

CONTRIBUIÇÕES DO MODELO BIOECOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONTRIBUCIONES DEL MODELO BIOECOLÓGICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS BARRERAS ACTITUDINALES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CONTRIBUTIONS OF THE BIOECOLOGICAL MODEL TO THE UNDERSTANDING OF ATTITUDINAL BARRIERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Marciria Castellani Rocha Oliveira¹ 

Alia Barrios² 

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar os principais conceitos do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner, refletindo sobre suas contribuições para a Educação Inclusiva, de forma geral, e para a compreensão do possível efeito das barreiras atitudinais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, de maneira mais específica. Enquanto perspectiva teórico-metodológica, o Modelo Bioecológico enfatiza o papel central da pessoa em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, sem deixar de ressaltar a importância de suas relações sociais nos diferentes ambientes que frequenta. Nessa perspectiva, a escola, ambiente rico em interações sociais diversificadas, constitui-se um espaço privilegiado para o processo de desenvolvimento humano das pessoas com e sem deficiências. As barreiras atitudinais se manifestam como entraves ao estabelecimento de interações pessoais com a reciprocidade e afetividade necessárias para a constituição de processos proximais capazes de promover o desenvolvimento. Embora o Modelo Bioecológico tenha sido pouco usado nas pesquisas sobre Educação Inclusiva e barreiras atitudinais, a análise de seu arcabouço teórico permite sinalizar as potencialidades desta perspectiva para a compreensão e o estudo dos temas abordados, assim como a

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGE/MP da Universidade de Brasília – UnB. Pós-Graduada em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM). Assistente Social do Instituto Federal de Goiás Campus Águas Lindas. marciria.oliveira@ifg.edu.br

² Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB. Professora Adjunta na área de Psicologia da Educação, no Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB). aliabarrrios@unb.br

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA, Marciria Castellani Rocha; BARRIOS, Alia. Contribuições do modelo bioecológico para a compreensão das barreiras atitudinais no contexto da Educação Inclusiva **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, n. 1, e7566, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7566>

responsabilidade da escola na construção de sensibilidades, motivações e habilidades fundamentais para o cuidado entre os seres humanos.

Palavras-chave: Desenvolvimento da Pessoa Humana. Educação Inclusiva. Barreiras Culturais.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los principales conceptos del Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner, reflexionando sobre sus aportes para la Educación Inclusiva, en general, y para la comprensión del posible efecto de las barreras actitudinales en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las personas con discapacidad, en particular. Como perspectiva teórico- metodológica, el Modelo Bioecológico enfatiza el papel central de la persona en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, al mismo tiempo que destaca la importancia de sus relaciones sociales en los diferentes ambientes que frecuenta. En esta perspectiva, la escuela, ambiente rico en interacciones sociales diversificadas, constituye un espacio privilegiado para el proceso de desarrollo humano de las personas con y sin discapacidad. Las barreras actitudinales se manifiestan como obstáculos para el establecimiento de interacciones personales con la reciprocidad y el afecto necesarios para la constitución de procesos proximales capaces de promover el desarrollo. Si bien el Modelo Bioecológico ha sido poco utilizado en investigaciones sobre Educación Inclusiva y barreras actitudinales, el análisis de su marco teórico permite señalar el potencial de esta perspectiva para comprender y estudiar los temas abordados, así como la responsabilidad de la escuela en la construcción de sensibilidades, motivaciones y habilidades fundamentales para el cuidado entre los seres humanos.

Palabras clave: Desarrollo de la persona humana. Educación Inclusiva. Barreras Culturales.

Abstract

This article aims to present the main concepts of Urie Bronfenbrenner's Bioecological Model, reflecting on its contributions to Inclusive Education, in general, and to understanding the possible effect of attitudinal barriers on the development and learning processes of people with disabilities more specifically. As a theoretical-methodological perspective, the Bioecological Model emphasizes the central role of the person in their development and learning processes, while emphasizing the importance of their social relationships in the different environments they frequent. In this perspective, the school, an environment rich in diversified social interactions, constitutes a privileged space for the human development process of people with and without disabilities. Attitudinal barriers manifest themselves as obstacles to the establishment of personal interactions with the reciprocity and affection necessary for the constitution of proximal processes capable of promoting development. Although the Bioecological Model has been little used in research on Inclusive Education and attitudinal barriers, the analysis of its theoretical framework allows signaling the potential of this perspective for understanding and studying the topics addressed, as well as the responsibility of the school in building sensibilities, fundamental motivations and skills for care among human beings.

Keywords: Development of the Human Person. Inclusion. Cultural Barriers.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar o Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner, ressaltando suas contribuições para a Educação Inclusiva, de forma geral, e para a compreensão das barreiras atitudinais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, de maneira mais específica, incluindo reflexões sobre as barreiras atitudinais.

O Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner, enquanto modelo teórico-metodológico, contribui para os estudos do desenvolvimento humano, a partir de uma visão inter-relacionada e complexa de quatro núcleos básicos que abrangem o Processo (proximal ou desenvolvimental), a Pessoa (com características próprias), o Contexto (no qual a pessoa vive) e o Tempo (de exposição a processos proximais específicos e ao ambiente), enfatizando a relação entre os diferentes contextos (sistemas) nos quais a pessoa está inserida direta e/ou indiretamente (Bhering; Sarkis, 2009). O modelo considera também aspectos relacionados aos contextos, chamados de micro, meso, exo, macro e cronossistema, aos processos proximais, e às relações diádicas entre outros elementos estruturantes do desenvolvimento humano.

Neste artigo teórico, considera-se que o Modelo Bioecológico, a partir de seus núcleos inter-relacionados (processo, pessoa, contexto e tempo), que perpassam a existência e o desenvolvimento humano, apresenta categorias fundamentais para a compreensão da educação inclusiva.

A inclusão escolar é um processo que implica uma mudança de paradigma. Historicamente é possível perceber avanços em sua implementação na educação brasileira, porém há ainda muito a caminhar. Ela se coloca como uma possibilidade de aprendizagem para todas as pessoas com deficiência ou não, para docentes, discentes, gestores e toda a comunidade escolar.

De um modo geral, quando se pensa em educação inclusiva, imagina-se a presença de pessoas com deficiência. Pensar a inclusão é “desconstruir” as estruturas da escola para que este ambiente seja considerado lugar de desenvolvimento humano e aprendizagem para todos.

Dessa forma é necessário pensar nas condições de acessibilidade para a permanência e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. As barreiras com as

quais essas pessoas se deparam são as mais diversas, como por exemplo, as barreiras arquitetônicas, de comunicação, atitudinais, entre outras (Sasaki, 2010). As barreiras atitudinais são muito sutis, podem não ser perceptíveis para quem as produz, porém se manifestam como um entrave a ser transposto pela pessoa com deficiência em suas relações pessoais marcadas pelo preconceito, discriminação, rotulação, medo (do outro) de se relacionar, presumir incapacidade entre outras ações, palavras ou omissões que se manifestem nos ambientes sociais e na escola em especial.

O Modelo Bioecológico contribui também para a percepção das barreiras atitudinais a partir do núcleo Pessoa e suas características de força organizadora, recursos biopsicológicos e demandas nos processos proximais.

A escola pode ser considerada ambiente fecundo de processo propulsor do desenvolvimento humano, de desconstrução de preconceitos, de construção de novos olhares e relações com as pessoas com deficiência. O Modelo Bioecológico enfatiza a importância dos modos e padrões de interação, entre os diversos atores do contexto escolar, para seus processos desenvolvimentais.

1 A contribuição do modelo bioecológico para os estudos do desenvolvimento humano

Na tarefa de apreender a realidade e o desenvolvimento humano na perspectiva científica, a psicologia tem enfrentado uma dualidade, no âmbito teórico-metodológico, que perpassa as concepções descritivas e exploratórias. Na introdução do livro *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*, Michael Cole destaca que o trabalho de Urie Bronfenbrenner retrata uma possibilidade de superação desta dualidade na psicologia propondo uma perspectiva simultaneamente experimental e descritiva capaz de captar a vida e o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996).

Para este autor, todas as temáticas propostas por Bronfenbrenner constituem-se em aspectos importantes em relação aos quais a psicologia precisa se posicionar e contribuir. Um desses aspectos é a necessidade de estudar os ambientes

nos quais os seres humanos se comportam e desenvolvem, abandonando descrições específicas e processos descontextualizados (Bronfenbrenner, 1996).

Bronfenbrenner pontua que os esclarecimentos sobre a questão da dualidade enfrentada no âmbito científico serão observados “nas interações entre as características das pessoas e seus ambientes, passados e presentes”. E acrescenta que, “se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes” (Bronfenbrenner, 1996). Dessa forma, as mudanças de comportamento dependem de um conjunto de fatores, que inclui não só o esforço pessoal, mas do ambiente, das suas relações pessoais, objetos e atividades.

Dessa forma, o trabalho de Bronfenbrenner é apresentado por ele mesmo, como uma possibilidade teórica para a elaboração de pesquisas na área do desenvolvimento humano. O modelo teórico apresentado é denominado Modelo Bioecológico e está organizado a partir de quatro núcleos, sendo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O contexto pode ser compreendido como um conjunto de “bonecas russas” e contém os contextos/sistemas nomeados de micro, meso, exo e macrosistema. Concomitantemente, estes sistemas são observados dentro do cronossistema subdividido em micro-, meso-, e macrotempo (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O núcleo processo abrange, de forma geral, um conjunto de interações e atividades contínuas que impulsionam o desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, possibilitam que a pessoa expresse as potencialidades desenvolvidas até o momento. Essas interações e atividades podem variar em função do seu conteúdo e das características das pessoas envolvidas nas mesmas.

Para o modelo bioecológico, pessoa é um ser em constante desenvolvimento. Já o conceito de desenvolvimento é compreendido “como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu ambiente” (Bronfenbrenner, 1996, p. 05). Os ambientes são considerados encaixados um dentro do outro. O nível mais interno de ambiente ecológico é chamado de microsistema. Como exemplo, pode-se citar a casa, a sala de aula. Os elementos deste sistema são “as atividades, papéis e relações em que a pessoa se envolve” (Bronfenbrenner, 1996, p. 10). Neste ambiente, “uma das unidades básicas de análise é a díade, ou o

sistema de duas pessoas". Expandindo este modelo encontram-se as tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas (Bronfenbrenner, 1996, p. 06-07).

O estudo do desenvolvimento humano deve ultrapassar o microsistema. Para o autor, a existência de vínculo entre os ambientes é denominada de "princípio da interconexão", e se dá através da relação entre aqueles ambientes (mesossistema) em que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente e aqueles em que talvez ela nunca entre, mas nos quais ocorrem acontecimentos ou situações que afetam aquilo que ocorre no ambiente imediato da pessoa (exossistemas) (Bronfenbrenner, 1996). O mesossistema é considerado como relações existentes entre dois ou mais ambientes ou um sistema de dois ou mais microsistemas (Bronfenbrenner; Morris, 2006). Como exemplos de mesossistemas temos a relação entre os ambientes/microsistemas família, escola e comunidade.

Assim, o exossistema, "terceiro nível de ambiente ecológico nos leva ainda mais longe e 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" (Bronfenbrenner, 1996, p. 05). A família estendida, a igreja, o governo local são exemplos desse sistema.

Nos macrosistemas encontra-se a cultura, ideologia e instituições nesse emaranhado de sistemas que se sobrepõem e se encaixam. Como exemplo deste sistema tem-se o governo, os valores sociais. Fenômenos vivenciados nos ambientes, (casas, ruas, escritórios), "são semelhantes dentro da mesma cultura, ao passo que entre as culturas elas são distintamente diferentes" (Bronfenbrenner, 1996, p. 05).

O autor chama de "princípio triádico", como se fosse um tripé, a interdependência nas relações que se estabelecem entre os ambientes, como por exemplo, a casa, a escola, o trabalho (Bronfenbrenner, 1996, p. 07).

O tempo é a quarta e última propriedade definidora do Modelo Bioecológico, apresentado nos níveis: micro-, meso-, e macrotempo. "O microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade em episódios em curso de processo proximal" (Bronfenbrenner; Morris, 2006, p. 796). Um exemplo do microtempo pode ser observado na leitura de um livro ou em atividades específicas voltadas à aprendizagem, que ocorrem em intervalos regulares de tempo. A periodicidade

desses momentos, em que ocorrem os processos proximais, em intervalos de tempo mais amplos, como dias e semanas, são considerados mesotempo. Já o macrotempo “se concentra nas mudanças de expectativas e eventos na sociedade mais ampla, tanto dentro como entre gerações, como elas afetam e são afetadas por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do curso da vida” (Bronfenbrenner; Morris, 2006, p. 796).

Bronfenbrenner esclarece também o que são as transições ecológicas. Trata-se de mudanças de papel ou ambiente que ocorrem durante toda a vida da pessoa, por exemplo, a entrada em trabalho, o casamento, mudanças de fases escolares (Bronfenbrenner, 1996).

Outra característica relevante no modelo bioecológico é o que o autor denomina de atividades molares, que se manifestam como eventos que potencializam ou limitam o desenvolvimento, em função do seu significado na interação entre as pessoas. O autor explica que as “atividades molares nas quais a pessoa se empenha constituem ao mesmo tempo mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico” (Bronfenbrenner, 1996, p. 07).

Ao considerar as inter-relações ambientais enquanto forças que interferem ou impulsionam o desenvolvimento humano, a abordagem bioecológica apresenta-se como uma teoria que se posiciona redimensionando a visão tradicional da relação estabelecida entre a ciência e a política pública (Bronfenbrenner, 1996).

A esse respeito, o autor é enfático ao esclarecer que “a política pública é uma parte do macrossistema determinando as propriedades específicas dos exo-, meso- e microsistemas que ocorrem no nível da vida cotidiana e governam o curso do comportamento e do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 09).

Enquanto modelo teórico alternativo aos modelos tradicionais, em que a “percepção, motivação, pensamento e aprendizagem do sujeito”, são observados nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, no Modelo Bioecológico destaca-se o conteúdo, qual seja, “o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento”. Dessa forma, o desenvolvimento humano ocorre na correlação entre a pessoa e o meio ambiente.

Nesse processo desenvolvimental, a pessoa se percebe capaz de conhecer, manter e/ou reconstruir a realidade em seu meio ambiente a partir de desejos e aspirações humanas. Assim, o desenvolvimento suscita mudanças duradouras que se manifestam em outros momentos e outros ambientes (Bronfenbrenner, 1996).

2 O modelo bioecológico e sua contribuição para a compreensão da educação inclusiva

Alguns modelos teóricos predominantes, como as perspectivas biologicistas e as teorias ambientalistas, conforme apontado pelo próprio Bronfenbrenner, podem não capturar o notável potencial dos seres humanos para responder construtivamente frente aos vários ambientes em que estão inseridos e se desenvolvem. Assim, "as capacidades e forças humanas tendem a ser subestimadas" (Bronfenbrenner, 1996, p. 08). Neste sentido, a perspectiva bioecológica de compreensão dos ambientes em que os sujeitos (historicamente subestimados em função de alguma deficiência ou necessidade educacional específica) estão inseridos e a interação entre eles, será a base para a reflexão sobre a educação inclusiva, a fim de compreender melhor como esse fenômeno se manifesta na escola.

O Modelo Bioecológico é constituído por quatro núcleos inter-relacionados, apresentados anteriormente: processo, pessoa, contexto e tempo. Nesta seção serão identificados estes núcleos no contexto da educação inclusiva.

Partindo da compreensão de que a escola é instituição primordial para o desenvolvimento humano e da sociedade, Dewey (1916) sustenta a ideia de que é nesse espaço que as crianças encontram ambiente para desenvolver habilidades intelectuais e valores morais para a constituição de uma sociedade melhor. Esse é o ambiente fecundo, capaz de impulsionar transformações sociais, por ser perpassado pela ciência do desenvolvimento, execução educacional, mudança social e moral (Cairns; Cairns, 2006, p. 119-120).

É com esse olhar sobre a importância da escola na sociedade que a inclusão escolar considera que este ambiente é lugar para todos e todas as pessoas, indistintamente. Para Mantoan a "inclusão implica uma mudança de perspectiva

educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como outros documentos e legislações definem padrões homogêneos para a inclusão escolar. No entanto, os estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, devem ser considerados em sua individualidade e necessidades específicas. Para Mazzota e D’antino a regulamentação que estabelece as condições para o acesso, permanência e sucesso educacional, precisa considerar a implantação e implementação da inclusão “com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares” (Mazzota; D’antino, 2011, p. 382).

A partir dessas observações iniciais sobre a escola e a inclusão, apresenta-se os principais elementos constituintes do Modelo Bioecológico. O processo, considerado o primeiro núcleo, abrange as interações entre pessoa e ambiente, mecanismo propulsor de desenvolvimento humano, denominado de processos proximais. Para Krebs a inclusão é caracterizada como um processo proximal, conforme esclarece:

Ao caracterizarmos a inclusão escolar como um processo proximal, devemos estar atentos às mudanças e estabilizações não apenas nos atributos da criança incluída, mas também em todas as características dos contextos em que ela participa ativamente, como, por exemplo, a sala de aula, o pátio da escola, o ambiente familiar, a vizinhança, etc. Essa interação dinâmica entre a criança e as outras pessoas em seu entorno social deve ser vista numa perspectiva temporal que inclua as transições ecológicas que a criança vivencia e os eventos significativos que ocorrem ao longo dos microtempos e mesotempos (Krebs, 2006, p. 43).

Para o Modelo Bioecológico, o núcleo pessoa se constitui tanto das características determinadas pelo aspecto biopsicológico quanto das características desenvolvidas na interação com o ambiente, considerando igualmente as características biopsicológicas mantidas ou alteradas ao longo da vida (Koller, 2016, p.55).

Vinculado a este entendimento, Krebs ressalta que o professor deve estar atento às principais dificuldades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais específicas considerando as características do sujeito. Ele destaca:

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2003) identificam três grupos de dificuldades que esses alunos apresentam: (a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, (b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e (c) dificuldades relacionadas às altas habilidades/superdotação daqueles alunos que têm grande facilidade de aprendizagem (Krebs, 2006, p. 44).

No âmbito do microsistema, ambiente no qual ocorre o processo da pessoa em relação aos seus núcleos mais próximos de aprendizagem (processos proximais, pessoas, símbolos, objetos), destaca o ambiente da aula, lugar em que o professor tem a sua ação mais efetiva. Este é o contexto privilegiado para o estabelecimento de processos proximais. Krebs (2006) chama a atenção para as relações que ocorrem também entre os alunos, enfatizando a importância da reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Destaca-se o papel do professor para a orientação dos alunos, motivando-os ao engajamento e permanência em atividades conjuntas, além da necessidade de equipamentos e recursos adequados ao atendimento das necessidades específicas do aluno. O autor ressalta igualmente a formação do professor para sua atuação como mediador do processo de desenvolvimento.

Considerando os meso e exossistemas, o mesmo autor destaca que a inclusão envolve não só a criança, mas sua família, as outras crianças da escola e seus familiares, expandindo as relações estabelecidas e o alcance do processo de desenvolvimento para além da escola. O papel dos pais, dos amigos, dos familiares se destaca no desenvolvimento de expectativas positivas frente à criança, aquilo que as pessoas esperam que ela seja capaz de desenvolver (Krebs, 2006).

Ao analisar os contextos em que ocorrem a inclusão, o autor destaca:

A Teoria Bioecológica insere a comunicação não apenas nas relações interpessoais que se estabelecem no microsistema, mas também como uma das forças do mesossistema e do exossistema. Nesse caso, o professor deverá ter conhecimento do comportamento do aluno com deficiência em outros ambientes que não o de aula. Se o professor conseguir identificar as estratégias que aquelas pessoas significantes para esse aluno usam para comunicar-se com ele, essas estratégias poderiam ser trazidas para o

ambiente da aula. Ao mesmo tempo em que o aluno especial estiver se adaptando para comunicar-se com o professor e colegas, esses também estarão se adaptando para comunicar-se com o aluno especial (Krebs, 2006, p. 44).

Nesse caso, o processo de aprendizagem acontece como uma via de mão dupla, para todos os sujeitos envolvidos no processo, já que será oportunizado o aprendizado de uma nova forma de comunicação e/ou outros recursos de acessibilidade à comunidade escolar na qual está inserido o estudante com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Os macrossistemas são considerados os ambientes mais remotos e que interferem no processo de desenvolvimento, como é o caso das políticas públicas, especificamente, a Legislação Brasileira de Inclusão e as características do sistema capitalista excludente, onde a pessoa é considerada em sua produtividade dificultando ainda mais o acesso das pessoas com deficiência na educação e no mercado de trabalho.

A fim de compreender melhor a questão das diferenças e dos processos excludentes que se manifestam na sociedade capitalista, Arroyo (2010) trata dos “coletivos feitos desiguais” e sinaliza algumas formas de considerar o processo de exclusão tanto no âmbito do Estado, com as políticas públicas, quanto no âmbito da escola, no processo ensino aprendizagem. O autor apresenta algumas formas reducionistas de ver os “desiguais”, como carentes (carentes de emprego, saúde, renda, letramento, entre outros), ou à margem, marginalizados (marginalidade moral inclusive, necessitando de uma pedagogia, políticas e projetos que sirvam de pontes, para tirá-los da margem), ou ainda a “redução das desigualdades à exclusão”, daqueles que estão do lado de fora das condições dignas de sobrevivência. O autor faz esses apontamentos e discorre na perspectiva de pensar a escola com a responsabilidade de uma formação cidadã e inclusiva (Arroyo, 2010).

Como indicado anteriormente, o quarto e último núcleo do Modelo Bioecológico é o Tempo, que também se divide nos níveis micro, meso e macro, indicando os três níveis sucessivos em que os processos proximais podem ocorrer. A respeito desse núcleo relacionado ao processo de inclusão, Krebs enfatiza que a “interação dinâmica entre a criança e as outras pessoas em seu entorno social deve

ser vista numa perspectiva temporal que inclua as transições ecológicas que a criança vivencia e os eventos significativos que ocorrem ao longo dos microtempos e mesotempos” (Krebs, 2006, p. 43).

A compreensão do macrotempo remete aos reflexos de avanços geracionais vinculados à inclusão, avanços em termos legais, em termos conceituais e de paradigmas de atuação frente às pessoas com deficiência. De acordo com Chahini:

destacando-se os momentos históricos significativos na evolução do atendimento educacional especializado destinado aos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, assinalando o processo de exclusão dessas pessoas até a chegada do séc. XXI, no qual o paradigma da inclusão tenta se fazer presente (Chahini, 2016, p. 24).

É possível vislumbrar que houve evoluções na Educação Especial no Brasil e que a inclusão é um processo.

Dessa forma, percebe-se que as mudanças que ocorrem no macrotempo promovem impactos positivos ou não no processo de desenvolvimento humano e na sociedade, ao longo das gerações.

Um aspecto importante que exemplifica esse processo evolutivo da inclusão é a forma como as pessoas com deficiência têm sido chamadas ao longo do tempo. A esse respeito, Sasaki (2003), apresenta os termos que historicamente nomearam as pessoas, tais como inválidos, incapacitados, defeituosos, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, entre outros, até chegarmos ao termo, pessoa com deficiência, “esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência” (Sasaki, 2003, p. 1-5).

Observa-se a gradativa mudança do modelo médico para o modelo social de compreensão da deficiência conforme pode-se observar no uso do termo pessoa com deficiência, dando mais ênfase à pessoa do que à sua limitação. Essa convenção estabeleceu também uma nova concepção de deficiência para o estabelecimento de políticas públicas (Silva; Batista; Massaro, 2020), do qual o Brasil é signatário. Deriva-se daí, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que conceitua pessoa com deficiência em seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 01).

Vale ressaltar que a forma como as pessoas com deficiência são reconhecidas ainda é influenciada pela compreensão definida como modelo médico, evidenciando as limitações da pessoa com deficiência considerando que ela deve se reabilitar, se adequar para sua participação na sociedade. A perspectiva social de compreensão da deficiência, conforme vem se construindo historicamente e está contemplado na LBI, considera que a inserção do sujeito nos ambientes enfrenta diversas barreiras, tais como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015, p. 02).

Ainda de acordo com a LBI as barreiras podem ser classificadas em barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência tanto na sociedade como no ambiente escolar, representados nos textos das legislações que norteiam as políticas públicas, é possível perceber que o modelo médico de compreensão da deficiência pode ser considerado hegemônico no atual momento sócio-histórico e pode ser observado nos discursos, atividades, serviços e em especial atitudes excludentes e preconceituosas para com as pessoas com deficiência.

Nessa direção:

É imprescindível destacar que antes de se fomentar uma formação técnica ou a respeito de práticas pedagógicas inclusivas, é urgente pensar em uma formação que modifique as crenças limitantes a respeito da deficiência e elimine as barreiras atitudinais de todos os profissionais da educação (Silva; Batista; Massaro, 2020, p. 18).

As considerações apresentadas até o momento revelam a necessidade e importância de reflexões e estudos voltados para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, evidenciando as barreiras atitudinais como um entrave que se apresenta às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas, por parte de toda a comunidade acadêmica (professores, estudantes, equipe gestora, familiares) no acesso, permanência e êxito desses estudantes.

3 Reflexões sobre as barreiras atitudinais a partir do modelo bioecológico

As barreiras atitudinais se manifestam nas interações sociais das pessoas com deficiência. Essas barreiras são muito sutis, na maioria das vezes, de difícil percepção. Para Lima e Tavares “as barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, materializam-se nas atitudes de cada pessoa” (Lima; Tavares, 2008 apud Souza *et al.*, 2008, p.30).

As barreiras atitudinais podem se manifestar através de palavras, gestos, ações ou omissões preconceituosas ou discriminatórias. Situações em que a pessoa é rotulada em função de sua deficiência, sentimento de medo de não saber como lidar com a pessoa ou situações em que é subestimada em suas capacidades ou ainda invisibilizada quando as pessoas se referem ao seu cuidador e não à pessoa. A padronização de serviços ou programas de atendimento sem considerar a individualidade da pessoa, considerar que a pessoa é incapaz sem conhecê-la, rejeitar ou dificultar o acesso a locais e serviços porque é pessoa com deficiência. Ou por outro lado, demonstrar superproteção à pessoa, fazendo por ela, interferindo em sua independência. Esses são alguns exemplos de situações de barreiras atitudinais (Lima; Tavares, 2008 apud Souza *et al.*, 2008).

Para pensar as barreiras atitudinais a partir da perspectiva bioecológica, retoma-se o núcleo pessoa, considerando os fatores de força organizadora, recursos biopsicológicos e demandas.

O elemento força organizadora pode contribuir para promover os processos proximais ou “interferir, retardar e, até mesmo, evitar que eles ocorram” (Krebs, 2006, p.42).

Para Koller (2016, p.55 e 56) o elemento força organizadora pode ser gerador ou desorganizador. A curiosidade, a disposição para engajamento em atividades individuais ou compartilhadas, o retorno à iniciativa de outras pessoas e a percepção de autoeficácia são características de força geradora. Já a dificuldade de manter o autocontrole sobre emoções e comportamentos, manifestados através da pouca disposição em se envolver em uma atividade, falta de atenção, insegurança, alto nível de timidez, falta de responsabilidade, dificuldade em controlar impulsos ou comportamentos explosivos são exemplos de características de forças desorganizadoras.

Ao analisar 16 artigos científicos a partir do Modelo Bioecológico para apreender a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, no que se refere ao núcleo pessoa, Oliveira (2011, p. 56) destaca que, “neste estudo, as forças desorganizadoras foram associadas a declaração de gritos, dificuldade de prestar atenção, e pouco comprometimento”.

Os recursos biopsicológicos estão vinculados à capacidade pessoal de engajamento em atividades que promovam processos proximais, podendo se apresentar como competência ou deficiência. Para Koller (2016), as competências podem ser compreendidas como habilidades, conhecimentos e experiências pessoais constituídas ao longo da vida. As deficiências estão associadas às disfunções genéticas, baixo peso ao nascer e às deficiências físicas ou mentais que limitam ou dificultam a funcionalidade integral da pessoa. Oliveira (2011, p. 56) exemplifica o segundo recurso como “vários tipos de deficiência de ordem física, mental, genética, neste caso se agregou a deficiência mental, visual, autismo e as deficiências de maneira geral”.

A demanda pode ser compreendida como particularidades, traços da pessoa que está em desenvolvimento que pode favorecer ou impedir as reações do ambiente social, o desencadeamento dos processos proximais. Aparência física cativante ou não, comportamentos engajados ou dispersos, são singularidades

capazes de interferir nas reações do ambiente social (Koller, 2016). Nos estudos analisados, Oliveira (2011, p. 56) identificou alguns aspectos dificultadores de relações, tais como [...] “deficiência visual como algo vergonhoso, aparência comprometida, dificuldade de interagir oralmente [...]” (Oliveira, 2011, p. 56). Este elemento está diretamente vinculado às barreiras atitudinais pelo fato de se manifestar como limitador de interações da pessoa com o ambiente.

Reforçando essa ideia, Copetti e Krebs, ressaltam que:

[...] essas características afetam o desenvolvimento por terem um potencial de convidar ou desencorajar reações de pessoas no ambiente em que a pessoa em desenvolvimento encontra-se, e essa atração ou rejeição pode fomentar ou romper processos de desenvolvimento. As demandas podem ser interpretadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber atenção e afeto, por um lado, ou despertar sentimentos negativos, por outro lado, das pessoas que fazem parte do contexto social da pessoa em desenvolvimento (Copetti; Krebs, 2016, p. 75–76).

Bronfenbrenner, ao analisar o esquema de Lewin sobre as forças que integram o ambiente, destaca que as:

[...] forças motivacionais como emanando não de dentro da pessoa, mas do próprio meio ambiente. Objetos, atividades, e especialmente outras pessoas, emitem linhas de força, valências e vetores que atraem e repelem, orientando desse modo o comportamento e o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, p. 19).

Ao considerar o Modelo Bioecológico para a compreensão da inclusão fica evidente que a metodologia descrita por Bronfenbrenner contribui para a identificação e compreensão de elementos constitutivos do desenvolvimento humano que iluminam o processo da educação inclusiva e das barreiras atitudinais como interferência direta nas relações e reciprocidade necessárias para o estabelecimento de processos proximais capazes de promover o desenvolvimento da pessoa.

Considerações finais

O modelo teórico-metodológico de Urie Bronfenbrenner ao considerar a interdependência e articulação entre os núcleos Processo, Pessoa, Contexto e Tempo,

contribui para capturar o processo de desenvolvimento humano de maneira ampliada. A compreensão de pessoa está vinculada ao seu ambiente e suas relações, além do aspecto biopsicológico num contínuo em que a pessoa recebe influência e interfere em seu ambiente, objetos e pessoas com os quais se relaciona.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um processo sócio-histórico perpassado por forças ideológicas, econômicas, das ciências médicas, da luta das pessoas com deficiência, instituições de atendimento e familiares.

As barreiras atitudinais se manifestam como um entrave ao estabelecimento de interação pessoal no processo de aprendizagem e desenvolvimento. As relações pessoais, a afetividade, a reciprocidade estão na base da díade no processo proximal desencadeador de aprendizagem. Dessa forma, interferências como ações ou palavras preconceituosas, não acreditar na capacidade da pessoa, ou manifestar medo de estar próximo, ou rejeitar, ou generalizar a limitação do sujeito, sem perceber sua individualidade podem se tornar entraves na permanência da pessoa no ambiente escolar e em consequência no seu aprendizado e desenvolvimento humano.

O fato da existência das leis que estabelecem e regulamentam a Educação na perspectiva da Inclusão no Brasil, não significa que de fato ela esteja implementada em todas as escolas, em especial as públicas. Historicamente, as pessoas com deficiência viveram momentos de completa exclusão da família, da escola e da sociedade. Esta condição vem mudando ao longo dos tempos e é inegável a importância de leis, de políticas públicas, de estudos que fundamentem um novo olhar sobre pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas a fim de que se estabeleça condições adequadas ao pleno desenvolvimento humano de cada sujeito.

Neste aspecto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em seus marcos históricos e normativos descreve que no Brasil, as primeiras leis voltadas para a Educação Especial surgiram a partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024/61), passando posteriormente pelos princípios da Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/90) chegando à atual Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). O texto destaca também que o Brasil é signatário de decisões de eventos mundiais com o objetivo de promover mudanças estruturais no sistema educativo a fim de acolher as pessoas com deficiência, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990), a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO/1994) entre outras Conferências Internacionais e marcos legais nacionais. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 6-8). Estes e outros eventos internacionais revelam que a inclusão é tema de preocupação mundial e que as discussões e decisões tomadas em um determinado tempo e lugar na história, ilustram o que Bronfenbrenner denominou de macrosistema e macrotempo, e ainda hoje, nos mais diferentes ambientes escolares estas ideias ecoam, em certa medida, em processo de conhecimento, ou implementadas ou rejeitadas, ou a serem desvendadas.

Uma proposição de grande relevância que Brofenbrenner destaca é com relação à responsabilidade da escola em ensinar a cuidar dos seres humanos. Ele relata que nos Estados Unidos é possível que uma pessoa, homem ou mulher, chegue ao ensino médio ou à universidade, sem nunca ter cuidado de um bebê ou acompanhado alguém doente, velho ou solitário ou mesmo se disponibilizado a ajudar alguém que precisasse. Para o autor, ainda não há pesquisas científicas sobre as consequências da privação de tal experiência para o desenvolvimento humano. Mas ele alerta, que mais cedo ou mais tarde, todos nós estamos sujeitos a doenças, solidão e a necessidades de ajuda, conforto e companhia e possivelmente implicações sociais serem percebidas. "Nenhuma sociedade pode sustentar-se por muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas em ajudar e cuidar de outros seres humanos" (Bronfenbrenner, 1996, p. 43). Neste sentido, todo o movimento realizado para o acesso, permanência e êxito de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas na escola, tendem a contribuir com o desenvolvimento de todos, estudantes, professores, famílias, toda a comunidade envolvida no processo. A convivência e o cuidado entre as pessoas com e sem deficiência que se encontram em desenvolvimento predispõem a reduzir ou eliminar as barreiras atitudinais. Assim,

considerando que cada pessoa deve ser atendida conforme a sua necessidade, as ações desenvolvidas hoje e por cada um, vão reverberar em um futuro mais inclusivo e acessível na escola e na sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade** [online]. Vol.31, n.113. 2010, p.1381-1416.
BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas da área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 28/04/2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15/12/2021.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Biological Model of Human Development. In: LENER, R. M. (Org.) **Handbook of child psychology**. Theoretical models of human development. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2006. Chapter 14. p.793- 828.

CAIRNS, Robert B.; CAIRNS, Beverley. D. The Making Of Developmental Psychology. In: LENER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology**. Theoretical models of human development. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2006. Chapter 03 p.89-165.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

KREBS, Ruy Jornada. A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o Contexto da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. Ano 2, n.2 (jul. 2006). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

KREBS, Ruy J.; COPETTI, Fernando. As Propriedades da Pessoa na Perspectiva do Paradigma Bioecológico. **Inserção Ecológica: um Método de Estudo do Desenvolvimento Humano**. Editora Pearson. 2016. p. 67 a 89.

MAZZOTA, Marcos J. da S.; D'ANTINO, Maria E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H>. Acesso em: 26/04/2022.

NARVAZ, Martha G.; KOLLER, Silvia H. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Silvia H. (org.). **Inserção Ecológica: um Método de Estudo do Desenvolvimento Humano**. Editora Pearson. 2016. p. 51 a 65.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

OLIVEIRA, Cláudia dos Santos. **Educação Inclusiva no Brasil: revisão sistemática e análise bioecológica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2011. Disponível em:
https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5717/1/Dissertacao_EducacaoInclusivaBra sil.pdf Acesso em: 20/04/2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que tem deficiência. In: Romeu Sasaki. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Fabricio de Lima Bezerra; BATISTA, David Espinola; MASSARO, Munique. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-23, 2020.

Recebido em: 13-06-2023

Aceito em: 23-11-2023

Publicado em: 27-03-2024

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

© 2024 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universitária Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó
Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

