem sabe, reiniciar uma aula, é uma mudança de olhar sob a

⁴¹ Expressão da educadora.

perspectiva de que precisamos de adaptações nos *contextos educativos micro-sistêmicos* para que estas crianças possam ter um *Processo* inclusivo focado em seu desenvolvimento. Tal explicação, demonstra a interseção que gera o mesossistema de Diego, no qual traz seus micro-sistemas, família, escola regular e escola especializada. Esta interseção se dá, no momento em que sua genitora, que necessita ficar na escola, e a escola especializada, são cientes e compreendem o objetivo de uma música ser constante em atendimentos especializados.

Diego é um menino que apresenta padrões bastante típicos do TEA, em especial, os manejos comportamentais. Embora, experencie um outro momento inclusivo, no qual a aceitação do diagnóstico é mais natural nos contextos familiares, se depara com uma carga muito grande de estímulos, uma vez que, frequenta as duas escolas e terapias, esporadicamente. Desta forma, ao entrar no contexto da Escola Buchholz, muitas vezes, já vem de uma manhã voltada ao seu desenvolvimento e, como outros sujeitos com autismo, apresenta resistência aos padrões rígidos e ao desligamento da mãe. É neste momento que os sistemas interagem de forma muito próxima, sejam em ações promovidas pelas duas escolas, seja, junto à família, na busca por uma melhor qualidade de ensino para ele.

Acreditamos que a grande diferença existente entre os dois casos citados está, sobretudo, no fato de que, em muitos aspectos, Carlos precisou adaptar-se ao contexto escolar, enquanto, se tratando de Diego, é a escola que se adapta a ele. Bem como, o último recebe alguns louros de batalhas que vêm sendo travadas há muitos anos, como a presença de monitor escolar logo no começo de um ano letivo e ampla oferta de salas de recursos.

Daniel (3 anos, estudante do Maternal da Educação Infantil) ...

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda chuva
(Aquarela – Toquinho)

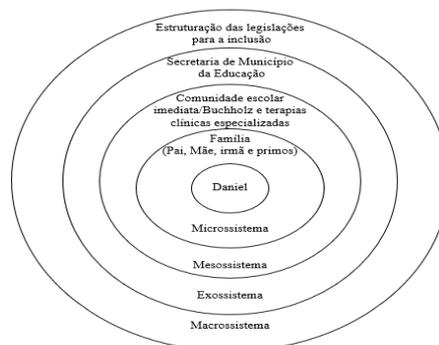


Figura 5 – Mapa Ecológico de Daniel.

Por sua vez, Daniel vivencia outro *Tempo* inclusivo, mais próximo à realidade de Diego, mas que, prima pelos atendimentos clínicos, ou seja, possui atendimento fonoaudiológico, psicopedagógico e fisioterapêutico. Destacamos que consideramos que estes auxiliam muito as crianças a estabelecer as habilidades que o autismo as dificulta, como o desenvolvimento da comunicação, dificuldades na motricidade fina, entre outros aspectos. Mas, faz emergir uma problemática que reflete no mesossistema: a dificuldade de compreender o papel da escola e da clínica.

É fundamental que, tratando-se ou não de inclusão, se tenha a compreensão de que a função primeira da escola está centrada no ensino. Ensinar pressupõe aprender e, diante disso, ao pensarmos em inclusão, necessitamos entender que estamos querendo dizer que aprender é dentro daquilo que a criança é capaz de atingir. Bem como, as funções clínicas estão envoltas por estímulos de habilidades que se distanciam das acadêmicas e primam pelo sensorial, por exemplo. O conflito citado, nos foi narrado pela educadora especializada Amanda, que disse ter sido complexo o processo de entendimento da família e dos especialistas clínicos de que a gama de tarefas que passavam à escola, não poderia ser desenvolvida. Em especial, chamou a atenção o fato de que a indicação clínica era de que, para diminuir a tendência em andar na ponta dos pés e descalço, as educadoras que atuam na sala de aula deveriam passar uma esponja sensorial na planta do pé do menino por duas horas por tarde. Foi necessário, naquele momento, que os microssistemas entrassem em um consenso de que há papéis a serem exercidos por cada um dos componentes do todo da criança, bem como, há situações que fogem da abrangência da escola.

São idas e vindas, conversas, reestruturações que fazem com que se pensem estratégias que foquem na criança, sem perder a essência e o objetivo de incluir numa escola regular. Neste caso específico, percebemos o quanto – indiretamente – o macrossistema atua cotidianamente sem que percebamos. Aqui, foi necessária uma busca nas legislações para que a família compreendesse até onde iam as atribuições da escola e as da clínica.

Entendemos que todos os sistemas estão inter-relacionados, no entanto, ainda se faz necessário que cada agente compreenda a função que exerce. O aumento das demandas inclusivas, ao passo de que realmente é capaz de provocar movimento para que as escolas ofereçam um *Processo* inclusivo, jamais pode desviar-se da compreensão de que a inclusão de um vai até o limite em que freia o desenvolvimento de outro. Uma escola não é centrada em um sujeito, uma sala de aula não comporta apenas uma criança em atendimento individual, ao contrário, as escolas primam por um desenvolvimento coletivo, heterogêneo, mas, que, sim,

compreende as especificidades de todos. Aprender com as diferenças, também pressupõe olhar para o que afeta o outro.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tantos quadros na parede
 Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
 Há tanta gente pelas ruas
 Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
 Ninguém é igual a ninguém
 (*Ninguém é igual a ninguém* – Engenheiros do Hawaii)

O trecho da música *Ninguém é igual a ninguém*, da banda gaúcha Engenheiros do Hawaii, possui aplicabilidade em diversas instâncias sociais da atualidade. Aqui, escolhido para fazer parte da finalização de um trabalho de pesquisa sobre inclusão escolar no campo da Educação Ambiental, nos remete ao pensamento de Mittler (2003, p. 36), já mencionado no texto, quando diz: “[...] A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”.

Dito isto, buscamos demonstrar um pensamento inclusivo que entende a inclusão enquanto um *Processo Bioecológico*, atravessado por *Pessoas, Contextos e Tempos* que exercem influência no desenvolvimento dos sujeitos com deficiências. Acreditamos, dentro do exposto, que nossa principal contribuição para o campo de estudos – tanto da inclusão escolar, quando da Educação Ambiental – EA e da Bioecologia do Desenvolvimento Humano – está na compreensão de que embora a sociedade apresente um foco bastante grande nas ações da escola perante o fenômeno incluir, não é somente deste ambiente ecológico o papel que faz acontecer as necessidades e os direitos destas pessoas. Mas, sim, há vários sistemas que, de forma convergente, direta ou indiretamente, estão atuando para que se constitua.

Ou seja, a inclusão não se faz sozinha e menos ainda se encerra, enquanto desenvolvimento, ao tocar a sirene de fechamento do turno letivo. É justamente neste ponto que encontramos as aproximações com o campo de estudos da Educação Ambiental, ao acreditar e apresentar dados que nos mostram que as pessoas com deficiência são pertencentes ao todo social, não estão aquém dos acontecimentos ou inertes a eles. Ainda, que seu todo biopsicossocial precisa ser visto e considerado como agente que contribui para o desenvolvimento dos ambientes, bem como, se desenvolve a partir deles.

Constituir um estudo que teve como foco pessoas que, em algumas instâncias ainda lutam para não estarem fora dos direitos sociais e que, sobretudo, a base de muita luta e movimento possuem hoje alguns direitos garantidos, não foi uma tarefa simples dentro da Educação Ambiental. Por vezes, houve a sensação de que, pequenas quebras de paradigmas foram necessárias em cada momento que fazia emergir o assunto, fosse em rodas de conversa,

em disciplinas cursadas ou em eventos acadêmicos. Tomadas as devidas proporções, por vezes, compreendemos os motivos que levam às pessoas com deficiência a estabelecerem – até hoje – verdadeiras batalhas por seus direitos, quase que, impondo algo como uma possibilidade de saber e, sobretudo, de pertencer à Educação Ambiental. Nesse sentido, fomos constituindo nosso entendimento de como a EA e a educação inclusiva convergiam em pontos de encontro que nos mostraram a necessidade de fomentar maiores discussões a respeito do assunto e, assim, surgiu o conceito de Educação Ambiental Escolar Inclusiva, que, entendemos fazer a junção dos campos e consolidar a inclusão como algo que pertence à EA, no sentido de que as pessoas com deficiência pertencem aos ambientes de forma sistêmica.

Não objetivamos, em nenhum momento, estabelecer a inclusão como uma verdade absoluta, mas, sim, que esta possa ser percebida como parte da EA. Bem como, é importante evidenciar que o exposto até aqui trata-se de nosso pensamento sobre o fazer inclusivo, a partir de uma pesquisa, de um recorte de uma determinada realidade, em ação de pensamento aliado a uma teoria, ou seja, trata-se da nossa verdade, percepção e compreensão a partir de um estudo assim como tantos outros existem.

Os estudos tecidos para a construção da pesquisa, apresentaram a necessidade de criarmos um conceito que contemplasse a união dos demais aqui debatidos – Educação Ambiental, Educação Especial e Bioecologia do Desenvolvimento Humano – desta forma, emerge o que denominamos como Educação Ambiental Escolar Inclusiva que propõe um destaque aos campos de estudo e possibilita pensarmos a EA como uma importante ferramenta que sustenta a inclusão escolar, bem como, é capaz de pensar a criança como um ser em sua totalidade biopsicossocial, para além da deficiência ou transtorno que se apresenta e que faz dela um sujeito da inclusão. Destacamos ainda que falamos em Educação Especial como uma modalidade de ensino, mas, enquanto concepção de pensamento, apontamos Educação Inclusiva num sentido de que pensamos a escola como um *contexto educativo microssistêmico inclusivo* capaz de abraçar a diversidade.

As interlocuções apresentadas entre a Educação Ambiental e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano demonstram a necessidade de firmarmos, cada vez mais, os estudos de Urie Bronfenbrenner, seus colaboradores e pesquisadores do assunto como essenciais em pesquisas que destaquem – essencialmente – as relações de aproximação entre ser humano e meio natural. A Bioecologia tem a capacidade de pensar, de maneira sistêmica, as relações humanas e, sobretudo, estas com o ambiente como um todo. Sua importância, como campo de estudos, aqui também é claramente demonstrada em se tratando de estudos sobre o Transtorno

do Espectro Autista – TEA, pois destaca as influências dos microsistemas no desenvolvimento dessas crianças.

Como em qualquer pesquisa, idas e vindas, reconfigurações de crenças e desacomodações aconteceram. Exemplificando, no constructo da mesma, tínhamos uma ideia inicial de falar sobre deficiências de uma maneira mais ampla, distanciando-se um pouco do Transtorno do Espectro Autista – TEA, pois pensávamos que para este, muitos pesquisadores já dão atenção e a escola na qual se ambientou a pesquisa é um lugar vasto das mais variadas deficiências. Mas, com unanimidade de indicação, o autismo passou a ter evidência no estudo quando as três coordenadoras da E.M.E.F. Frederico Ernesto Buchholz nos sugeriram as crianças, a partir daí, emergiu a necessidade de conceituar a temática e, principalmente, expor o quanto a mesma tem potencial de ser pensada dentro dos estudos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, desta forma, trouxemos as possibilidades para compreender o autismo nesta perspectiva.

Bersch, (2017, p. 32) expõe que “A Educação Ambiental visa à melhoria na qualidade de vida do indivíduo e da coletividade por meio da crítica da realidade vivenciada pela pessoa em desenvolvimento, o que implica em refletir e repensar valores, condutas, posturas e atitudes”. Conforme as palavras da autora, visamos demonstrar a Educação Ambiental Escolar Inclusiva como algo que possibilita uma melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência, ao se ter ciência da necessidade de olhar para todos os sistemas que contemplam sua vida, não mais considerando apenas o saber da escola, mas sim, vendo esta com o seu papel fundamental: ensinar.

Como forma de encerrar este estudo, compreendendo que uma temática não se esgota nas considerações finais de sua escrita, fazemos alguns importantes encaminhamentos para serem pensados e, quem sabe, futuramente, implementados ao se tratar de um *Processo* inclusivo: os sistemas de ensino, especialmente na figura daqueles que elaboram as regulamentações e as leis para o funcionamento dos mesmos, passem a pensar uma forma de docência compartilhada, não apenas na Educação Infantil, como no caso da escola pesquisada, mas em todas as etapas escolares, especialmente em salas de aula cujo número de crianças com autismo seja igual ou maior do que dois. Compreendemos que a figura do monitor escolar é igualmente necessária no suporte das ações, mas a docência compartilhada pode tecer aproximações maiores dos educadores com as crianças como um todo, trazendo a real possibilidade de ensino e aprendizagem para além de apenas socialização. Outro encaminhamento, seria a figura de um educador especializado que fizesse a interlocução direta com as ações da sala de aula e da sala de recursos, este, por sua vez, não atuaria como

profissional de atendimento educacional especializado, mas, sim como alguém com a formação necessária e ciente das ações dos dois microssistemas e, com isso, capaz de dar suporte às ações pedagógicas que ocorrem no cotidiano. Ainda, emerge para tanto, a necessidade de pensar a formação de professores com um olhar baseado na perspectiva sistêmica, compreendendo o todo que envolve a inclusão, considerando ainda, a importância da oferta do atendimento em rede considerando as famílias.

Assim, como na música destacada na epígrafe que inicia esta sessão, continuamos: “[...] São todos iguais, e tão desiguais, uns mais iguais que os outros, são todos iguais e tão desiguais [...]”. E, assim, na busca pela igualdade de direitos, mas respeitando as desigualdades, é que deixamos aqui a necessidade de pensarmos a inclusão escolar para além do que está posto, considerando as Pessoas, os Processos, os Contextos e os Tempos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Deficiência, autismo e psicanálise**. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. Revista Ciência Psicológica, v.04, n.02, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERSCH, Ângela Adriane Schimidt. **Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituições de acolhimento**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, Rio Grande, 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Rev Bras Psiquiatr., v. 28, supl. I, p. 47- 53, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-44462006000500007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Coordenação de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências, 1999.

BRASIL. **Lei de Proteção aos Direitos das Pessoas Portadoras de Transtornos Mentais**. Lei nº. 10.216, de 06de abril de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2001.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº. 12.764/12. Brasília, 2012.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 2012.

BRASIL. EDUCAÇÃO AMBIENTAL Por um Brasil Sustentável Marcos Legais & Normativos. **Documentos de Referência para o Fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**,. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13146/15, de 6 de julho de 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Experimentos Naturais e Planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Trad. André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. A Ecologia do Processo de Desenvolvimento. In. DAMON (Org.) e R.M. LERNER (Org. Volume) **Manual de psicologia infantil**: modelos teóricos de desenvolvimento humano. New York, NY: John Wiley & Sons, v. 1, pp. 992-1027, 1998.

CABRAL, Lúcia de Oliveira; MANTOAN, Maria Teresa Égler. O(s) sentidos(s) da diferença presente/ausente na formação de pedagogo: estudos exploratórios. *Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)*, v. 1, p. 112-137, 2014.

CAPRA, Fritjof. **Pertencendo ao Universo**. São Paulo: Cultrix, 1991.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação – A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labor Edições, 2007.

CASSIANI, Silvia Helena de Bertoli; ALMEIDA, Ana Maria de. **Teoria fundamentada nos dados: a coleta e análise de dados qualitativos**. In: *Cogitare Enferm.*, Curitiba, v.4, n.2, p.13-21, jul./dez. 1999. Acesso em: 10 de abril de 2019.

CARNEIRO, Silvia Lignon. **Escola Amigos do Verde**: resiliência, amorosidade e ciência para a sustentabilidade. Porto Alegre: Armazém Digital, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. **Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), 515-524.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. **Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco**. In:

KOLLER, Sílvia. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHARMAZ, Kathy. **Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, Rio de Janeiro. **Agenda 21...** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

DECLARAÇÃO DE TBILISI. **Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. URSS, 1977.

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

DECHICHI, Cláudia. Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos. DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia. Vol. 17. n. 36. Jan/Abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

DINIZ, Eva; KOLLER, Sílvia Helena. **O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico**. Educar, n. 36, p. 65-76. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, 1987.

FARFUS, Daniele. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2008.

FERREIRA, Joana Cristina Paulino. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo**. Porto, 2009. Dissertação (Monografia em Educação Física); Faculdade de Desporto; Universidade do Porto, 2009.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Conversando sobre objetivos educacionais**. Cap.2, Curso TEACCH, Uniapae, 2011, [Material produzido por Maria Elisa Granchi Fonseca e Juliana de Cássia Baptistella Ciola. Oferecido para o curso TEACCH UNIAPAE Turma 1, 2011]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/98891143/Apostila-Adequacoes-curriculares>. Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

FOUCAULT, Michel. **El poder psiquiátrico: Curso en el Collège de France (1973-1974)**. Tradução de Horácio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação Parental: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a Educação Ambiental.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG: Rio Grande, 2012.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory.** New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GONÇALVES, Elisângela et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** orientações e procedimentos operacionais para a rede municipal de ensino do Rio Grande/RS. 2016.

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

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A Conexão Necessária.** Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, Soraia. TRAJBER, Rachel. (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

KOLLER, Sílvia Helena. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KREBS, Ruy Jornada. **Os processos desenvolvimentais na infância.** Belém: GTR Gráfica e Editora, 2003.

KREBS, Ruy Jornada. **A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto escolar.** Revista Pátio. ano XIV nº 55 Agosto/outubro, 2010. Disponível em: http://www.bib.unesc.net/arquivos/80000/81700/11_81703.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. **A Complexidade Ambiental.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LEON, Viviane de; FONSECA, Maria Elisa Granchi da. Contribuições do Ensino Estruturado na Educação de Crianças e Adolescentes com transtorno do espectro do autismo. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** Campinas: PAPIRUS, 2013.

LOCKMANN, Kamila. HENNING, Paula. Inclusão Escolar na Atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. In: **Revista de Educação – PUC-Campinas**, Campinas, nº. 29, p. 189-198, jul/dez, 2010. <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/53/42> Acesso em: 01 de julho de 2019.

LOCKMANN, Kamila. TRAVERSINI, Clarice. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. In. Revista de Educação Pública. V. 26. Nº 63. UFMT, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926/pdf> Acesso em: 07 de maio de 2019.

LOPES, Maura Corsini. **(Im)Possibilidades de Pensar a Inclusão**. GT da Educação Especial. ANPED, 2007.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. Revista de Educação Especial. n. 23. Santa Maria, 2004. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952> Acesso em 23/02/2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença**. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloísa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Revista Estudos. Pesquisa. Psicologia. V. 4. Rio de Janeiro, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola: uma questão pública**. Belo Horizonte; Autêntica, 2013.

MESIBOV, Gary; SHEA, Victoria. A cultura do autismo: do entendimento teórico à prática educacional. Tradução: Marialice de Castro Vataavuk. [S.l]: Profala, 2016. Disponível em: <<http://www.profala.com/artautismo5.htm>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2020.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA, Júnior Cesar; COUSIN, Cláudia da Silva; KITZMANN, Dione Iara Silveira. **A educação ambiental estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 207-226, set./dez. 2018.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. In: **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

POKER, R. B. Adequações curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2011, p. 167-178.

PRATI, Laíssa Eschiletti et al. **Revisando a inserção ecológica**: uma proposta de sistematização. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2008, vol.21, n.1, p.160-169.

PAULA, Ana Rita de; COSTA, Carmen Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola**. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013. Disponível em: www.comum.rcaap.pt Acesso em: 19 de março de 2019.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Cornélio Procópio. Cornélio Procópio, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf> Acesso em: 19 de março de 2019

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. Ed. Santos, São Carlos/SP, RIMA, 2004.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p.317-322, ago. 2005.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SCHMIDT, Carlo; KUBASKI, Cristiane; BERTAZZO, Joise de Brum; FERREIRA, Lívia de Oliveira. Intervenção Precoce e Autismo: um relato sobre o programa Son-Rise. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 413-429, ago. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n2/v21n2a12.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

SCHULMAN, Claude. Bridging the process between diagnosis and treatment. In R. GABRIELS; D. HILLS. **Autism- From research to individualized practice**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

SEMENSATO, Márcia Rejane; BOSA, Cleonice Alves. A família das crianças com autismo: contribuições empíricas e clínicas. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibplex, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Natalino Neves. **A diversidade cultural como princípio educativo**. Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. [on-line] Belo Horizonte, v.8, nº11, p.13-29, jul./dez, 2011. Disponível em: www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1307/888 Acesso em: 19 de março de 2019.

SILVEIRA, Simone de Biazzi Ávila Batista da; GARCIA, Narjara Mendes; PIETRO, Ângela Torma. YUNES; Maria Angela Mattar. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. In: **Psicologia da Educação**. Nº. 29. Dez, 2009. Acesso em 12/03/2019.

STRAUSS, Anselm. **Qualitative analysis for social scientists**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1990.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Educ. rev., Curitiba, n. 27, p. 93-110, jun. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250050825_Temas_ambientais_como_temas_geradores_contribuicoes_para_uma_metodologia_educativa_ambiental_critica_transformadora_e_emancipatoria Acesso em: 29 de outubro de 2019.

TUDGE, Jonathan. **A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?** In: MOREIRA, L; CARVALHO, A. M. A. Família e Educação: olhares da psicologia. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 209-231.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco. FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, Exclusão, In/Exclusão**. Revista do NU-SOL: Núcleo de Sociabilidade Literária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência Social – PUC: São Paulo, 2011. p. 121-135.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação docente na perspectiva da inclusão**. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores,

2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/arquivos%202007/5eixo.pdf>
Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

YUNES, Maria Ângela Mattar. JULIANO, Maria Cristina. **A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental.** Cadernos de Educação (FaE/PPGE/UFPel), Pelotas, n. 37, p. 347 - 379, set./dez. 2010.

YUNES, Maria Ângela Mattar. JULIANO, Maria Cristina. **Reflexões sobre a rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência.** Ambiente & Sociedade, São Paulo, nº 3, p. 135 – 154, jul/set. 2014.

WALLY, Priscila Chagas. SILVA, João Alberto da. BORGES, Janaina Silveira. Espaços Educativos para quem Não Aprende. In: OSÓRIO, Mara Rejane. GOMES, Vanise dos Santos (Orgs.). **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares.** Rio Grande: Editora da FURG, 2014, p. 181-204.

WALLY, Priscila Chagas. **O Cego e/na Cidade: ressignificando saberes na interlocução com o outro.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2016.

ANEXOS

1. Entrevista com os familiares ou cuidadores

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA

Roteiro de Entrevista – Semiestruturada – Com familiares

- a) Conta um pouco do processo de inclusão do teu filho. Se possível e dentro de tua vontade, como se deu do diagnóstico à chegada na escola Buchholz?
- b) Quais os principais pontos positivos e negativos percebidos ao longo desta trajetória?
- c) Que tipo de estímulos ou ações procedes fora do cenário escolar em relação ao Autismo?

2. Entrevista com os profissionais que atuam na escola

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA

Roteiro de Entrevista – Semiestruturada – Com profissionais que atuam na escola

- a) Exponha um pouco a respeito do teu posicionamento sobre a inclusão escolar.
- b) Quais os principais desafios e aspectos positivos no processo inclusivo que te depara no cotidiano?
- c) Tu entendes que os ambientes pelos quais a criança circula dentro da instituição podem influenciar no desenvolvimento inclusivo da mesma?