

A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional¹

Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu
Maristela Couto Fernandes
Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues
Universidade Estadual Paulista, Bauru

Resumo

Entendendo a inclusão enquanto um fenômeno social complexo e que depende essencialmente de planejamento e capacitação dos agentes envolvidos, o presente trabalho teve como objetivo estabelecer condições para que membros da comunidade de uma escola de ensino público fundamental apresentassem atitudes que tornassem o ambiente escolar inclusivo. Para isso foram programadas orientações técnicas para o coordenador pedagógico e para 16 professores durante os horários de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Dos professores envolvidos, quatro tinham alunos com necessidades educativas especiais e, com eles, foram desenvolvidas ações em sala de aula envolvendo todos os alunos. Com os pais desses alunos foram apresentadas orientações durante as reuniões bimestrais. Os procedimentos utilizados para a implementação das ações foram reuniões para orientações técnicas e observação participante em sala de aula. Os principais resultados registrados estão relacionados à apresentação de atitudes menos segregatórias e mais inclusivas pelos membros da comunidade escolar. Os resultados reforçam a idéia da necessidade de planejamento escolar para que o processo de inclusão no ensino fundamental tenha possibilidades de sucesso.

Palavras-chave: inclusão; necessidades educativas especiais; planejamento escolar; ensino público fundamental.

Abstract

The inclusion of handicap people: inclusive practices implementation and educational planning aspects

Taken the inclusion as a complex social phenomenon that essentially depends on both planning and capacitating of the involved agents, the present work had as its main objective the establishment of conditions that could allow the members of a public elementary school to present attitudes that could turn the school environment an inclusive one. In order to do this, technical orientations were planned and provided to the pedagogic coordinator and 16 teachers during the HTPC (*Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo* – Collective Pedagogic Work Time). Among the involved teachers, four had students that presented special educational needs, so that it was developed some actions to be taken in the classroom in order to involve all of the students in the class activities. In addition, during the parents' meetings, which occur every two months, orientations were provided to the parents of the special needs students. The procedures used to implement the established actions were meetings for technical orientation and participating observations in the classroom. The main results are related to less segregating and more inclusive attitudes by the community school members. The results stress the idea that a school planning is necessary in order to increase the probability of success of the inclusion process in the elementary educational system.

Keywords: inclusion; special education needs; school planning; elementary public school.

A inclusão pode ser descrita como um fenômeno social complexo, resultado de ações que são estabelecidas e mantidas por diferentes instituições, entre elas o governo, as instituições formadoras de educadores, as escolas, as pessoas com necessidades educativas

especiais e suas famílias (Schmidt, 2001). De acordo com Schmidt (2001) as instituições produzem as leis que descrevem um conjunto de atitudes que devem ser apresentadas pelas pessoas que fazem parte das escolas e secretarias de educação. Em contrapartida, o

conhecimento dessa legislação produzida faz com que pessoas com necessidades educativas especiais e suas famílias conheçam seus direitos e exijam atendimento especializado. Essas ações têm como resultado a modificação nas práticas apresentadas pela comunidade escolar na identificação, no atendimento de pessoas que necessitam de recursos diferenciados no ensino e na busca de capacitação e atualização do seu corpo de professores.

Do ponto de vista de legislação, alguns documentos têm sido bastante difundidos na literatura da Educação e Educação Especial. Dentre estes se destaca a Declaração de Salamanca (1994), documento que descreve o que deve acontecer com a estrutura e o funcionamento da escola quando se trata de educação inclusiva e propõe, entre outras particularidades, que a matrícula de todas as crianças deve ser realizada em escolas comuns. A Declaração de Salamanca (1994) lança a estas escolas, ainda, o desafio de promoverem o ensino de qualidade, desenvolvendo um planejamento centrado nas necessidades da criança, requeiram elas recursos especiais ou não, a fim de educar a todos. De acordo com a proposta governamental do Brasil para a educação, a criança, mesmo que portadora de necessidades educativas especiais, deve ser atendida preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996; MEC, 1999).

Não é a proposta deste trabalho apresentar uma discussão sobre os paradigmas de inclusão em Educação Especial, as leis que a regulamentam, tampouco apresentar definições do que seja inclusão ou mesmo questionar se deve ser realizada ou não, ou ainda suas implicações. Para obter essas informações o leitor pode se dirigir a referências mais específicas (Marchesi & Martín, 1995; Stainback & Stainback, 1999). Discutem-se aqui algumas possibilidades e alternativas para experimentar e implementar a proposta de se ter alunos com necessidades educativas especiais matriculados no ensino regular, partindo do pressuposto de inclusão enquanto lei que garante o direito de acesso de pessoas com necessidades educativas especiais ao ensino regular, e de inclusão enquanto fenômeno dependente de ações específicas.

O paradigma da Educação Inclusiva tem como pressuposto básico a diversidade humana, considerando que as pessoas devem conviver a despeito de suas diferenças, organizando-se de maneira tal que todo o suporte necessário às diferenças individuais seja oferecido (Rodrigues, 1999). De acordo com Mrech (1999), a inclusão não é um movimento individual dos sujeitos como se acreditava e por isso requer trabalho contínuo em relação aos seus preconceitos e estereótipos. Em consequência, cresce também a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possa, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo

curricular, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem (Santos, 1997).

Sendo assim, parte da literatura descreve que o alvo das intervenções não é somente o aluno divergente, mas também toda a estrutura e o funcionamento escolar, devendo estar organizada de forma que identifique e dê o suporte necessário para que este aluno adquira as habilidades sociais e acadêmicas que usualmente são aprendidas no contexto escolar. A Educação Inclusiva deve ser, então, uma prática que faça parte da cultura do estabelecimento de ensino, devendo estar presente nas atitudes de cada segmento que participa do sistema educacional.

Em acréscimo, de acordo com Glat (1998), a Educação Especial tem a seu dispor um conjunto de técnicas e métodos provados e eficazes na programação de condições de ensino (Kaldec & Glat, 1989; Sidman, 1985) que podem atuar tanto preventivamente quanto terapêuticamente e, portanto, devem passar a atuar mais diretamente em escolas regulares, propondo melhoria de condições de ensino para todos os alunos e não só para os chamados excepcionais.

Ações como estas podem favorecer que a Educação Especial deixe de se configurar enquanto um sistema à parte, desvinculado da Educação Regular e passe a se configurar, efetivamente, enquanto um sistema de apoio e suporte.

Alguns autores relatam a pouca atenção destinada à formação do professor e propõem que a capacitação destes, bem como o preparo de toda a comunidade escolar, constitua-se um primeiro passo para a educação inclusiva (Glat, 1998; Kafrouni & Pan, 2001; Martins, 2001).

Kafrouni e Pan (2001) avaliaram escolas da região de Curitiba (PR) acompanhando alunos com necessidades educativas especiais, professores e membros de uma equipe pedagógica no que diz respeito às necessidades encontradas frente à proposta de inclusão. O objetivo principal de Kafrouni e Pan (2001) foi verificar se os professores estão devidamente instrumentalizados para implementar as propostas de trabalho implementadas pelas autoridades. O método utilizado para o levantamento de informações foi reuniões, entrevistas, observações participantes em sala e atividades extraclasse. Os resultados indicaram a falta de um projeto de inclusão e de capacitação do corpo de professores no atendimento de necessidade educativas especiais e propõe que o Estado se comprometa com a formação continuada dos professores. As autoras apontam e discutem alguns temas que poderiam auxiliar na capacitação docente para que estes possam realizar um plano de inclusão para a sua escola. Entre estes temas estão as concepções de aluno problema e aluno ideal que refletem diretamente na prática educativa assim como na concepção de ensino e aprendi-

zagem. As autoras ressaltam que ao se propor um processo inclusivo no contexto escolar, todos os segmentos dessa escola são questionados. Além disso, apontam que a responsabilidade não recairia somente sobre a escola, mas também sobre a formulação de legislações e diretrizes para o ensino e para o próprio processo de inclusão, assim como sobre a formação continuada a ser oferecida pelo Estado, pelas agências de ensino e por equipes multidisciplinares de educação compostas por profissionais especializados.

Martins (2001) relatou o desenvolvimento de um conjunto de ações no âmbito institucional (Educação Regular e Secretaria de Educação) que asseguraram a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em uma escola do ensino público fundamental do Município de Natal (RN). O método utilizado envolveu reuniões semanais apresentando a fundamentação teórica para a equipe responsável pelo projeto e posteriores reuniões semanais e quinzenais para o acompanhamento técnico. Esta equipe realizou observação, orientação e acompanhamento do trabalho em sala de aula e extraclasse envolvendo crianças normais e com necessidades educativas especiais. A equipe realizou, ainda assessoramento de professores e familiares além de um curso de atualização para professores e técnicos da escola com conteúdos selecionados com base nas necessidades reivindicadas por esses profissionais. O projeto foi avaliado por reuniões e debates, e Martins (2001) relata uma mudança de atitude de professores e técnicos da escola no que diz respeito à concepção de deficiência e à necessidade de atualização contínua de práticas pedagógicas.

Os estudos de Kafrouni e Pan (2001) e de Martins (2001) se constituem em uma demonstração de projetos que estão sendo realizados em escolas do ensino regular em regiões distintas do Brasil (Rio Grande do Norte e Paraná) cujos objetivos principais vão desde a avaliação de condições de inclusão no ensino regular à implementação de ações que ofereçam um ambiente mais inclusivo a pessoas com necessidades educativas especiais no ensino público fundamental. Estes projetos constituem-se em propostas diferenciadas em relação à grande maioria desenvolvida na realidade brasileira que, de acordo com Glat (1998), passa mais tempo justificando a postura politicamente correta de se apresentar alunos inclusos ou discutindo a Declaração de Salamanca (1994) do que pesquisando ou implementando formas de adaptá-la, experimentá-la e implementá-la.

Com base nesses pressupostos, o objetivo deste trabalho foi, a partir da avaliação do suporte oferecido ao professor do ensino fundamental que tem alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula, planejar e implementar ações que devem ser apresentadas por pessoas que fazem parte dos segmentos escolar, a saber, coordenação, professores,

pais e alunos, de modo que tornem os ambientes escolares mais inclusivos.

MÉTODOS

Participantes

Participaram deste trabalho pessoas de vários segmentos de uma escola estadual de ensino fundamental do interior do Estado de São Paulo. Das pessoas que participaram estão um coordenador pedagógico, 16 professores de primeira a quarta série do ensino público fundamental, quatro classes de alunos do ensino regular sendo duas 3^a e duas 4^a séries, e cada classe apresentava, em média, 38 alunos sendo um aluno com necessidades educativas especiais. Participaram, também, os pais de alunos destas quatro classes.

Materiais e condições

Todo o trabalho foi realizado nas dependências da escola, no contexto das atividades regulares e em salas usualmente destinadas a essas atividades. A atividade com os professores foi desenvolvida durante os horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), na biblioteca da escola. As atividades com o coordenador ocorreram após o término dos HTPC na sala da coordenação pedagógica. O trabalho com os alunos foi desenvolvido durante os horários de aula e com os pais durante as reuniões bimestrais do 3^o e 4^o bimestres.

Procedimento

Os encontros nos quais foram realizadas as atividades ocorreram quinzenalmente sendo que a avaliação da situação antecedente ocorreu durante o 2^o semestre letivo de 2000, e a proposição das atividades e a implementação das ações descritas a seguir ocorreram durante o ano letivo de 2001. Uma avaliação anterior à implementação de ações foi realizada com o objetivo de avaliar a necessidade encontrada pela comunidade escolar em realizar conversas e discussões sobre o tema inclusão e necessidades educativas especiais. Esta avaliação foi realizada por uma entrevista semi-estruturada e foi realizada com quatro professores da comunidade escolar sendo dois professores do ensino regular com alunos inclusos e dois de classe especial.

Foram apresentadas questões fechadas que procuravam saber se o professor conhecia o projeto pedagógico da escola e se no projeto havia uma programação para alunos com necessidades educativas especiais. Foram apresentadas também questões abertas que solicitavam que o professor relatasse as estratégias de ensino adotadas em sala de aula para uma sala tão diversificada incluindo alunos com necessidades educativas especiais.

Após essa avaliação da situação antecedente ao projeto, o procedimento adotado foi o planejamento de um conjunto de atitudes a serem apresentadas em cada segmento escolar, separadamente. Para uma descrição mais didática, o procedimento será relatado apresentando o segmento escolar envolvido e o conjunto de ações planejadas.

Ações junto ao Coordenador Pedagógico

Foram realizadas interações entre a pesquisadora e o coordenador pedagógico que proporcionassem condições deste trabalho na escola. Durante todo o trabalho foi sugerido que os horários de HTPC também oferecessem condições de troca de informações entre os docentes sobre as experiências adquiridas na prática de sala de aula. Foi sugerido que, das duas horas de HTPC, fosse destinada uma hora para planejamento e informes, e outra hora fosse aproveitada com discussões relacionadas ao tema da inclusão e o levantamento de estratégias para viabilizá-la. Foram apresentados ao coordenador os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Especial (MEC, 1999)², material até então não trabalhado pelo coordenador com os professores. Foram proporcionadas também condições sobre como obter informações a respeito de temas como inclusão e educação especial via *on-line*, em *sites* específicos sobre o tema, a partir do computador da escola.

Ações junto aos professores

Foram realizados questionários de avaliação como pré e pós-teste, com o objetivo de uma avaliação diagnóstica e conclusiva dos encontros. Os temas do questionário de pré e pós teste procuraram verificar o repertório dos professores acerca dos diversos temas que compuseram os encontros. A partir do levantamento realizado pelo pré-teste foi elaborado um programa de atividades a ser desenvolvido durante os horários de HTPC. Dentre estas atividades estavam a discussão em grupo e trabalhos dirigidos que versavam sobre a conceituação de deficiência (Omote, 1980) e informações sobre o aluno que apresenta necessidades educativas especiais (Marchesi & Martín, 1995); informações sobre o processo de inclusão (Merch, 1999), bem como quais são os agentes envolvidos (Schmidt, 2001) e quais as formas de ampliar as oportunidades de acesso ao meio social e acadêmico, pela escola (Cardoso, 1997; Glenn, 2001); informações sobre as relações envolvidas no processo ensino-aprendizagem de habilidades acadêmicas como as envolvidas no ensino de leitura por alunos com necessidades educativas especiais (de Rose, de Souza, Rossito & de Rose, 1989, Figueiredo, Almeida-Verdu, Lopes Júnior & Silva, 2001) e o planejamento de ações pela escola de modo a garantir que os pais se-

jam parte integrante do processo ensino-aprendizagem (Althun, Essle & Stoeber, 1996).

Ações junto aos alunos

Foram realizadas ações diretamente nas salas de aula que possuíam, em média, 38 alunos por sala, que apresentavam alunos com necessidades educativas especiais. A pesquisadora participou de atividades em quatro salas de aula, sendo uma sala com um aluno com deficiência mental, uma sala com um aluno com surdez, uma sala com um aluno com visão subnormal sendo que este aluno foi transferido no decorrer do ano letivo e, também, uma sala que apresentava vários alunos com comportamento considerado inadequado assim definidos pela professora. Durante essas ações, não foram realizadas intervenções diretamente com os alunos com necessidades educativas especiais e sim, foram trabalhadas, a partir de procedimentos de modelagem e modelação, as reações dos demais integrantes da sala na presença das diferenças entre os integrantes do grupo. As principais diferenças identificadas na sala, pela observação participante da pesquisadora, eram as relacionadas à interação social, a dificuldades de aprendizagem e de questões relacionadas à atratividade física. Ao final de cada intervenção em sala de aula, eram discutidos com o professor aspectos importantes observados naquele dia, e uma orientação era oferecida ao professor a partir daqueles aspectos (Cardoso, 1997; Glenn, 2001). A título de ilustração serão apresentadas algumas circunstâncias nas quais os procedimentos de modelagem e modelação eram utilizados. Em uma das observações participante o comportamento de uma das crianças (Mila, somente para o exemplo) foi considerado excessivamente retraído. Mais que realizar uma avaliação sobre o porquê de Mila permanecer por longos tempos embaixo da mesa, o objetivo da presença da pesquisadora na sala de aula foi oferecer condições para apresentação de respostas educacionais que maximizassem os ganhos dessas crianças no contexto escolar. Então a pesquisadora propôs uma atividade integrada para todos os alunos e convidou Mila para participar. A princípio, Mila somente olhou para a pesquisadora e continuou embaixo da mesa. A pesquisadora prosseguiu com a atividade, porém atenta ao menor movimento de Mila. Quando Mila olhava, novamente, para a pesquisadora essa acenava ou dava um sorriso e a convidava novamente para a atividade. Quando Mila estava com uma postura mais relaxada, com a posição do corpo na direção onde a atividade estava sendo realizada a pesquisadora foi na direção dela e, carinhosamente, atribuiu-lhe uma função. Dessa forma, Mila já participava da atividade. Quando todos foram expor a atividade realizada, Mila também expôs a sua. Esse procedimento em que as conseqüências para o comportamento são apresentadas de tal forma que

promovem modificações graduais neste em direção ao comportamento desejado é chamado de modelagem.

Um exemplo que poderia ilustrar a utilização do procedimento de modelação seria a observação do comportamento da pesquisadora em relação a Mila, pela professora. Ao final de cada período de intervenção eram apontados para a professora os pontos positivos ocorridos àquele dia, sendo ressaltados os aspectos mais importantes ocorridos para a obtenção de tais resultados. Ao procedimento que apresenta modelos de comportamentos a ser apresentado e ao comportamento alvo que duplica algumas características do comportamento modelo dá-se o nome de modelação. Para uma melhor compreensão dos princípios da Análise do Comportamento aplicados a seres humanos o leitor pode consultar outras literaturas (Skinner, 1974; Whaley-Malott, 1981).

Ações junto aos pais

As ações junto aos pais foram realizadas durante duas reuniões que ocorrem bimestralmente. Este trabalho foi realizado com os pais dos alunos que também participaram da intervenção. Dessa forma, a orientadora participou das reuniões de pais das quatro salas de aula citadas anteriormente. Nesses encontros foram apresentados esclarecimentos sobre o trabalho realizado na escola, sobre os aspectos envolvidos no processo de inclusão, e sobre a importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, trocando informações com o professor. Foram informados, ainda, sobre o oferecimento de oportunidades em casa que favoreçam o exercício das habilidades aprendidas pelos seus filhos na escola (Cardoso, 1997).

RESULTADOS

Como situação antecedente foi identificada a ausência de trocas de informações entre as professoras de ensino regular e ensino especial como uma forma de buscar alternativas de intervenção em alunos inclusos e não inclusos que não acompanhassem o ensino regular. Não havia, também, uma proposta de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Essas constatações foram feitas a partir de relatos dos professores, obtidas pela entrevista semi-estruturada, como:

“Nunca trabalhamos juntos, sempre foi separado, o professor de classe especial tem o projeto dele. Não existe um projeto junto, tanto é que o HTPC é separado, a gente conversa, a gente discute, mas não tem um projeto de conhecimento de todos.”

“Não acontece essa troca, eu acho que falta comunicação e troca de opiniões.”

“Eu dou uma atividade geral, para todos, mas ele (aluno especial) tem problema porque não consegue interpretar, apenas reproduz. Eu não preparo nada especial para ele.”

A partir da avaliação dessa situação antecedente, foram implementadas as condições de apresentação das ações citadas no procedimento e cujas principais consequências são apresentadas a seguir.

Coordenador Pedagógico

Ao término do trabalho os horários de HTPC estavam organizados de tal forma que havia um intervalo de tempo destinado para informes da coordenação e outro destinado a discussões e realização de estudos direcionados sobre o tema inclusão, bem como propostas de viabilizá-la. Cabe ressaltar que alguns dos conteúdos apresentados pela coordenação durante os informes do HTPC, estavam diretamente relacionados com o tema da inclusão, tratados durante os encontros.

Professores

Os principais resultados registrados estão relacionados ao fato de que os professores passaram a discutir assuntos relacionados às dificuldades encontradas nas salas de aula e a trocar informações sobre propostas de trabalhos bem sucedidos com seus alunos, transformando o HTPC em um ambiente de troca de informações relacionadas à escola e em um ambiente de aprendizagem. Algumas mudanças foram registradas nas concepções distorcidas apresentadas por alguns professores antes do início dos encontros e após o término deles. As diferenças relatadas foram documentadas a partir de respostas a questionários (pré-teste e pós-teste) que foram aplicados antes e depois dos encontros.

O conteúdo das respostas dos participantes foi analisado e categorizado por dois avaliadores independentes. O resultado da análise de concordância foi de 86%. Segue um relato sucinto das principais modificações registradas no relato dos professores antes da intervenção obtidas pelo pré-teste e as respostas registradas após a intervenção obtidas pelo pós-teste, e que vão à direção programada. Os demais relatos não serão apresentados devido à variabilidade de respostas apresentadas e por não apresentarem porcentagens relevantes.

Antes dos encontros, a concepção de deficiência relatada foi predominantemente relacionada à incapacidade intelectual (62%) sendo que, após os encontros, alguns professores passaram a levar em consideração as diferenças individuais e o modo como a comunidade reage e oferece suporte a essas diferenças como sendo um dos determinantes das deficiências (25%), observações estas que não haviam sido nem

mencionadas, anteriormente. Em relação a quem é o aluno com necessidades educativas especiais, 50% dos professores se referiam como sendo aqueles que apresentavam deficiência física ou mental, anteriormente aos encontros. Porém, após os encontros, 75% identificaram os alunos com necessidades educativas especiais como sendo aqueles que não se beneficiam do currículo do ensino regular e são excluídos por essa diferença ou qualquer outra diferença. Sobre as concepções do que é o processo de inclusão, as concepções se mantiveram. Enquanto 50% dos professores entendem essa como sendo a simples inserção dos alunos no ensino regular ou esquivam-se de apresentar qualquer opinião sobre este assunto, a outra parte entende que esta depende das oportunidades oferecidas pelo ambiente, neste caso escolar, e das adaptações curriculares necessárias. Especula-se que as primeiras concepções relatadas não tenham sido modificadas porque compreender o que inclusão significa, implica realizar profundas mudanças na estrutura e funcionamento escolar, e esses professores manifestaram receio de como isso poderá afetá-los no que diz respeito aos escassos recursos materiais e de capacitação continuada oferecidos. No entanto, todos os professores passaram a compreender que mais de um sistema, além do educacional, deve participar deste processo (gerenciamento estadual e municipal, delegacias e secretarias de ensino, pais e comunidade), em contraponto com os 50% anteriores. Sobre como preparar as escolas de modo que se tornem ambientes inclusivos, anteriormente aos encontros, 75% dos professores relataram que deveria ser unicamente pela capacitação docente. Após os encontros, 25% dos professores passaram a mencionar que deveria haver uma modificação na estrutura física como mobiliário (como nos casos de deficiências físicas), código de linguagem (como nos casos de Língua de Sinais para surdez e do Braille para cegos), espaços destinados às atividades (como a apresentação de outros ambientes extraclasse como sendo igualmente educativos). Também foi relatada a necessidade de modificações funcionais (atividades programadas, atividades extra-escola, adaptações curriculares) das escolas, ou seja, passaram a apresentar indícios de autonomia no planejamento de ações inclusivas, sendo que este relato não estava presente anteriormente. Sobre o desenvolvimento, manutenção e complexificação das habilidades acadêmicas, todos os professores passaram a relatar que, além da identificação das dificuldades dos alunos, é necessário levantar também os seus interesses, procurando diversificar os procedimentos de ensino e adequá-los às necessidades de seus alunos. Sobre como aumentar a frequência de participação dos pais nas atividades escolares, antes de esse tema ser discutido, 100% dos professores relataram ser pela reunião de pais e de trabalhos realizados juntamente com a esco-

la, sendo que somente uma pequena parcela (37% desses) se preocupava em falar do bom desempenho dos alunos durante as reuniões. Após os encontros 75% dos professores passaram a propor uma diversificação nos temas das reuniões de pais de modo que estes ganhem ou aprendam algo ao frequentarem as reuniões.

Pais

Não se pode dizer que os pais passaram a ser mais participativos e conscientes a respeito do processo de inclusão de seu próprio filho ou do amigo de seu filho, pois esse não foi o objetivo das reuniões. No entanto, ao final da segunda reunião, os pais relataram a importância de obterem esclarecimentos sobre o processo de inclusão e conhecerem os aspectos relacionados aos seus direitos e as possibilidades de participações mais efetivas no cotidiano escolar.

Alunos

Os alunos vivenciaram a possibilidade de interações positivas. As ações apresentadas pela pesquisadora, de valorização das habilidades sociais e acadêmicas dos alunos proporcionaram aumento da frequência de participações adequadas, relacionadas às atividades de sala de aula. Além dos exemplos citados no procedimento para ilustração dos procedimentos de ensino de modelagem e modelação, pode-se citar outra atividade que descreve os resultados obtidos em sala de aula com alunos. O objetivo foi aumentar a frequência de participação dos alunos nas atividades em sala. Para isso, foi proposta uma atividade com carimbos (material que exerceu grande influência no comportamento da sala por tratar-se de novidade) na qual pessoas com diferentes habilidades de leitura e escrita poderiam participar. Os carimbos foram apresentados nos cadernos das crianças, e aqueles que sabiam ler e escrever foram solicitados a produzir um texto cujo tema era a figura; aqueles que conheciam a escrita de alguns aspectos da figura do carimbo foram solicitados a escrever; aqueles que apenas reconheciam as palavras relacionadas ao desenho em um conjunto fechado, uma tarefa de ligar foi preparada; para o aluno com surdez, quando foram apresentadas palavras escritas, foram apresentados sinais e gestos que fizessem referência à palavra. Dessa forma, todos puderam participar da mesma atividade, mesmo que com graus diferentes de habilidades. O aumento da frequência da participação dos alunos proporcionou ao professor uma percepção mais refinada das aptidões destes, e isso teve a função de incentivo na proposição e direcionamento das atividades. Esses resultados foram obtidos pelo relato do professor ao final de cada visita às salas de aula. Houve a oportunidade de trabalhar modelos de interações positivas com alunos

com necessidades educativas especiais. Ao final de cada visita nas salas de aula, uma orientação era dada ao professor a partir das observações dos participantes, realizadas na sala de aula, o que pode ter contribuído para a percepção mais refinada pelo professor em relação ao desempenho de seus alunos.

DISCUSSÃO

O projeto abordou a inclusão enquanto um fenômeno social complexo que depende da apresentação de ações dos diversos segmentos da comunidade escolar de acordo com a proposta de Schimidt (2001). O conjunto de algumas dessas ações, principalmente as apresentadas pelos segmentos escolares, podem possibilitar o desenvolvimento pleno de crianças com necessidades especiais, dependendo diretamente da oportunidade de acesso à informação, orientação e suporte que a professora e a escola que a recebem oferecem (Glat, 1998; Kafrouni & Pan, 2001; Martins, 2001). No caso deste trabalho, a inclusão passou a se tornar passível de discussão a partir do planejamento de atitudes a serem apresentadas pelas pessoas que compõem o contexto escolar. Como consequência das ações implementadas pôde-se estabelecer condições para que fossem apresentadas mudanças nas atitudes da comunidade escolar.

Os resultados registrados a partir da avaliação da situação antecedente pelo relato dos professores demonstram que, embora a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais seja apresentada enquanto lei, a capacitação docente assim como o suporte a partir de estrutura e materiais adequados que essa prática demanda, têm deixado a desejar. No entanto, a proposta desse trabalho não foi realizar uma discussão da política a respeito da viabilização da inclusão. Considera-se, aqui, que um sistema educacional é composto por três grandes categorias de pessoas (Luna, 2001). Existem as pessoas que estabelecem políticas educacionais, as que ensinam e as que desenvolvem pesquisa educacional e tecnologias de ensino (Luna, 2001). Este trabalho situa-se dentro da terceira categoria e adotou como proposta experimentar uma forma alternativa de implementar a inclusão. Uma inclusão que vá além do procedimento de inserção de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, mas que conceba a inclusão enquanto um processo que depende de planejamento e capacitação dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Ao apresentar aos professores elementos de discussão sobre política educacional, concepção de quem é o aluno divergente e procedimentos de ensino de habilidades acadêmicas, pode-se tornar mais provável o investimento destes em programas de capacitação, a troca de informações com professores de classes especiais, sala de recursos e com pais como co-parti-

cipantes da educação, bem como o aumento do estado de motivação por mudanças. Ao apresentar modelos de interações positivas com os alunos em sala de aula pode-se estabelecer condições para interações qualitativamente melhores em sala, evitando atitudes segregatórias entre os alunos. A orientação ao professor no encaminhamento de situações discriminatórias em sala, bem como na intervenção adequada em dificuldades de acompanhamento do currículo regular, além de proporcionar condições para resolução de problemas práticos, pode evitar a exposição a frustrações originárias da exposição a procedimentos não efetivos. Ao orientar os pais de todos os alunos sobre o que representa o processo de inclusão e quais atitudes espera-se que eles apresentem, pode-se informar o encaminhamento adequado de situações que dizem respeito à orientação de seus filhos no relacionamento com a comunidade divergente, assim como para a apresentação de oportunidades educacionais no ambiente doméstico. Ao assessorar a coordenação de ensino, criou-se uma rotina escolar de troca de informações sobre o tema, com ambiente e cronograma específicos, como a primeira parte das reuniões de HTPC, sendo que, eventualmente, a partir de pesquisas *online*, a coordenação passou a trazer elementos de discussão para as reuniões, elementos estes relacionados à inclusão. A consequência final para todos esses conjuntos de ações foi a possibilidade de, em decorrência de planejamentos específicos, tornar a escola um ambiente com características menos restritivas e mais inclusivas.

Considera-se que, ao proporcionar conhecimentos e experiências diferentes (e que tenham êxito) junto a esses segmentos na resolução de problemas práticos do cotidiano escolar, estabeleceu-se condição de aquisição de um repertório novo sendo este uma alternativa para lidar com as situações relacionadas à inclusão. Assim, a mudança na concepção de alunado teve consequências sobre a prática educativa dos professores e demais profissionais em questão (Glat, 1998; Kafrouni & Pan, 2001; Martins, 2001).

Essa forma alternativa de trabalhar foi possível pela intervenção em vários segmentos separadamente, porém trabalhando habilidades relacionadas. Trabalhar com o professor as habilidades envolvidas em leitura e escrita em alunos com diferentes necessidades especiais de ensino em um ambiente diferente da sala de aula (HTPC) foi importante para o conhecimento de aspectos relacionados ao planejamento de ensino dessas habilidades. Em contrapartida, poder observar a atuação da pesquisadora na orientação dessas atividades em sala de aula, trabalhando de forma flexível e respeitando as diversas necessidades especiais de ensino dos alunos pode-se tornar aplicado o conteúdo trabalhado durante o HTPC. Acredita-se que, dessa forma, esteja em desenvolvimento uma proposta de planejamento de uma cultura escolar com

práticas educativas que tenham maior valor para a implementação de uma proposta de inclusão para os membros dessa comunidade, de acordo com a descrição de inclusão apresentada por Schimidt (2001). É importante ressaltar que ações isoladas podem ser pouco efetivas diminuindo, assim, a motivação por mudanças por parte do professor. Nesse trabalho procurou-se enfatizar a necessidade de não só trabalhar com o professor ou só com o aluno, isoladamente, mas intervir nas relações estabelecidas entre o professor e o aluno.

Futuras propostas que apresentem trabalhos sistemáticos de capacitação docente e planejamento do ambiente escolar devem ser incentivadas. Esses trabalhos devem descrever quais ações devem ser apresentadas pelos segmentos da comunidade escolar de modo que este ambiente seja considerado menos restritivo e mais inclusivo. Essas ações devem se constituir em um programa institucionalizado da escola, a ser orientado tecnicamente e supervisionado continuamente por Universidades que mantenham cursos ou Departamentos de áreas afins da Educação Especial e incentivados por agências governamentais. Somente com a clareza de cada ação a ser apresentada e com relato de experiências de trabalhos já realizados que se poderá descrever um modelo de atuação que possibilite o planejamento e a viabilização da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular.

REFERÊNCIAS

- Althouon, B. G.; Essle, A. H. & Stoeber, I. S. (1996). *Reunião de pais: sofrimento ou prazer?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil (1996). Lei 9.394/96. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*.
- Cardoso, M. C. F. (1997). *Abordagem ecológica e funcional em Educação Especial*. Brasília: MEC/CORDE.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994). Brasília: CORDE.
- Figueiredo, V. A. P.; Almeida-Verdu, A. C. M.; Lopes Júnior, J., & Silva, W. R. (2001). Procedimento de avaliação educacional de aprendizes com deficiência auditiva. X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. *Caderno de Resumos*, p. 72.
- Glat, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. Em M. C. Marquezini; A. Almeida; E. D. O. Tanaka; N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina.
- Glenn, S. L. (2001). Management styles in the classroom. *Living, & Learning*, 1(1), 6-7.
- Kafrouni, R. & Pan, M. A. G. S. (2001). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses rente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação*, 5, 31-46.
- Kaldec, V. P. S. & Glat, R. (1989). *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Agir.
- Luna, S. V. (2001). O analista do comportamento como profissional da educação. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (p. 286-292). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, L. A. R. (2001). O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. Em M. C. Marquezini; M. A. Almeida & E. D. O. Tanaka (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina.
- Ministério da Educação e do Desporto (1999). *Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais*. Brasília: MEC.
- Mrech, L. M. (1999). Educação Inclusiva: Realidade ou utopia? *LIDE*, promovido pela Faculdade de Educação da USP, São Paulo.
- Omote, S. (1980). *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Rose, J. C.; Souza, D. G.; Rossito, A. L. & Rose, T. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 325-346.
- Rodrigues, O. M. P. R. (1999). *Inclusão: um procedimento com possibilidade de sucesso*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Santos, M. P. (1997). A inclusão da criança com necessidades educativas especiais. *Fórum Permanente de Educação e Saúde*, promovido pelo Instituto Phillipe Pinel, PUC-RJ/UFRJ.
- Schimidt, A. (2001). Metacontingências na escola inclusiva. Resumos do X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, outubro, p. 165.
- Sidman, M. (1985). Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*, 11(3), 1-15.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: EDART/Editora da Universidade de São Paulo.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Whaley, D. L. & Malott, R. W. (1981). *Princípios elementares do comportamento*. São Paulo: EPU.

Recebido: 17.08.2002
Revisado: 17.10.2002
Aceito: 28.11.2002

Notas:

¹ Este trabalho é parte integrante do Projeto de Extensão Universitária financiado pelo PROEX/UNESP realizado junto ao Centro de Psicologia Aplicada da UNESP/Bauru, durante o ano de 2001.

² A literatura básica que fundamentou o planejamento das atividades está citada entre parênteses.

Sobre as autoras

Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu: Mestre em Educação Especial, Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista, Bauru, Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, s/n, Vargem Limpa, CEP 17015-970, Bauru, SP. Fone/Fax: (0xx14) 221-6087 e 221-6090. E-mail: anaverdu@fc.unesp.br

Maristela Couto Fernandes: Bolsista PROEX (Projeto de Extensão Universitária – UNESP), durante o ano de 2001, aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. E-mail: maristelacf@hotmail.com

Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues: Doutora em Psicologia. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. E-mail: olgarodrigues@zipmail.com.br

