



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CASSIANA STERSA VERSOZA

INCLUSÃO:
DO CONTEÚDO DO RELATO VERBAL DE PROFESSORES
ÀS PRÁTICAS CULTURAIS

CASSIANA STERSA VERSOZA

INCLUSÃO:
DO CONTEÚDO DO RELATO VERBAL DE PROFESSORES ÀS
PRÁTICAS CULTURAIS

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Silvia Aparecida Fornazari da Silva.

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V564i Versoza, Cassiana Stersa.
Inclusão : do conteúdo do relato verbal de professores às práticas culturais /
Cassiana Stersa Versoza. – Londrina, 2013.
101 f. : il.

Orientador: Silvia Aparecida Fornazari.
Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise
do Comportamento, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Comportamento – Análise – Teses. 2. Educação inclusiva – Formação de
professores – Teses. 3. Professores – Atitudes – Teses. 4. Educação especial –
Políticas públicas – Teses. I. Fornazari, Silvia Aparecida. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Análise
do Comportamento. III. Título.

CDU 159.9.019.43

CASSIANA STERSA VERSOZA

INCLUSÃO:
DO CONTEÚDO DO RELATO VERBAL DE PROFESSORES ÀS
PRÁTICAS CULTURAIS

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.. Silvia Aparecida Fornazari da Silva
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. André Luiz Freitas Dias
UFMG – Belo Horizonte – MG

Profa. Dra. Camila Muchon de Melo
UEL – Londrina – PR

Londrina, 06 de setembro de 2013.

Aos meus pais, Brazil e Rubia.
Aos meus irmãos, Arthur, Manuela e André.
Ao meu amor, Renan.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fortaleza e por sempre me conduzir.

Aos meus pais, Brazil e Rubia, por me educaram e me tornaram quem sou. Por sempre me apoiarem e darem sustento em todos os meus desafios. Por, acima de tudo, me amarem.

Aos meus irmãos Arthur, Manuela e André, por fazerem os meus dias mais leves e minha vida mais feliz. Por entenderem (quase sempre) quando eu dizia “agora não posso, estou fazendo a minha dissertação”.

Ao meu amor, Renan, que além de um companheiro é o meu melhor amigo. Por ter contribuído sempre com esse trabalho, fosse com dicas, ou simplesmente com o seu apoio naqueles momentos em que eu achava que nada ia dar certo. Por ser meu suporte 24h para questões de Word e afins. Tudo teria sido muito mais difícil sem você.

Às amigas da graduação, Camila, Carol, Edneli, Joara e Giovanna, que sempre me incentivaram a fazer esse mestrado. Foram companhias maravilhosas durante a faculdade e serão amigas verdadeiras para o resto da vida!

Aos meus amigos “Vips” (hehehe), pelo simples fato de estarem sempre presentes na minha vida, há anos!

À toda a minha família: avós, tios e primos, por sempre estarem interessados e perguntando sobre o meu mestrado e por sempre me incentivarem.

Aos professores que me acompanharam desde a infância, pois cada um foi importante para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Quero agradecer de forma especial ao “Beto de filosofia”, do meu eniso médio e à Profª Sônia Regina Vargas Mansano, da minha graduação, essenciais para a minha formação.

À minha querida orientadora, Profª Drª Silvia Aparecida Fornazari. Por conseguir tirar sempre o melhor de mim utilizando sempre o reforço positivo. Uma das melhores coisas do mestrado foi, sem dúvida, ser sua orientanda. Além de todo o conhecimento e experiência, ainda ganhei uma amiga! Muito obrigada por tudo!

Aos membros da minha banca, Prof. Dr. André Luiz Freitas Dias e Profª Drª Camila Muchon de Melo, que desde a qualificação enriqueceram meu trabalho com críticas e sugestões valiosas. Foi muito bom poder contar com as ideias e com o crivo de profissionais que, mesmo conhecendo há pouco tempo, já admiro muito.

À Chris, que foi essencial na realização desse trabalho, me ajudando na coleta de dados e me presenteando com a sua companhia mais do que agradável! Muito obrigada!

Aos colegas do mestrado, com quem pude compartilhar experiências e conhecimento

durante esses dois anos. Foi um prazer conhecer a cada um. Quero agradecer em especial ao Tom e à Ingrid que acompanharam meu trabalho mais de perto e que se tornaram pessoas muito especiais para mim.

A todos os docentes do Programa de Mestrado em Análise do Comportamento da UEL.

Ao Jonas, secretário do Mestrado, que sempre tirava todas as minhas dúvidas rapidamente e cheio de simpatia.

A todo o grupo de pesquisa da quinta-feira ao meio dia, por terem acompanhado meu trabalho e contribuído para que ele fosse sempre melhorado.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido para a realização dessa pesquisa.

E a todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desse trabalho.

“O conhecimento nos faz responsáveis”

(Che Guevara)

VERSOZA, Cassiana Stersa. **Inclusão:** do conteúdo do relato verbal de professores às práticas culturais. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

A lei que prevê a obrigatoriedade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na rede regular de ensino é um exemplo de intervenção deliberada em uma cultura, pois especifica uma prática cultural a ser adotada. Para isso, é necessário planejar contingências que sejam mantidas por agências de controle social a fim de produzir tal prática cultural. As atitudes dos professores em relação à inclusão são apontadas como uma das principais variáveis que garantem o sucesso do processo inclusivo. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi descrever quais são as contingências relevantes para a formação de comportamentos favoráveis à inclusão em professores e para a implantação efetiva da inclusão na sociedade brasileira. Para isso, foram elaborados três artigos com objetivos específicos. O Artigo 1, teve como objetivo descrever as variáveis das quais a atitude social favorável à inclusão é função, identificando no ambiente as contingências relevantes para sua formação. Percebeu-se que a promoção de experiências planejadas de professores com alunos com deficiência é a maneira mais eficaz de ensinar esses comportamentos, já que é feito o planejamento dos antecedentes e consequentes específicos necessários para a emissão da classe de comportamentos esperada, denominada atitudes favoráveis à inclusão. O Artigo 2 buscou analisar o conteúdo do relato verbal de professoras que atuam com alunos incluídos, buscando investigar a importância da história pessoal, da história profissional e da formação acadêmica para a formação de comportamentos favoráveis ou não à inclusão. Verificou-se que a formação acadêmica contribui de maneira teórica, mas, de modo geral, não prepara os professores para atuarem em contexto de inclusão. Os comportamentos necessários para que o professor contribua para a inclusão efetiva de alunos com deficiência acabam por ser modelados ao longo da história profissional, muitas vezes após anos de experiência e, a depender dessa história profissional, esses comportamentos podem nem ser aprendidos. Por fim, o artigo 3 teve como objetivo descrever algumas contingências comportamentais entrelaçadas necessárias para que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular possa ocorrer. Espera-se, com este trabalho, produzir informações que contribuam para a formação de professores voltada para a inclusão e para a identificação de antecedentes e consequentes necessários para que a inclusão ocorra de maneira mais eficaz.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Planejamento cultural. Análise do comportamento.

VERSOZA, Cassiana Stersa. **Inclusion:** from the content of the verbal report of teachers to cultural practices. 2013. 101p. Dissertation (Master's Degree in Behavior Analysis) – State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The law which provides the obligation of the inclusion of people with special educational needs in regular education is an example of deliberate intervention in a culture, because it specifies a cultural practice to be adopted. For this it is necessary to plan contingencies that are maintained by agencies of social control in order to produce such a cultural practice. Teachers' attitudes toward inclusion are identified as one of the main variables that ensure the success of the inclusive process. For this, we prepared three articles with specific goals. Article 1, aimed to describe the variables of which the attitude toward inclusion is a function, identifying relevant environmental contingencies to their training. It was noticed that the promotion of planned experience of teachers with students with disabilities is the most effective way to teach these behaviors, as is done planning antecedents and consequences of specific required for the issue of class expected behaviors, called favorable attitudes toward inclusion. Article 2 seeks to analyze the content of the verbal report of teachers who work with students included in order to investigate the importance of personal and professional history and academic background to the formation of favorable or unfavorable behaviors toward inclusion. It was found that education contributes theoretical, but in the most cases does not prepare teachers to work in the context of inclusion. Behaviors which would be required for the teacher to contribute to the effective inclusion of students with disabilities are being modeled throughout history professional, often after years of experience and, depending on this professional history, these behaviors will not be learned. Finally, Article 3 aims to describe some interlocked behavioral contingencies necessary for the inclusion of people with special educational needs in regular education can occur. It is hoped, with this work, produce information that contributes to the training of teachers toward inclusion and identifying antecedents and consequences needed for inclusion to occur more effectively.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Cultural planning. Behavior analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Contingências entrelaçadas necessárias a produção do acesso de pessoas com NEE ao ensino regular 81
- Figura 2** – Contingências entrelaçadas necessárias a produção da participação de pessoas com NEE nas atividades do ensino regular 82
- Figura 3** – Contingências entrelaçadas necessárias para a produção da aprendizagem de pessoas com NEE no ensino regular 85
- Figura 4** – Contingências entrelaçadas necessárias para a produção da continuidade de pessoas com NEE em níveis educacionais mais elevados no ensino regular 87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados de estudos correlacionais sobre atitudes favoráveis à inclusão.....	30
Tabela 2 – Descrição das Participantes	33
Tabela 3 – Escore das participantes no ELASI	35
Tabela 4 – Análise do comportamento de P8 de ser contrária à inclusão	35
Tabela 5 – Análise do comportamento de P8 de acreditar que crianças com necessidades especiais aprendem em contexto regular de ensino	36
Tabela 6 – Análise do comportamento de P7 de ser favorável à inclusão	37
Tabela 7 – Análise do comportamento de P7 de ser contrária à inclusão de alunos com deficiência mental severa.....	38
Tabela 8 – Análise do comportamento e do sentimento de P6 diante de um conflito em sala de aula.....	39
Tabela 9 – Análise do comportamento de P3 de acreditar que crianças com necessidades especiais aprendem em contexto regular de ensino	40
Tabela 10 – Análise do comportamento de P5 de acreditar que nem todas as crianças com necessidades especiais podem aprender em contexto regular de ensino	41
Tabela 11 – Descrição das Participantes	52
Tabela 12 – Exemplos de relatos verbais das categorias do Eixo História	54
Tabela 13 – Exemplos de relatos verbais das categorias do Eixo Inclusão	55
Tabela 14 – Exemplos de relatos verbais das categorias do Eixo Outros	56
Tabela 15 – Número de falas por categoria e por participante e porcentagem que essas falas representam do total da entrevista	66
Tabela 16 – Descrição das Participantes	74
Tabela 17 – Porcentagem de participantes que indicaram cada tema como fundamental para a inclusão nas entrevistas	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	GOVERNO E LEI.....	14
1.2	EDUCAÇÃO.....	14
1.3	PLANEJAMENTO CULTURAL	16
1.4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
1.5	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	19
1.6	EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PLANEJAMENTO CULTURAL	21
2	ARTIGO 1	25
	Estudo 1	29
	<i>Método</i>	29
	<i>Resultados</i>	30
	<i>Discussão</i>	31
	Estudo 2	33
	<i>Método</i>	33
	Participantes	33
	Local	33
	Materiais	34
	Procedimento	34
	<i>Resultados</i>	34
	<i>Discussão</i>	41
	<i>Considerações Finais</i>	43
	<i>Referências</i>	44
3	ARTIGO 2	47
	Método	51
	<i>Participantes</i>	51
	<i>Local</i>	53
	<i>Instrumentos</i>	53
	<i>Procedimento</i>	53
	Resultado e Discussão	54
	Considerações Finais	67

Referências	68
4 ARTIGO 3	70
Método	74
<i>Participantes</i>	74
<i>Local</i>	74
<i>Instrumentos e Materiais</i>	75
<i>Procedimento</i>	75
Resultados e Discussão	75
Conclusão	88
Referências	89
5 CONCLUSÃO GERAIS	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	98
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	99
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	100
APÊNDICE C – Termo de Sigilo e Confidencialidade.....	101

1 INTRODUÇÃO

O Behaviorismo Radical, filosofia que embasa a Análise do Comportamento, adota como modelo causal o modelo de seleção pelas consequências, o qual relaciona a ocorrência do comportamento à ação seletiva do ambiente em três níveis e considera a causalidade ao longo do tempo (CHIESA, 2006). No primeiro nível, filogenético, a seleção ocorre ao longo da história de vida de uma espécie; no segundo nível, ontogenético, a seleção ocorre ao longo da história de vida de um indivíduo; e no terceiro nível, cultural, a seleção ocorre ao longo da história de vida de uma cultura (SKINNER, 1987; DITTRICH, 2004).

Este modelo, proposto por Skinner (1987), postula, portanto, que o comportamento humano é produto da interação de contingências de sobrevivência (nível filogenético), contingências de reforçamento (nível ontogenético) e contingências especiais mantidas pelo ambiente social (nível cultural). A compreensão dos eventos comportamentais incluídos nos três níveis de seleção, possibilita, segundo Dittrich (2004), “propor um amplo programa de pesquisa em torno do comportamento” (p. 123).

De acordo com Sampaio (2008), “o objeto de estudo da Análise do Comportamento é a ação de organismos individuais” (p. 2). No entanto, esse interesse pelo comportamento humano tem levado analistas do comportamento a atentarem para os fenômenos sociais, já que esses são relevantes para a compreensão do comportamento individual (SAMPAIO, 2008), pois, como afirmou Skinner (1987), muitas contingências as quais os indivíduos são expostos são impostas e mantidas pela cultura.

A análise e a preocupação com fenômenos sociais ou culturais é um tema recorrente ao longo de toda a obra skinneriana (1953, 2003, 1982, 1986, 1987). O autor define cultura como o ambiente social, ou seja, como todas as variáveis que controlam o comportamento do indivíduo e que são dispostas por outros membros da cultura (SKINNER, 1953, 2003). A visão do autor sobre a importância da cultura na determinação do comportamento individual é expressa quando ele diz que “as contingências a serem observadas no ambiente social explicam facilmente o comportamento do indivíduo em formação” (p. 452). Apesar de essa explicação ser caracterizada como fácil por Skinner, um passo anterior deve ser dado e, esse sim, não é tão simples. Segundo ele próprio, “o problema é explicar as contingências” (SKINNER, 1953, 2003, p. 452). Apesar de essa ser uma tarefa complexa, compreender e explicar as contingências presentes no ambiente social, ou seja, na cultura, facilita a explicação do comportamento individual.

No livro *Ciência e Comportamento Humano*, Skinner (1953, 2003) discorre

sobre grupos organizados, os quais manipulam um conjunto particular de variáveis que controlam o comportamento dos indivíduos. Esses grupos são chamados agências de controle. Duas das agências descritas por Skinner - Governo e Lei e Educação – serão mais amplamente discutidas neste trabalho.

1.1 GOVERNO E LEI

O poder do governo baseia-se no controle ético, em que é separado o que é “legal” e o que é “ilegal”, utilizando-se de um artefato especial que codifica seus procedimentos controladores: a lei - na qual, uma determinada resposta é colocada sob controle de um comando verbal. As leis, portanto, tem a função de especificar o comportamento que deve ser colocado em prática e as consequências aversivas que serão apresentadas caso a resposta esperada não seja emitida. Em outras palavras, a lei é uma “contingência de reforço mantida por uma agência governamental” (SKINNER, 1953, 2003, p. 370).

O governo especifica as contingências a serem seguidas, mas, geralmente, não arranja condições para que o indivíduo aja de acordo com o que é estabelecido, não contribuindo para tornar o código eficiente de qualquer outra maneira. Apesar disso, a agência governamental alega ter efeito educacional a medida que um indivíduo é afetado quando testemunha a punição de outro (SKINNER, 1953, 2003).

Uma forma de tornar o código mais eficiente é por meio do “controle educacional do comportamento legal” (p. 377). Em uma situação na qual o governo precisa induzir soldados a lutarem pelo país, terá mais sucesso aquele governo que, em vez de utilizar-se da coerção, recorrer a recursos educacionais, utilizando-se de condicionamento respondente, emoção e motivação para induzir o soldado à luta. No entanto, na maioria das vezes, as técnicas educacionais utilizadas pelo governo restringem-se às propagandas e o cumprimento das leis ainda é majoritariamente induzido por um processo familiar e não por um controle educacional exercido pelo governo (SKINNER, 1953, 2003).

1.2 EDUCAÇÃO

A educação exerce um controle de natureza distinta do utilizado pelo agência governamental, pois o seu objetivo é estabelecer comportamentos que serão vantajosos no futuro. Portanto, enquanto o governo se preocupa com a manutenção do comportamento, a educação está muito mais ligada à sua aquisição (SKINNER, 1953, 2003).

Para a ocorrência da aprendizagem, os operantes discriminativos são colocados sob controle de estímulos que provavelmente ocorrerão em certas situações futuras, aumentando a probabilidade de que o aluno se comporte de maneira adequada diante de contextos semelhantes aos ensinados em sala de aula. Apenas quando as consequências planejadas em sala de aula de fato ocorrerem em situações futuras é que a educação fará sentido, uma vez que, durante a aprendizagem, o comportamento de quem está sendo ensinado não tem importância particular para ninguém (SKINNER, 1953, 2003), por exemplo, o comportamento de um aluno de medicina em relação a uma doença só terá importância no futuro, quando esse aluno entrar em contato com o paciente que tem determinada doença.

Há várias formas de controle utilizados na educação. Dentre eles um muito comum é o controle aversivo, aplicado por meio da punição ou do reforço negativo. Skinner (1972a) afirma que o controle aversivo é amplamente utilizado pois a cultura já ensinou o professor a utilizá-lo. Em função do efeito imediato do controle aversivo, que é a diminuição da frequência do comportamento indesejado do aluno, o comportamento do professor é reforçado e, portanto, ele mantém essa forma de controle. No entanto, muitos professores não sabem que os efeitos sobre o comportamento, gerados pelo controle aversivo, tem um caráter temporário e geram como subproduto comportamentos de fuga e esquiva, os quais podem tornar o aluno apático e passivo (ZANOTTO, 2000).

O abandono do controle aversivo não pode ocorrer sem que se tenha planejado uma outra forma de controle. Algumas concepções de ensino postulam que abandonando-se o controle aversivo, os alunos serão livres e, assim, surgirá uma curiosidade natural de aprender. No entanto, Skinner (1978) alerta que quando os alunos ficam livres do controle do professor, eles não estão inteiramente livres, eles estão sob controle de outras condições que podem não favorecer a aprendizagem. O autor defende um planejamento educacional baseado no reforçamento positivo, no qual os professores respondam ao êxito do aluno e não ao seu fracasso; no qual apontem para o que ele está fazendo certo e não o que ele está fazendo errado.

Vale ressaltar que a educação é uma profissão e que os indivíduos que nela trabalham o fazem primeiramente pelo reforço econômico. Além desse, os reforços sociais fornecidos pelo grupo são de extrema importância, uma vez que a profissão do educador é vista culturalmente como algo digno de ser feito e que não deve ser feito apenas pelo dinheiro (SKINNER, 1953, 2003). Portanto, mesmo em sociedades em que o professor não é valorizado com bons salários e boa formação, ele é reforçado socialmente por fazer um trabalho digno e que não deve ser feito pelo dinheiro que é ganho, mas sim pela sua importância social.

A educação formal dá continuidade à educação iniciada na família e garante o ensino de comportamentos já pré estabelecidos para dada sociedade, gerando comportamentos úteis para a família, a comunidade, o governo ou o poder econômico. Portanto, devemos entender a educação não só por seus efeitos imediatos, mas por suas consequências a longo prazo, como mantenedora dos usos e costumes de uma cultura (SKINNER, 1953, 2003). Para que a educação cumpra essa função, é necessário identificar esses comportamentos relevantes para a cultura para que possa-se planejar a melhor maneira de ensiná-los.

1.3 PLANEJAMENTO CULTURAL

Uma comunidade pode ser entendida como um ambiente reforçador, no qual certas respostas são reforçadas, outras não obtêm reforçadores ou são punidas. Dessa forma, alguns comportamentos que estão de acordo com o padrão da cultura daquela comunidade são selecionados, fazendo com que o indivíduo adquira um repertório de usos e costumes do grupo em questão. Os comportamentos que foram reforçados ou punidos são depois mantidos pelas consequências que produzem (SKINNER, 1953, 2003).

Como já foi dito, a cultura é composta por todas as variáveis que estão dispostas por outras pessoas e que afetam o indivíduo. Skinner (1953, 2003) afirma que se certos aspectos do ambiente social forem peculiares a um grupo de pessoas, pode-se esperar que sejam observadas características comuns no comportamento dos membros desse grupo. De acordo com Skinner, “uma cultura comum levaria a um ‘caráter’ comum” (SKINNER, 1953, 2003, p. 461), o que significa dizer que, se todas as pessoas forem expostas as mesma contingências, espera-se que elas se comportem de maneira semelhante.

No entanto, uma cultura não é unitária, isto é, não existem contingências de reforço que operem de maneira universal sobre os membros de uma cultura. Além disso, o ambiente social pode mudar ao longo da vida de um indivíduo, que é então exposto a contingências conflitantes (SKINNER, 1953, 2003). Dessa forma, torna-se mais difícil analisar o efeito do ambiente social sobre o indivíduo, já que não temos garantia das contingências sociais as quais ele foi exposto e as próprias contingências sociais se alteraram ao longo da vida dele.

Essas contingências presentes no ambiente social podem surgir de diferentes formas: acidentalmente, como resultado do choque entre diferentes culturas, a partir das leis impostas pelo governo, entre outras. Skinner (1953, 2003) afirma que a manipulação deliberada da cultura é um processo já existente e até comum em certas culturas, nas quais certas práticas

culturais são adotadas “por causa de suas consequências” (p. 465). Ou seja, são realizadas intervenções a fim de produzir determinadas práticas culturais em função das consequências das mesmas, porque essas consequências são importantes para a cultura.

Skinner (1953, 2003) afirma que “no controle governamental, a decretação de uma lei geralmente estabelece novas práticas culturais, e uma constituição é empreendimento semelhante em escala maior. Os currículos experimentais nas escolas e colégios, livros sobre como cuidar das crianças que recomendam mudanças substanciais nas práticas familiares, são tentativas de manipular partes importantes da cultura” (p. 464). No entanto, ainda de acordo com Skinner, muitas vezes as mudanças culturais tem sido deixadas ao acaso em vez de serem planejadas as alterações ambientais que irão garantir a produção de comportamentos relevantes para a cultura. O autor defende o planejamento cultural e afirma que “propor uma mudança numa prática cultural, fazer a mudança e aceitar o mudado, são partes de nosso objeto de estudo” (SKINNER, 1953, 2003, p. 464).

Para que uma intervenção cultural seja justificada, é necessário que sejam identificados os problema existentes que preconizam tal mudança. Além disso, todo planejamento de intervenções culturais deve procurar as contingências operantes que determinam o comportamento individual que gera dado problema social. Isso porque, segundo Machado (2007) “o comportamento individual é a base a partir da qual as práticas culturais emergem em uma cultura” (p. 10).

Um exemplo de mudança em práticas culturais ocasionado por uma lei é a inclusão escolar. Essa lei exigiu transformações em todo o sistema de ensino, sejam nas escolas regulares ou nas especializadas; na formação dos professores; nas famílias de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE); nas estruturas físicas das escolas; entre outros (BRASIL, 2008). Embora tenha sido uma modificação deliberada, não parece ter havido um planejamento prévio em que identificam-se as manipulações ambientais necessárias para que o produto esperado (inclusão escolar) seja alcançado.

1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é tida como uma reforma radical no sistema de ensino brasileiro, uma vez que ela pressupõe mudanças curriculares, pedagógicas, formativas, avaliativas e físicas a fim de que o seu objetivo seja alcançado: “garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e nele permaneçam com bom aproveitamento” (FONSECA-JANES, 2009, p. 67).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva não pressupõe apenas a entrada de pessoas com NEE na rede regular de ensino, mas sim a garantia de uma educação de qualidade que esteja direcionada a todos os alunos; e de um processo de socialização em que o aluno com NEE seja acolhido pelo professor e por outros alunos (OMOTE; OLIVEIRA; BALEOTTI; MARTINS, 2005). Para que isso seja possível, o sistema educacional deve ter recursos qualificados que atendam as diferentes necessidades de cada aluno (FONSECA-JANES, 2009).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Educação Especial se torna constituinte da proposta pedagógica da escola e tem como seu público-alvo os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência física, intelectual ou sensorial. Além disso, o conceito de necessidades educacionais especiais adotado por essa política, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional, destacando a responsabilidade do ensino regular para o atendimento dessas diferenças (BRASIL, 2008).

Essa visão muda o foco da atenção para a educação inclusiva e possibilita uma ampliação nas investigações e intervenções, ao considerar também o ambiente educacional e não apenas a pessoa com NEE no processo de aprendizagem (OMOTE et al., 2005). Essa nova postura está de acordo com as propostas skinerianas que afirmam a importância de se conhecer os eventos que afetam o aluno a fim de arranjar as contingências necessárias para que aquele indivíduo aprenda.

Ainda nessa perspectiva, Fonseca-Janes (2009), defende que a educação inclusiva exige uma mudança do ensino pautado nas abordagens tradicionalistas e “bancárias” (abordagens que entendem o professor como único detentor do conhecimento que será transmitido aos alunos de uma forma única e linear e que não consideram as particularidades dos alunos como importantes para o processo), para abordagens que enfatizam o respeito às diversidades e diferenças humanas e, dessa forma, oportunizam que todos aprendam. É essa segunda postura que se aproxima da visão de Educação de Skinner: “Um aluno que é forçado a ir rápido demais perde muitas consequências reforçadoras e, de fato, perde mais e mais reforçadores à medida que vai ficando para trás. Um aluno que pode caminhar mais rápido mas que é retido atrás, não recebe reforçamentos que estão ao seu alcance” (SKINNER, 1978, p. 155). O autor afirma ainda:

Uma combinação de bom professor com bom aluno pode ter resultados quase milagrosos. Nada mais precisa ser feito em relação ao ensino [...] quando essas condições predominam, mas nós precisamos não esquecer o grande número de professores comuns que não podem se beneficiar da seleção de alunos bons, ou o grande número de alunos comuns que não tem professores bons. Para eles, práticas educacionais efetivas precisam ser planejadas (SKINNER, 1978, p. 151).

Nesta última passagem, Skinner está se referindo à falácia de que “o que um bom professor pode fazer, qualquer outro pode” ou de que “o que um bom aluno pode aprender qualquer outro pode” (1972a, p. 112). Skinner rejeita essa ideia que “padroniza as capacidades individuais de realização” (Omote, 2005, p. 35), pois os repertórios comportamentais tanto do “bom professor” quanto do “bom aluno” foram aprendidos por meio de uma história de contingências e não são, portanto, capacidades internas inatas. Se no ensino regular essa ideia não é possível, tão pouco na educação inclusiva. É necessário, então, o planejamento de “boas políticas” e “boas escolas”, por exemplo, para que essas contingências sejam asseguradas.

Apesar de não ter havido uma preparação planejada da sociedade para a mudança, as leis que regulamentam a educação especial no Brasil existem e vem sofrendo modificações há mais de 50 anos de maneira não linear.

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Em 1954, a primeira Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) foi fundada e surgiu o ensino especializado como opção à escola regular em se tratando da Educação Especial. Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) o direito à Educação para a criança com deficiência foi garantido, de preferência nas escolas regulares, ou seja, não tinha caráter obrigatório (VEROTTI; CALLEGARI, 2012).

A Lei nº 5.962 de 1971 representou um retrocesso jurídico, determinando que crianças com deficiência deveriam ter um tratamento especial, reiterando, assim, a função das escolas especializadas. O Centro Nacional de Educação Especial foi criado em 1973 e teve como perspectiva integrar os alunos que acompanhavam o ritmo das classes regulares. Os demais deveriam permanecer na educação especial (VEROTTI; CALLEGARI, 2012).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, marcada por ter como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art.3º inciso IV). A nova Constituição já previa a igualdade no acesso à escola e afirmava que o Estado devia dar

atendimento especializado às crianças com NEE, de preferência no ensino regular. Além disso, a Lei nº 7.853, aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, tornava crime o preconceito às pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2008).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), colocou como obrigação dos pais a matrícula de seus filhos no ensino regular. No mesmo ano, a Declaração Mundial de Educação para Todos reiterou a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e estabeleceu que todos deviam ter acesso à educação. Outro documento internacional que teve forte influência nas Políticas para a Educação Especial no Brasil foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual definiu políticas, princípios e práticas para a educação especial (VEROTTI; CALLEGARI, 2012). Nesse mesmo ano, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que previa o acesso à rede regular de ensino para aqueles alunos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Em 1996, a LDBEN foi atualizada e passou a atribuir às redes regulares de ensino o dever de assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos que atendam às suas necessidades. Outras definições para a organização da educação básica garantem “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) e a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, art. 24, inciso V).

O Decreto 3.298 de 1999 criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando seu caráter complementar à rede regular. Em 2001 o Plano Nacional de Educação afirmou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (p. 53). Neste ano, a recusa em matricular crianças com deficiência se tornou crime e cresceu o número de matrículas dessa população no ensino regular. Ainda em 2001 o Brasil promulgou a Convenção da Guatemala de 1999, a qual afirmava que as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das outras pessoas (BRASIL, 2001; VEROTTI; CALLEGARI, 2012; BRASIL, 2008). “Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 9).

Somente em 2002, com a Resolução CNE/CP nº1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que ficou definido como dever das instituições de ensino superior, prever em sua organização curricular a formação dos professores voltada para a diversidade e que fossem contemplados conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE. Também nesse ano, a Lei nº 10.436/02 reconheceu a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão e apoiou seu uso e difusão inclusive nos cursos de formação de professores; e a Portaria 2.678 aprovou normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do braile em todas as modalidades de Educação (VEROTTI; CALLEGARI, 2012; BRASIL, 2008).

Em 2003 o Ministério da Educação criou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que promoveu um amplo processo de formação de gestores e educadores para atuarem na disseminação, organização e garantia da educação inclusiva. O documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” foi divulgado em 2004, pelo Ministério Público Federal a fim de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão (VEROTTI; CALLEGARI, 2012; BRASIL, 2008).

Finalmente, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e o Decreto 6.571/08, definiram que todos devem estudar na escola comum. Portanto, a inclusão deixa de ter um caráter preferencial e passa a ser obrigatória. Nesse ano, pela primeira vez o número de crianças com deficiência matriculadas no ensino regular ultrapassou as matrículas das escolas especializadas. Também nesse ano, o Brasil ratificou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, a qual estabelece que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino inclusivo, fazendo com que essa norma se torne parte da legislação nacional (VEROTTI; CALLEGARI, 2012; Brasil, 2008).

Em novembro de 2011, o Decreto nº 7.611/11 revoga o Decreto 6.571/08. Esse novo decreto é considerado como impreciso quanto a obrigatoriedade da matrícula no ensino regular, permitindo a compreensão do ensino especializado como opção de escolarização, ou seja, de que o ensino especializado tem a mesma função das escolas da rede regular (BRASIL, 2011).

1.6 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PLANEJAMENTO CULTURAL

A Educação, para Skinner, sempre teve papel de destaque na contribuição para a sobrevivência da cultura: “práticas acidentais e práticas planejadas por razões

irrelevantes têm valor de sobrevivência, mas a planificação explícita de uma política educacional a respeito da força de uma cultura é mais promissora” (SKINNER, 1972a, p. 222). Isso significa dizer que, dentre as intervenções deliberadas em uma cultura, aquelas que são feitas a partir do planejamento de uma política educacional que assegure as mudanças esperadas, será a mais efetiva.

Como já foi dito, a Educação foi caracterizada como uma agência de controle que possui uma marca diferente das outras: ela deve facilitar a aprendizagem de comportamentos que serão eficazes em um tempo futuro. Esse aspecto implica que o comportamento deve ficar sob controle não apenas das contingências imediatas, mas também, das contingências de longo prazo (SKINNER, 1953, 2003; ANDERY, 1993). Para que a Educação cumpra essa função na sociedade, seu planejamento deve ocorrer a partir da identificação dos problemas a serem enfrentados pela cultura, da definição de quais comportamentos serão eficazes na solução desses problemas e, por fim, da escolha do ensino apropriado para gerar tal comportamento. De acordo com Zanotto (2000), uma tarefa dessa complexidade deve ser assumida coletivamente, envolvendo diferentes profissionais, órgãos e responsáveis pela manutenção, administração e definição das políticas educacionais, incluindo aí analistas do comportamento, que devem descrever os problemas e as soluções de tal forma que esses possam ser previstos e controlados.

De acordo com a proposta skinneriana de ensino, o professor deve assumir algumas funções nessa tarefa coletiva, como o planejamento e a execução de procedimentos de ensino, e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Essas funções deixam clara a posição de Skinner (1972a) que se afasta de uma concepção de Educação enquanto processo natural e espontâneo e a entende como um processo que precisa ser planejado em função de garantir uma aprendizagem mais eficiente para o aluno.

Skinner (1972a) coloca sob responsabilidade do professor, não só os conteúdos que são ensinados, mas também o comportamento dos alunos em sala de aula. Para ele, frequentar a sala de aula, comportar-se bem em relação aos colegas, prestar atenção, participar das discussões e estudar, por exemplo, “são coisas tão essenciais para a educação quanto o que está sendo aprendido” (SKINNER, 1972b, p. 230). Para isso, o professor precisa ser, segundo Skinner, “um especialista em comportamento humano” (SKINNER, 1972b, p. 244). Assim, tomando como premissa o papel fundamental do professor no processo educativo, sua formação deve ser objeto de preocupação, estudo e intervenção daqueles profissionais interessados em uma educação eficiente, como parece ser o caso dos analistas do comportamento.

Grande parte do fracasso educacional advém, segundo Skinner (1984) e Keller (1968), de uma negligência em relação ao método pedagógico. Essa negligência é fruto de algumas concepções de Educação que entendem a aprendizagem como um processo natural e que assumem que a formação do professor acontece apenas a partir de sua experiência e do contato com outros professores. Para estes autores, existe a necessidade de que os cursos de formação dos professores os preparem explícita e sistematicamente para o exercício de sua profissão, ou seja, que ele seja ensinado a ensinar.

Muitos comportamentos emitidos pelo professor em sala de aula podem ser entendidos a partir de contingências sociais mais amplas que se reproduzem em sala de aula e na escola. Para Zanotto (2000) “[...] é preciso, pois, para entender os comportamentos do professor ao ensinar, considerá-lo, ao mesmo tempo, como indivíduo com uma história peculiar e como participante de uma dada cultura.” (p. 149).

Para Skinner, o professor tem um papel especial nessa tarefa que é coletiva, pois está em contato direto com o aluno, portanto, ele é decisivo na manipulação das contingências de reforço sob as quais os alunos aprenderão. Nas palavras do autor: “Se ele falha [o professor], todo o sistema falha” (SKINNER, 1972a, p. 120).

De acordo com alguns autores (HASTINGS; OAKFORD, 2003; SHADE; STEWART, 2001; JOBE; RUST; BRISSIE, 1996) uma das variáveis mais importantes para a educação inclusiva são as atitudes favoráveis do professor em relação à inclusão, chegando-se a afirmar que a atitude negativa desse profissional pode levar ao fracasso do processo inclusivo. Essa atitude social à favor ou contra a inclusão, deve ser entendida como produto da história de reforço do indivíduo em relação a pessoas com NEE e com a inclusão. Espera-se que uma sociedade que garante legalmente a inclusão escolar de pessoas com NEE deva, também, garantir as variáveis necessárias para que a mesma ocorra. Nesse sentido, o presente estudo buscou descrever quais são as contingências relevantes para a formação de comportamentos favoráveis à inclusão em professores e para a implantação efetiva da inclusão na sociedade brasileira.

Para isso foram elaborados três artigos. O Artigo 1 teve como objetivo descrever as variáveis das quais a atitude social favorável à inclusão é função, identificando no ambiente as contingências relevantes para sua formação. O Artigo 2 buscou analisar o conteúdo do relato verbal de professores que atuam com alunos incluídos, buscando investigar a importância da história pessoal, da história profissional e da formação acadêmica para a formação de comportamentos favoráveis ou não à inclusão. Por fim, o artigo 3 teve como objetivo descrever alguns contingências comportamentais entrelaçadas necessárias para que a

inclusão de alunos com NEE no ensino regular possa ocorrer. Espera-se, com este trabalho, produzir informações que contribuam para a formação de professores voltada para a inclusão e com a identificação de antecedentes e consequentes necessários para que a inclusão ocorra de maneira mais eficaz.

2 ARTIGO 1

O Conceito de Atitudes Sociais Favoráveis à Inclusão Sob a Ótica da Análise do Comportamento

Cassiana Stersa Versoza, Silvia Aparecida Fornazari

Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina - PR

Resumo: O conceito de atitudes sociais em relação à inclusão tem sido amplamente estudado e utilizado pela Psicologia Social e refere-se à avaliação que um indivíduo faz da inclusão de pessoas com necessidades especiais, levando-o a agir de maneira favorável ou desfavorável à essa situação social. A Análise do Comportamento entende que a forma com que um indivíduo age, seus pensamentos em relação à algo e os seus sentimentos, são frutos de uma história de contingências, dessa forma, são as interações vividas por cada um que determinarão suas atitudes em relação a algo. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi descrever as variáveis das quais a atitude social favorável à inclusão é função, identificando no ambiente as contingências relevantes para sua formação. Para isso foram realizados dois estudos. No Estudo 1 buscou-se artigos que investigavam a correlação do conceito de atitudes em relação à inclusão com outras variáveis. A partir das variáveis encontradas na literatura como sendo relevantes para a formação de atitudes favoráveis à inclusão, buscou-se descrever quais as prováveis contingências responsáveis pela formação dessas atitudes, entendida como uma classe de comportamentos, que podem ser inferidas a partir da variável analisada. No Estudo 2, foram entrevistadas oito professoras da rede regular de ensino que tem alunos incluídos em suas salas de aula. As entrevistas foram categorizadas dividindo-se as falas em *atitudes em relação a inclusão* e *possíveis variáveis relevantes para formação das atitudes em relação a inclusão*, com o objetivo de identificar as variáveis das quais as falas da professora é função. Conclui-se que mais importante do que as variáveis correlacionais - idade, sexo e formação, por exemplo - são as contingências que se estabelecem na história de cada professor. Dessa forma, para garantir uma formação de qualidade que prepare o professor para agir de maneira que promova a inclusão, é necessário conhecer os comportamentos que se espera que esses professores apresentem e planejar as contingências importantes para a aprendizagem desses comportamentos.

Palavras-chave: Atitude favorável à inclusão. Educação inclusiva. Formação de professores. Análise do comportamento.

Attitudes Toward the Inclusion in the Perspective of Behavior Analysis

Abstract: The concept of social attitudes toward inclusion has been widely studied and used by social psychology and refers to the evaluation that an individual makes about the inclusion of people with a disability, taking him to act favorably or unfavorably to this social situation.

Behavior Analysis believes that the way a person acts, their beliefs about something and your feelings are the result of a history of contingencies thus are interactions experienced by everyone who determine their attitudes over something. Accordingly, the aim of this study was to describe the variables of which the attitude is favorable social inclusion function, identifying environmental contingencies relevant to their training. For this two studies were conducted. In Study 1 sought to articles that investigated the correlation of the concept of attitudes regarding inclusion with other variables. From the variables found in the literature as being relevant to the formation of favorable attitudes to inclusion, we attempted to describe what the probable contingencies responsible for the formation of these attitudes, understood as a class of behavior, that can be inferred from the variable analyzed. In Study 2, we interviewed eight teachers in the regular education that has included students in their classrooms. The interviews were categorized by dividing the lines in attitudes regarding inclusion and possible variables relevant for the formation of attitudes toward the inclusion, in order to identify the variables of which the lines of the teacher's role. The conclusion is that more important than the correlational variables are the contingencies that really set the history of each teacher. Thus, to ensure a quality education that prepares the teacher to act in a manner that promotes inclusion, it is necessary to know the behaviors expected that these teachers present and plan for important learning contingencies for these behaviors.

Keywords: Attitudes toward inclusion. Inclusive education. Teacher training. Behavior analysis.

Diversos autores tem estudado a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular sob a perspectiva do conceito de atitudes, afirmando que as atitudes sociais favoráveis à inclusão dos professores é uma das variáveis mais relevantes para que o processo inclusivo ocorra de forma satisfatória (HASTINGS; OAKFORD, 2003; JOBE; RUST; BRISSIE, 1996; OMOTE; OLIVEIRA; BALEOTTI; MARTINS, 2005; POÇAS, 2009; ROZÁRIO, 2008; SILVA, 2008).

O conceito de atitude é um dos conceitos fundamentais da Psicologia Social e é definido de forma diferente por vários autores (e.g. EAGLY; CHAIKEN, 1993; FISHBEIN; AJZEN, 1975). Uma das definições, dada por Ajzen e Fishbein (2000), caracteriza a atitude como uma disposição estável para responder consistentemente, de forma favorável ou desfavorável, a um objeto psicológico, possibilitando a predição e a explicação do comportamento humano. Ou seja, a atitude envolve uma avaliação que o sujeito faz de algum objeto psicológico, seja ele uma afirmação, uma situação ou uma ideia, caracterizando-o como bom ou ruim, correto ou incorreto, de forma que o sujeito responda favorável ou desfavoravelmente a esse objeto, de maneira regular e constante. Portanto, de acordo com essa definição, conhecer a atitude de alguém frente a um objeto permite prever como ele se comportará em relação ao mesmo.

Conceitos psicológicos que explicam um comportamento a partir da disposição de fazer algo ao invés da ocorrência de um comportamento, estamos falando de

conceitos disposicionais, os quais nos indicam a tendência de alguém agir de determinada forma. A partir dessa definição, podemos entender a atitude também como um conceito disposicional, uma vez que ela indica uma tendência para agir mas não descreve as causas da ação, já que não há conhecimento das variáveis que levaram o sujeito a se comportar de tal forma. Por exemplo, dizer que alguém tem atitudes favoráveis a inclusão apenas nos informa que essa pessoa age de maneiras específicas – faz adaptação curricular, insere o aluno com deficiência nas atividades, etc – mas não diz sobre as variáveis das quais esse comportamento é função. Além disso, essa tendência não garante que a pessoa emitirá todos os comportamentos que seriam característicos de alguém com atitudes favoráveis a inclusão (VERNEQUE; MOREIRA; HANNA, 2012).

Na visão da Análise do Comportamento, o conceito de atitudes poderia ser caracterizado como uma causa interna, pois é um conceito que afirma que o interior dos organismos tem um impulso ao qual o exterior obedece. Portanto, o comportamento seria apenas a expressão ou resultado de um impulso interno de dimensões não físicas. Nesse caso, o comportamento fica em segundo plano e o foco passa a ser o estudo desse agente interno que pode ser apenas compreendido, mas não manipulado, no caso, a atitude (CHIESA, 2006). Skinner chama as causas internas de elos do meio que “ligam” o ambiente e o comportamento dando explicações para esse último (SKINNER, 1953, 2003)

Para a Análise do Comportamento, o elo do meio (causas internas) é dispensável pois só se pode explicá-lo ou inferí-lo a partir do que acontece no ambiente ou a partir dos comportamentos emitidos pelo sujeito (primeiro e terceiro elos) (SKINNER, 1953, 2003). A própria teoria das atitudes afirma que o conhecimento da atitude “apenas é possível através de respostas observáveis (cognitivas, afetivas e comportamentais)” (POÇAS, 2009, p. 12). Isto é, infere-se que alguém tem ou não atitudes favoráveis à inclusão a partir do que ela faz, diz ou sente.

Esse modelo é conhecido como tripartido e pressupõe que a atitude é formada por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, pois a atitude envolve ideias, emoções e ações diante de situações sociais (POÇAS, 2009). No entanto, para a Análise do Comportamento, tudo o que um organismo faz, pensa ou sente tem uma mesma natureza e, sendo entendido como uma ação do organismo em relação a um ambiente específico, é regido pelas mesmas leis (RICO; GOLFETO; HAMASAKI, 2011). Isso significa dizer que, assim como o comportamento observável é a interação de um organismo com o ambiente, assim também o são o pensamento e o sentimento. Dessa forma, tudo aquilo que fazemos, pensamos e sentimos é fruto de uma história de contingências. Portanto, todos os “componentes da atitude” na verdade são

comportamentos selecionados durante a história de vida do sujeito.

Segundo Thomas e Znaniecki (1918, apud POÇAS, 2009), a atitude é a parte individual de um valor social. Por exemplo, a inclusão é um valor social adotado pela sociedade brasileira, sendo prevista em lei e tendo respaldos legais, estruturais e financeiros para que aconteça – ainda que de maneira não satisfatória. A atitude corresponde, então, à avaliação que cada indivíduo fará desse valor social e que, a depender dessa avaliação – se positiva ou negativa – o levará a agir de maneira favorável ou desfavorável a esse valor, no caso, de maneira favorável ou desfavorável à inclusão.

De acordo com Poças (2009) “a possibilidade de previsão do comportamento a partir da atitude continua a ser um dos principais focos de estudo da Psicologia Social, o que pode ser verificado pela grande quantidade de publicações atuais sobre o assunto” (p. 13). Falar da previsão de um comportamento é falar de sua probabilidade de ocorrer. Essa probabilidade varia da certeza de que o comportamento ocorrerá à certeza de que não ocorrerá. Podemos entender, portanto, que o conceito de atitudes sociais favoráveis à inclusão na Análise do Comportamento significa afirmar que alguém tem uma alta probabilidade de emitir uma classe de comportamentos que facilitem e promovam a inclusão. De acordo com Skinner (1953, 2003), alterações nessa probabilidade dão-se a partir da manipulação de certas condições que controlam o comportamento. No entanto, a atitude, por ser uma causa interna, não descreve as variáveis que controlam o comportamento, portanto, mesmo que admita-se a atitude como uma explicação do comportamento, ainda assim não será possível manipulá-lo, o que torna esse conceito inútil para o controle do comportamento pois, se não há conhecimento de quais variáveis a atitude favorável à inclusão é função, não se pode manipular as variáveis a fim de alterar a probabilidade de comportamentos pró-inclusivos ocorrerem.

Não é possível encontrar apenas uma variável da qual o comportamento é função, portanto, para podermos prever com eficácia a probabilidade de um comportamento ocorrer, todas as variáveis que se relacionam com o comportamento devem ser consideradas, levando-se em conta a multideterminação do comportamento. Dessa forma, o objeto de estudo da análise do comportamento é o comportamento entendido como relação de um organismo (variável dependente) com o ambiente (variável independente); e o seu objetivo é a predição e o controle do comportamento, isto é, devemos ser capazes de prever a probabilidade de que um comportamento ocorra e de alterar a probabilidade de sua ocorrência (SKINNER, 1953, 2003).

Como foi visto, é a possibilidade de a atitude predizer e explicar comportamentos que faz com que essa conceito seja amplamente utilizado na psicologia social. No entanto, apesar de poder prever, não é possível controlar esse comportamento, isto é, não é

possível manipular as variáveis de forma a produzir os comportamentos esperados nas pessoas, uma vez que não há conhecimento das variáveis relevantes.

Portanto, dizer que alguém tem ou não tem uma atitude favorável a alguma coisa não ajuda a entender o porquê ela age de tal maneira, a medida que não explica de que forma essa atitude se formou (permitindo a previsão, mas não o controle). A explicação, de fato, estará na história de interações dessa pessoa com o mundo e que a levará a se comportar de uma tal forma descrita como favorável à inclusão. Uma vez que o conceito de atitude tem sido tão utilizado na área da inclusão, é preciso entender que tipos de interações produzirão essas pessoas com atitudes favoráveis a inclusão e que, portanto, se comportariam de forma a facilitar que a inclusão ocorra.

Nesse sentido, este artigo teve como objetivo descrever as variáveis das quais essa classe de comportamentos é função, identificando no ambiente as contingências relevantes para sua formação, visando facilitar possíveis intervenções que tenham o objetivo de produzir comportamentos pró-inclusivos em professores. Para isso foram realizados dois estudos.

Estudo 1

Método

Foram pesquisados no Portal de Periódico da Capes artigos que tinham como objetivo correlacionar as atitudes sociais favoráveis a inclusão com outras variáveis tais como sexo, experiência, idade e outras, utilizando-se como termos de busca as palavras atitude e inclusão. Um dos estudos encontrados citava outros estudos correlacionais, os quais foram utilizados também. Os resultados desses estudos foram analisados a partir do entendimento que a Análise do Comportamento tem do conceito de atitude, buscando-se levantar quais variáveis relevantes para a formação das atitudes favoráveis à inclusão podem ser inferidas a partir das variáveis correlacionais encontradas.

Resultados

Tabela 1 – Resultados de estudos correlacionais sobre atitudes favoráveis.

Referência dos estudos	Variáveis correlacionais encontradas
Pearman, Huang, Barnhart & Mellblom (1992) Hodge e Jansma (2000)	Professores do gênero feminino tem atitude mais favorável à inclusão do que professores do gênero masculino.
Balboni & Pedrabissi (2000)	Professores mais jovens tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores mais velhos.
Bennett, Deluca & Bruns (1997) Hastings & Oakford (2003)	Professores com menos tempo de experiência docente no ensino regular tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores mais antigos.
Jobe, Rust & Brissie (1996)	Professores com nível mais baixo de escolaridade tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores com níveis mais altos de escolaridade.
Balboni & Pedrabissi (2000) Van Reusen, Shoho & Barker (2000) Braga (2010) Almeida (2012)	Professores com experiência no ensino de alunos deficientes tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores sem experiência.
Downs e Williams (1994)	Professores que tiveram seu primeiro contato com alunos com deficiência, tiveram atitudes mais positivas do que aqueles que já haviam tido um contato prévio.
Folsom-Meek, Nearing & Krampf (1995)	Professores apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão perante alunos com dificuldade de aprendizagem, seguido de atraso intelectual moderado e, por fim, distúrbios de comportamento.
Almeida (2012)	Professores com experiência na educação especial tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores do ensino regular.
Braga (2010) Almeida (2012)	Professores com formação especializada tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores com formação inicial.
Poças (2009)	Não há diferenças estatisticamente significativas entre a variável experiência e as atitudes dos futuros professores face à inclusão de alunos com deficiência.

Os artigos encontrados nessa pesquisa apontam, de modo geral, que os professores com atitudes mais favoráveis à inclusão costumam ser do gênero feminino, mais jovens, com nível mais baixo de escolaridade e com menos tempo de experiência no ensino regular. Quanto à experiência com alunos com deficiência, alguns estudos apontam que a experiência está correlacionada com uma atitude social mais positiva em relação à inclusão, enquanto que outros estudos apontam que o contato prévio com pessoas com necessidades especiais correlaciona-se com atitudes sociais menos favoráveis à inclusão, ou até mesmo que não há diferença na atitude social favorável à inclusão quando correlacionada com o tempo de experiência com alunos com deficiência.

Percebe-se, então, que não há um consenso entre os pesquisadores sobre quais variáveis são relevantes na determinação das atitudes favoráveis à inclusão, uma vez que são encontrados alguns resultados contraditórios na literatura.

Discussão

De acordo com Omote et al. (2005) “o gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino de aluno deficiente são algumas das variáveis, que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão” (p. 388). No entanto, a maioria dos estudos que investigam essas variáveis tem caráter correlacional, levando em conta apenas aspectos estruturais do ambiente, sem que seja feita uma análise das variáveis estudadas (MATOS, 1983).

Essa correlação é possível pois uma variável em comum aumenta a probabilidade de que pessoas que “compartilhem” dessa variável experimentem algumas contingências semelhantes. No entanto, como aponta a Tabela 1, os estudos acabam por apresentar divergências quanto aos resultados encontrados, pois não é dada atenção às diferenças que existem no ambiente.

Alguns estudos apontam que professores do gênero feminino tem atitude mais favorável à inclusão do que professores do gênero masculino. Uma explicação para essa correlação pode ser que, de modo geral, as mulheres são mais expostas à contingências de cuidado com o outro, do que os homens, pois costumam cumprir um papel social de cuidadora da casa, da família e dos doentes (NOGUEIRA, 2001). Portanto, comportamentos como cuidado, atenção, compreensão e paciência, por exemplo, tendem a ter consequências reforçadoras desde cedo na mulheres.

A Inclusão é algo recente, portanto, professores que se formaram a mais tempo não tiveram disciplinas relativas a educação especial em suas graduações ou magistério, além disso, o tema da inclusão não era amplamente discutido nas escolas, políticas e nas mídias. Hoje em dia existem propagandas, projetos, cursos e leis que visam preparar as pessoas para uma sociedade inclusiva. Isso pode explicar o porquê professores mais jovens tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores mais velhos, como apontam Balboni e Pedrabissi (2000).

Ao estudar a variável grau de escolaridade, Jobe, Rust e Brissie (1996) constataram que professores com nível mais baixo de escolaridade tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores com níveis mais altos de escolaridade. Pode ser que essa variável esteja mais ligada à idade dos professores do que à escolaridade em si, pois professores mais jovens provavelmente tem um nível de escolaridade menor do que professores mais velhos, pois ainda não tiveram tempo de avançar em seus estudos. Dessa forma, o que pesa novamente é o quanto a sociedade estava voltada para a inclusão antigamente e hoje, de modo que as pessoas mais jovens foram mais expostas à inclusão como um valor social do que pessoas mais velhas.

Talvez a variável experiência e contato anterior seja a mais divergente entre as pesquisas, pois ela não garante que todos os contatos e experiências sejam iguais, dessa forma fica claro que o mais importante não é a variável em si, mas a forma como ela foi vivenciada. Se um contato for marcado por consequências negativas, então é provável que a pessoa que teve esse contato seja menos favorável à inclusão do que uma pessoa que nunca teve nenhuma experiência com pessoas com deficiência. Por isso, Downs e Williams (1994) afirmam que é importante que os cursos de formação tenham estágios e práticas planejados e sistematizados, pois esse contato é fundamental para a formação das atitudes favoráveis ou desfavoráveis à inclusão.

Quando a pesquisa é feita correlacionado-se a atitude favorável à inclusão com o tipo de deficiência apresentado pelo aluno, a variável analisada envolve estímulos antecedentes – o tipo de deficiência do aluno incluído. Dessa forma, os estímulos antecedentes que mais evocam atitudes sociais favoráveis à inclusão são aqueles que em nossa sociedade são tidos como menos aversivos, pois não apresentam comportamentos estigmatizados socialmente e exigem um custo de resposta menor por parte do professor.

Estudo 2

Método

Participantes

Participaram do estudo 8 professoras que atuam na rede regular de ensino do Município de Londrina e que tem ao menos um aluno incluído em suas salas de aula. A seleção foi feita junto a Secretaria Municipal de Educação, após o levantamento das escolas com alunos incluídos e dos professores dessas crianças. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Todas as participantes do estudo foram mulheres com idade entre 26 e 50 anos. O tempo de atuação como professora variou entre 1 ano e 8 meses e 31 anos e o tempo de atuação com alunos incluídos variou entre 8 meses e 20 anos.

Tabela 2 – Descrição das Participantes.

Participante, Idade, Sexo	Graduação e Ano de conclusão	Tempo de Atuação	Tempo e tipo de atuação com alunos incluídos
P1, 30 anos, F.	Pedagogia (2006)	10 anos	1 ano, regente
P2, 50 anos, F.	Letras (1994)	29 anos	8 anos, regente
P3, 46 anos, F.	Pedagogia (1989)	26 anos	4 anos, apoio
P4, 45 anos, F.	Letras (1999)	24 anos	7 anos, regente
P5, 39 anos, F.	Pedagogia (1998)	19 anos	1 ano, regente
P6, 26 anos, F.	Pedagogia (2011)	1 ano e 2 meses	8 meses, regente
P7, 43 anos, F.	Letras (1998)	21 anos	20 anos, regente
P8, 50 anos, F.	Ciências e Matemática (1985)	31 anos	1 ano, apoio

Local

A pesquisa foi conduzida na escola de atuação de cada professora

participante, em sala disponibilizada pela coordenação da escola.

Material

Foi utilizado o Roteiro de Entrevista (Apêndice A) composto por questões que investigavam sobre a história ontogenética das participantes que se relacionassem com a Educação Especial, aspectos relacionados a formação acadêmica e, por fim, a atuação dessa professora com os alunos incluídos e sua percepção em relação à educação.

Utilizou-se também a *Escala Likert de Atitudes em relação à Inclusão (ELASI)* (OMOTE, 2005) para a mensuração das atitudes sociais frente à inclusão das professoras participantes.

Procedimento

Foi aplicado o ELASI para cada cada professora individualmente e, após, foi realizada a entrevista. Os dados do ELASI foram tabulados e o conteúdo da entrevista foi dividido em *atitudes em relação a inclusão e possíveis variáveis relevantes para formação das atitudes em relação a inclusão*. A partir da categorização feita, distribuiu-se o conteúdo das falas das professoras participantes em quadros de tríplice contingência, identificando-se possíveis antecedentes e consequentes para os comportamentos descritos pelas participantes.

Resultados

Serão apresentados, primeiramente, os resultados do ELASI de cada participante e, após, a análise de trechos dos relatos verbais das professoras em que é possível identificar antecedentes e consequentes de comportamentos denominados atitudes em relação à inclusão.

A Tabela 3 apresenta o escore das participantes no ELASI. Todas obtiveram escores altos, o que aponta que, de acordo com o instrumento, elas apresentam atitudes favoráveis à inclusão.

Tabela 3 – Escore das participantes no ELASI.

Participante	Escore Total
P1	119
P2	144
P3	136
P4	141
P5	138
P6	135
P7	145
P8	133

Nota: Escore máximo igual a 150.

As Tabelas de 4 a 10 apresentam a análise de trechos de relatos verbais das participantes, nas quais buscou-se identificar possíveis antecedentes e consequentes para as falas selecionadas como indicadoras das atitudes em relação à inclusão das professoras entrevistadas.

Tabela 4 – Análise do comportamento de P8 de ser contrária à inclusão.

Antecedente	Comportamento	Consequente
“Em todos esses anos de magistério nunca tive na minha sala um caso e nunca convivi de perto com nenhum” (Não tem em sua história contato com pessoas com necessidades especiais)	“se você me desse esse questionário pra responder naquela época eu ia colocar tudo discordo discordo discordo porque realmente achava que não dava” (Dizer que é contrário à inclusão)	Não entra em contato com pessoas com NEE. Mantém a regra de que não é possível fazer inclusão. Reforço social (opiniões do senso comum de que realmente é muito difícil trabalhar com inclusão)
“Na graduação nem se cogitava estudar educação especial, era a parte” (Nunca estudou educação especial)		Punição Social (uma professora não deveria ser contrária à inclusão)

Tabela 5 – Análise do comportamento de P8 de acreditar que crianças com necessidades especiais aprendem em contexto regular de ensino.

Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>“mas daí eu comecei, ela tinha seis anos no começo do ano e não conhecia nenhuma letra e hoje ela está praticamente lendo, então é assim, é gratificante você ver do que eles são capazes, o progresso dela está sendo assim bastante eu achei” (Contato com 1ª aluna com necessidades especiais)</p> <p>“Com a pós [em educação especial] deu pra gente começar a se questionar que era um direito deles” (Fazer uma pós em educação especial)</p>	<p>“a gente subestima muito, a gente acha que eles não são capazes de nada então a gente vê que eles realmente tem capacidade de aprender” (Acreditar que a criança com necessidade especial pode aprender)</p>	<p>“trabalhando com ela eu vejo que não é assim do jeito que a gente pensava” (O aprendizado da criança reforça o comportamento de ensinar da professora)</p> <p>“eu achava assim que não ia ter resultado, que era um trabalho assim, que nem dizem, dar murro em ponta de faca, que não ia resolver, que ia ser muito lento” (Mudou uma regra, pois ela ficou sob controle das contingências, que não eram descritas com acurácia pela regra)”.</p> <p>Reforço Social (é bem visto quem é a favor da inclusão e consegue contribuir para que ela ocorra).</p>

A Tabela 4 mostra que na época em que P8 se considerava contrária à inclusão, ela nunca havia tido contato com pessoas com necessidades especiais, fosse no contexto pessoal, profissional ou acadêmico. Além disso, ela nunca havia feito nenhum curso de formação em educação especial, nem na graduação, nem em pós-graduações. Podemos supor que o fato de P8 ser contrária à inclusão a mantinha afastada do contato com pessoas com necessidades especiais, uma vez que ela não aceitava trabalhar com essa população quando era convidada. Isso impedia que P8 entrasse em contato com contingências que poderiam mudar sua maneira de pensar e agir em relação à inclusão.

A Tabela 5 apresenta um outro momento na vida de P8, após ter feito uma pós-graduação em educação especial e após ter aceitado trabalhar pela primeira vez como professora de apoio de uma criança com paralisia cerebral. P8 relata que sua aluna aprendeu muito desde que ela começou a dar aula, portanto, podemos inferir que o aprendizado da criança reforçou o comportamento de ensinar de P8 e modificou a regra que ela tinha de que crianças com necessidades especiais não podem aprender em contexto regular de ensino.

Tabela 6 – Análise do comportamento de P7 de ser favorável à inclusão.

Antecedente	Comportamento	Consequente
Leis e pensamento vigente na educação que incentivam e apóiam a inclusão.	“sim, concordo totalmente”	Reforço Social
Alunos de inclusão que ela tem em sua sala de aula e que aprendem.		Alunos de inclusão de sua sala que aprendem e convivem bem no colégio (Reforço do comportamento de ser favorável à inclusão)

Na primeira vez em que foi perguntado à P7 se ela concordava que a inclusão feita, ela respondeu favoravelmente, como mostra a Tabela 6. No entanto, quando mencionou-se a possibilidade de serem incluídos também alunos com deficiência mental severa, ela afirmou não concordar que essa população seja incluída, como aponta a Tabela 7.

Provavelmente, na primeira vez em que respondeu, P7 ficou sob controle do pensamento vigente na sociedade brasileira de que a inclusão é algo positivo e de alunos de inclusão que ela já teve e que tiveram um bom desempenho escolar. Dizer que é favorável à inclusão provavelmente gera reforçadores sociais, pois a inclusão é um valor social no Brasil. No entanto, P7 nunca teve alunos com deficiência mental severa em suas salas de aula e essa é uma população extremamente estigmatizada, o que, provavelmente, contribui para que P7 seja contrária a inclusão dessa população. É possível que essa opinião tenha como consequência tanto reforçadores sociais de pessoas que concordam que é difícil trabalhar com deficiência mental severa, como punições sociais de pessoas que acham que um professor não deveria ser contrário a inclusão, em nenhuma hipótese.

Tabela 7 – Análise do comportamento de P7 de ser contrária à inclusão de alunos com deficiência mental severa.

Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>“porque até então nunca tivemos nenhum caso assim, eu não tive nenhum caso assim, aí eu acho que tem que debater mais, tem que discutir mais nesse sentido” (Nunca teve contato com deficientes mentais severos).</p> <p>Leis e pensamento vigente na educação que incentivam e apóiam a inclusão.</p>	<p>“então tem um porém, até tinha uma questão assim pra deficientes mentais severos ai eu acho que tem que ser discutido e debatido, a criança que tem deficiência mental severa dentro de uma sala de aula, daí já modifica”</p>	<p>Não entra em contato com pessoas com deficiência mental severa.</p> <p>Mantém a regra de que não é possível fazer inclusão de pessoas com deficiência mental severa.</p> <p>Reforço social (“realmente é muito difícil trabalhar com inclusão de deficientes mentais severos”)</p> <p>Punição Social (uma professora não deveria ser contrária à inclusão)</p>

A Tabela 8 apresenta a análise do comportamento de P6 diante de uma situação de conflito em sua sala de aula, quando um aluno incluído teve o que P6 chamou de “crise”.

A professora relatou que ficou desesperada na situação e que não soube o que fazer. P6 é uma professora recém-formada, com pouca experiência em sala de aula, que passou por uma graduação em que as disciplinas de educação especial foram estritamente teóricas e que diz não se sentir preparada para atuar com educação inclusiva. O episódio de conflito em sala de aula no qual ela não soube o que fazer reforça sua opinião de que nenhum curso de formação é capaz de preparar um professor para atuar, além de reforçar sentimentos negativos e de impotência. O comportamento de mediar conflitos pode ser entendido, portanto, enquanto parte da classe de comportamentos nomeada atitudes favoráveis à inclusão.

Tabela 8 – Análise do comportamento e do sentimento de P6 diante de um conflito em sala de aula.

Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>“Ele tava cortando um papai noel, a amiga foi ajudar ele a cortar, cortou um pedaço errado foi assim o estopim para ele ter uma crise. Na verdade a amiga foi ajudar ele e cortou errado. Isso é coisa mínima, mas aí já foi o estopim pra ele.”</p> <p>“Então, a gente teve assim dois semestres específicos de educação especial e a gente teve também libras”</p> <p>“Não, era só teórica.”</p> <p>(Formação em Educação Especial no curso de graduação, apenas teórica)</p> <p>“Não, não [a graduação não é suficiente para atuar].” (Sentir-se despreparada para atuar)</p> <p>1 ano e 8 meses de atuação como professora.</p>	<p>“Desesperada! Desesperada!” (Sentir desespero)</p> <p>“E eu não sabia o que fazer na hora.” (Ficar “paralizada”)</p>	<p>“Então, na verdade o que a gente espera [da formação] é impossível: seria você ter condições de tomar uma decisão, de ter atitudes certas diante de algumas situações, mas a gente sabe que tanto com os alunos ditos normais tanto com os que tem deficiência é difícil você saber o que fazer.”</p> <p>(Achar que formação não adianta para preparar adequadamente o professor)</p> <p>Reforça sentimentos negativos e de impotência.</p> <p>Reforço Social (“é difícil mesmo, é normal, com o tempo você aprende”)</p> <p>Punição Social por parte de outros professores (um professor deveria saber o que fazer em sala de aula)</p>

Além disso, a situação aversiva resultado da crise apresentada pela criança, pode fazer com que a própria presença da criança torne-se uma estimulação aversiva para a professora, associada a sentimentos negativos, podendo provocar processos de fuga e esquiva.

Tabela 9 – Análise do comportamento de P3 de acreditar que crianças com necessidades especiais aprendem em contexto regular de ensino.

Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>“Meu aluno até o ano passado não, era uma criança assim, ele não te retorna nada. Assim, se você sentar ali perto dele e falar ele não te olha, mas agora nesse ano que eu to com ele eu te falo que ele entende tudo o que você fala, ele aprendeu todo o alfabeto, ele reconhece o nome dele, então, quer dizer, ele avançou muito. Nós tiramos a fralda dele, então ele tá aprendendo a pedir. Ele já sabe ligar e desligar e mexer no tablet, por isso que eu te falo como aprende.”</p>	<p>“Tanto podem quanto eu te falo que aprende.”</p>	<p>Porque a gente imaginava assim, como não retorna nada que você pergunta, a gente imagina que não consegue fazer nada.” (Mudou uma regra, pois ela ficou sob controle das contingências, que não eram descritas com acurácia pela regra).</p> <p>O aprendizado da criança reforça o comportamento de ensinar da professora</p> <p>Reforço Social (é bem visto quem é a favor da inclusão e consegue contribuir para que ela ocorra).</p>

A Tabela 9 e a Tabela 10 mostram a opinião da professora regente de um mesmo aluno que tem paralisia cerebral, sobre a possibilidade de alunos incluídos aprenderem em contexto regular de ensino. A professora de apoio (P3) tem um contato mais próximo com o aluno e é mais sensível às mudanças em seu comportamento e ao que ele aprende do que a professora regente (P5) que diz não perceber se há aprendizagem. Entrar em contato com a aprendizagem do aluno, provavelmente, reforça a opinião da professora de apoio de que é possível aprender. Por outro lado, por não estar em contato direto com o aluno e não perceber seus avanços, a professora regente acredita que nem toda criança pode aprender em contexto regular, uma vez que ela não percebe aprendizagem em seu aluno.

O ambiente conflituoso e agressivo percebido por P5 em sua sala de aula e sua formação na área da educação especial, a qual foi exclusivamente teórica, fazem com que ela afirme que não está preparada para trabalhar com inclusão, pois, segundo ela, a prática é bem diferente da teoria. Pelo fato de sentir-se despreparada, P5 esquiva-se de funções que seriam suas, como preparar as atividades de seu aluno, delegando-a para a professora de apoio. Dessa forma ela esquiva-se de entrar em contato com o aluno incluído e com as atividades necessárias para que inclusão ocorra, diminuindo a probabilidade de que ela venha a estar preparada um dia para trabalhar com alunos com necessidades especiais.

Tabela 10 – Análise do comportamento de P5 de acreditar que nem todas as crianças com necessidades especiais podem aprender em contexto regular de ensino.

Antecedente	Comportamento	Consequente
<p>“Igual no caso assim do meu aluno, a gente não sabe se ele está sabendo alguma coisa, porque ele não fala, então é difícil. Igual lá, tem horas que ele conhece os números, conhece as letras, mas você não tem certeza mesmo se ele está desenvolvendo, se ele está conseguindo”</p>	<p>“alguns sim, outros tem mais dificuldades.”</p>	<p>Não entra em contato com o processo de aprendizagem do aluno, reforçando, assim, sua regra de que alguns alunos não podem aprender.</p>

Discussão

A partir dos dados analisados, é possível identificar algumas contingências que parecem ter contribuído para a mudança na atitude social de algumas professoras. As professoras que entraram em contato com alunos com necessidades especiais e perceberam um avanço no desempenho desses alunos, apresentam uma fala mais favorável à inclusão e à possibilidade de aprendizagem dessa população no ensino regular. Podemos inferir, portanto, que a aprendizagem dos alunos com deficiência reforça tanto o comportamento de ensinar das professoras quanto a regra de que é possível ensinar crianças com deficiência, modificando possíveis regras anteriores.

É possível perceber, também, que a falta de aulas práticas na formação acadêmica faz com que muitas professoras não saibam como agir em situações de conflito em sala de aula, pois essas professoras não aprenderam como se comportar em situações como essa, pois não houveram ocasiões para que esse repertório fosse aprendido. Não saber como agir nessas situações pode produzir sentimentos negativos como impotência e desespero (como descrito por P6), fazendo com que os alunos com deficiência, as situações conflituosas e a própria inclusão sejam estímulos aversivos dos quais as professoras podem desenvolver um processo de esquiva, não entrando em contato com as contingências que poderiam modificar suas atitudes em relação à inclusão (como aconteceu com P3 e P8).

A atitude social em relação à inclusão também varia de acordo com a definição de inclusão e com a população que será incluída, como foi observado em P7. Portanto, além da importância de reforço de comportamentos pró-inclusivos, é preciso atentar para diante de quais estímulos antecedentes esses comportamentos serão reforçados, a fim de

evitar que os comportamentos que espera-se que as professoras emitam não ocorram apenas diante de alguns tipos de deficiência. O comportamento não pode ser analisado fora de um contexto, pois os comportamentos chamados de atitudes favoráveis podem se dar em algumas situações e não em outras.

Analisando os Estudos 1 e 2 em conjunto, pode-se observar que o escore no ELASI foi alto para todas as professoras, no entanto, várias professoras apresentaram falas não favoráveis à inclusão. Isso pode ser explicado por dois motivos: primeiro, porque a inclusão é uma regra socialmente estabelecida e se comportar de modo contrário a essa regra, pode produzir punições sociais, assim como ser favorável à ela produz reforçadores. De acordo com Albuquerque e Paracampo (2005), há uma maior probabilidade de uma regra ser seguida diante do experimentador. Além de o ELASI ter sido respondido diante da pesquisadora, sabia-se que a mesma teria acesso ao que foi respondido. Isso pode aumentar a probabilidade de que as participantes respondessem de acordo com a regra, a fim de evitar punições sociais. Além disso, o ELASI descreve várias regras, às quais as participantes podem realmente concordar, no entanto, isso não garante que haja uma correspondência entre a regra descrita e os comportamentos das professoras, isto é, pode não haver correspondência entre o dizer e o fazer. Isso pode ser explicado pois “a pessoa nem sempre tem consciência de suas tendências para agir, as respostas verbais podem não corresponder ao comportamento que o indivíduo de fato viria a emitir caso ocorressem as circunstâncias de interesse” (DE ROSE, 1997, p. 155).

Essa “falta de consciência de suas tendências para agir”, pode ser fruto da formação apenas teórica que a maioria das participantes recebeu. Pois o que lhes foi ensinado foram conjuntos de regras, mas não houve modelagem dos comportamentos necessários em contextos de inclusão, portanto, o ensino apenas teórico não garante que o professor saiba se comportar da maneira que lhe foi ensinado e nem saiba descrever a contingência que o fará emitir determinado comportamento.

Analisando as atitudes das professoras participantes em relação à inclusão, a partir de seus relatos verbais e do escore no ELASI, percebe-se que os resultados de algumas pesquisas do Estudo 1 foram corroborados, enquanto que outros foram refutados. Por exemplo, as professoras que tiveram experiência anterior no ensino de pessoas com deficiência apresentaram atitudes mais favoráveis ao trabalhar com educação inclusiva, resultado apontado por Balboni e Pedrabissi (2000), Van Reusen, Shoho e Barker (2000), Braga (2010) e Almeida (2012). No entanto, as professoras mais velhas e com mais tempo de experiência no ensino regular foram as que apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão, ao contrário dos resultados encontrados por Bennett, Deluca e Bruns (1997), Balboni e Pedrabissi (2000) e

Hastings e Oakford (2003).

Percebe-se, então, que mais importante do que as variáveis correlacionais, são as contingências que realmente se estabelecem na história de cada professor. De maneira geral, o isolamento de algumas variáveis pode aumentar a probabilidade de que as pessoas que “apresentem” essa variável tenham vivenciado contingências semelhantes, como, por exemplo, que pessoas mais jovens tenham sido mais expostas à inclusão enquanto um valor social. No entanto, a presença dessa variável não garantirá uma atitude mais favorável à inclusão, pois não é a idade em si que produz pessoas mais favoráveis e sim as contingências que, de maneira geral, essas pessoas mais jovens vivenciaram e que mais velhos podem não ter sido expostos, sendo perfeitamente possível encontrar pessoas mais velhas que sejam mais favoráveis à inclusão do que pessoas mais jovens, porque o que conta são suas histórias de vida e não suas idades.

Parece que a experiência direta com pessoas com deficiência é um ponto crucial para a formação tanto das atitudes favoráveis quanto das desfavoráveis à inclusão. Portanto, se a experiência de uma pessoa com alunos com deficiência produziu consequências negativas como não aprendizagem, conflitos e sentimentos negativos, a experiência terá contribuído para a formação de uma atitude desfavorável à inclusão. Por outro lado, se essa experiência tiver consequências positivas como aprendizagem, bom relacionamento e reforço social, provavelmente a professora que viveu essa experiência terá uma atitude mais favorável à inclusão.

Considerações Finais

Essa foi uma pesquisa inicial que buscou aproximar a Análise do Comportamento de conceitos amplamente utilizados em pesquisas sobre educação inclusiva, a fim de facilitar o diálogo entre as áreas de conhecimento e possibilitar uma maior contribuição da primeira para com a última.

Conclui-se que pessoas interessadas em ensinar comportamentos pró inclusivos para professores ou futuros professores precisam identificar os comportamentos relevantes desse profissional para a inclusão e arranjar os estímulos antecedentes e consequentes de forma a reforçarem a classe de comportamentos denominada atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Nesse sentido, é importante que sejam realizadas pesquisas futuras com o objetivo de identificar os comportamentos em questão e de desenvolver programas de ensino

específicos para a formação de professores voltados para a Educação Inclusiva no diálogo da Análise do Comportamento com as outras áreas de conhecimento.

Referências

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp. 1-33). John Wiley & Sons.
- Albuquerque, L. C. & Paracampo, C. C. P. (2005). Comportamento controlado por egras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 227-237 227.
- Almeida, S. J. T. (2012). As Atitudes dos Professores do 1º Ciclo, Percepções e Atitudes dos Alunos sem NEE Face à Inclusão dos Alunos com NEE na Sala de Aula, no Concelho da Ribeira Grande. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Ciências e Educação, Educação Especial. Porto: Universidade Fernando Pessoa. 98f.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school Inclusion of students with mental retardation: The role of experience *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Braga, C. C. S. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância. Dissertação de Mestrado.* Programa de pós-graduação em Educação Especial – Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. 130f.
- Chiesa, M. (2006). *Behaviorismo Radical: A filosofia e a ciência.* Brasília – DF (Tradução de Carlos Eduardo Cameschi).
- De Rose, J. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: Banaco, R. A. (Org.). (1997). *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista.* Vol. 1. São Paulo: Arbytes. p.148-163.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: an european comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, (p.32-43).
- Eagly, A. H. & Chaiken S. (1993). *The Psychology of Attitudes.* Harcourt.
- Fishbein, M. & Ajzen I. (1975). *Beliefs, attitude and intention: An introduction to theory and research.* reading mass: London, Addison Wesley Publishing Comp.

- Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J., & Krampf, H. (1995). Attitudes of Preservice Physical Education Teachers Toward Teaching Students with Mild Disabilities. Dissertação apresentada no Encontro Anual da “American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance”. Portland, OR.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers’ attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors’ attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education Special Education*, 20(3), (p.211-224).
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148-154.
- Matos, M. M. (1983). *A Medida do Ambiente de Desenvolvimento Infantil*. *Psicologia*, 9(1) , 5-18.
- Nogueira, E. J. (2001). Rede de relações sociais: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três grupos etários. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Omote, S. (2005). A Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.11, n.1. p. 33-47
- Omote, S; Oliveira, A. A. S; Baleotti, L. R. & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Paidéia*, Marília: 15 (32), 387 - 398.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Poças, R. M. (2009). Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física Face à Inclusão de Alunos com Deficiência. *Tese de bacharelado*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Rico, V. V., Golfeto, R. & Hamasaki, E. I. M. (2012) Sentimentos. In: Hubner, M. M. C. & Borges, M. B. (Org.) (2012). *Temas Clássicos da Psicologia sob a Ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. P. 74-87.
- Rozário, F. S. (2008). Atitude da Comunidade Escolar Face a Deficiência: Atitude dos Professores de Educação Física Face à Deficiência Visual. *Tese de bacharelado*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- S. R. M (2008). Atitudes da Comunidade Escolar Face à Inclusão de Alunos com Deficiência: Estudo Exploratório das Atitudes dos Professores de Educação Física Face ao Ensino de Alunos com Deficiência Motora. *Tese de bacharelado*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (10. ed.) (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953).

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.

Verneque, L. , Moreira, M. B. & Hanna, E. S (2012). Motivação. In: Hubner, M. M. C. & Borges, M. B. (Org.) (2012). *Temas Clássicos da Psicologia sob a Ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. P. 74-87.

3 ARTIGO 2

Formação de Professores para Inclusão: Histórias Pessoal, Profissional e Acadêmica

Cassiana Stersa Versoza, Silvia Aparecida Fornazari

Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina - PR

Resumo: A formação de professores é um tema de grande preocupação entre os estudiosos da educação inclusiva, pois vários autores apontam a habilidade do professor como uma das principais variáveis para o sucesso da inclusão. Sabe-se que a formação profissional vai além da formação acadêmica, pois aquilo que vivemos em nossa vida pessoal e as experiências vivenciadas no ambiente profissional são igualmente importantes na formação do repertório comportamental dos professores e, portanto, na maneira com que ele atuará em sala de aula. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi analisar o conteúdo do relato verbal de professoras que atuam com alunos incluídos, buscando investigar a importância da história pessoal, da história profissional e da formação acadêmica para a formação de comportamentos favoráveis ou não à inclusão. Para isso, participaram do estudo oito professoras da rede regular de ensino do município de Londrina que tinham alunos incluídos em suas salas de aula. Foi realizada uma entrevista com cada participante investigando-se aspectos de sua vida pessoal, profissional e de formação acadêmica relacionados à educação especial inclusiva, bem como sobre sua atuação e opinião diante da inclusão. Os aspectos mais relevantes para o preparo adequado de professores para atuarem com educação inclusiva foram a experiência profissional e a vivência prática da educação especial em cursos de formação ou outros ambientes profissionais que não a escola. Os cursos de graduação e pós-graduação não específicos na área de educação especial, foram avaliados como insuficientes para o preparo adequado do professor. Quanto às variáveis presentes na vida pessoal, não pode-se chegar a resultados conclusivos, pois apenas uma das professoras teve contato com pessoas com educação especial fora do ambiente escolar, no entanto, verificou-se que esse contato contribuiu para que essa professora apresente comportamentos favoráveis à inclusão.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Análise do comportamento.

Teacher Training for Inclusion: Personal, Professional and Academic Histories

Abstract: Teacher education is a topic of great concern among scholars of inclusive education, as several authors point out the ability of the teacher as a key variable for successful inclusion. It is known that the training goes beyond the academic, because what we have experienced in our personal lives and experiences in the professional environment are equally important in shaping the behavior of teachers and therefore in the way it acts in room class. Thus, the aim of this study was to analyze the content of the verbal report of teachers who work with students included in order to investigate the importance of personal history, the history of professional and academic background to the formation of favorable behaviors or not inclusion. For this, participated in the study were eight teachers in the regular education of Londrina who had

included students in their classrooms. An interview was conducted with each participant by investigating aspects of their personal, professional and academic training related to special education inclusive, as well as its expertise and opinion in the inclusion. The most relevant aspects for the proper preparation of teachers to work with inclusive education were the professional experience of practical experience in special education training courses or other professional environments other than school. The undergraduate and postgraduate non-specific in the area of special education, were assessed as insufficient for the proper preparation of the teacher. Regarding the variables present in the personal life, can not be reached conclusive results, because only one of the teachers had contact with people with special education outside the school environment, however, it was found that contact contributed for that teacher behavior has favorable to inclusion.

Keywords: Teacher training. Inclusion education. Behavior analysis.

Vários estudiosos da educação especial inclusiva (HASTINGS; OAKFORD, 2003; SHADE; STEWART, 2001; JOBE; RUST; BRISSIE, 1996), apontam o professor como sendo uma variável determinante para o sucesso ou fracasso do processo inclusivo, destacando, para isso, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. Dessa forma, algumas pesquisas tem buscado identificar as atitudes dos professores a fim de modificá-las tornando-as, assim, favoráveis à inclusão.

As atitudes em relação à inclusão devem ser entendidos como um comportamento resultado da história de reforço pela qual o indivíduo passa (e que é única) e pelas relações atuais desse indivíduo com o ambiente (CHIESA, 2006). Nessa perspectiva deve-se compreender essas atitudes sociais do professor em relação à inclusão como produto de uma história de reforçamento e das relações existentes com o ambiente atual. Skinner diz que “escolhemos o caminho errado logo de início, quando supomos que nosso objetivo é mudar as ‘mentes e os corações dos homens e mulheres’ em vez do mundo no qual eles vivem” (SKINNER, 1978, p. 112).

Portanto, adotando-se a proposta skinneriana, as intervenções devem acontecer na modificação das contingências que produzem o comportamento esperado: as atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Os cursos de formação de professores deveriam arranjar as contingências necessárias para produzir esses comportamentos denominados “atitudes sociais à favor da inclusão”. No entanto, Gorz (2005) afirma que, na maioria das vezes, esse tipo de comportamento, entendido culturalmente como sendo de ordem subjetiva, não são ensinados em cursos técnicos ou de graduação. O autor afirma que eles são construídos ao longo da história de vida de cada profissional, vivida, em grande parte, fora do ambiente de trabalho ou de formação acadêmica.

As escolas inclusivas já existem, e, portanto, de acordo com Omote (2004), são necessárias medidas avaliativas das práticas pedagógicas que tem sido utilizadas. Além disso, dentre todas as transformações necessárias (física, metodológica e outras) para que o ensino inclusivo ocorra, o meio social é um dos fatores mais decisivos e, dentro de todos os segmentos desse meio social, o professor é considerado particularmente importante e, portanto, para que a educação inclusiva seja possível, a qualificação dos professores é necessária e imprescindível (OMOTE; OLIVEIRA; BALEOTTI; MARTINS; 2005; PETERSON, 2006). Nesse sentido, alguns trabalhos tem sido realizados com o objetivo de avaliar o efeito da formação de professores, a partir do relato verbal dos mesmos acerca de sua prática.

Um exemplo é o estudo realizado por Ferreira e Carrara (2009), no qual os autores buscaram comparar se há diferenças na conceituação de cidadania e na atribuição de importância a comportamentos pró-sociais, entre professores que passaram por um curso de formação sobre o tema quando comparados a um grupo de professores que não tiveram essa formação. Participaram da pesquisa três professores que fizeram o curso e quatro que não fizeram. Para a realização do estudo foram utilizados dois questionários elaborados a partir do referencial da Análise do Comportamento. O primeiro tinha como objetivo investigar o conceito de cidadania de maneira ampla a partir de questões dissertativas e o segundo, avaliar os graus de importância que os professores atribuíam a alguns comportamentos previamente listados.

Para a análise dos dados do primeiro questionário, as respostas dos professores de ambos os grupos foram categorizadas e comparadas a partir da literatura. Para a análise do segundo questionário, foi utilizada a prova estatística de Mann-Whitney para amostras pequenas. Em relação ao primeiro questionário, os resultados apontaram para uma diferença entre os dois grupos, sendo que o grupo que passou pelo curso de formação apresentou respostas mais completas sobre o tema da cidadania. Já no segundo questionário, não houve diferenças entre os grupos. Os autores levantam a hipótese de que esse resultado no segundo questionário seria devido à generalização das informações do curso para os outros professores que não passaram pelo curso, hipótese confirmada em conversa com professores representantes de cada grupo, que afirmaram ter havido uma reunião para compartilhar o que foi aprendido no curso.

Fonseca-Janes (2009), realizou um estudo que teve como objetivo comparar a opinião de estudantes de Pedagogia sobre seus conhecimentos acerca da educação inclusiva e sua preparação para atuar com a mesma, antes e depois de cursarem a disciplina de Fundamentos em Educação Especial. Participaram da pesquisa 30 estudantes de Pedagogia e

foi utilizado um delineamento pré-experimental baseado em um pré-teste, intervenção e pós-teste. O pré e o pós teste consistiram da aplicação de um questionário estruturado idêntico, antes e depois da condição de intervenção. A intervenção foi a própria disciplina de Fundamentos em Educação Especial ofertada por uma instituição educacional da região de Dracena/SP. O pré-teste foi realizado no começo do semestre, antes do início da disciplina, e o pós teste aconteceu no final do semestre, com a finalização da disciplina. Houve diferença nas respostas quanto ao conhecimento adquirido, tendo sido maior na condição de pós-teste, no entanto, mesmo depois de cursar a disciplina, os futuros professores ainda não se sentiam preparados para atuar em uma sala com alunos incluídos, não havendo diferença entre o pré e o pós teste.

Omote et al. (2005), desenvolveram um estudo com o objetivo de verificar a possibilidade de modificar as atitudes sociais de estudantes de um curso de magistério em relação à inclusão, por meio de um breve curso. O estudo foi realizado com dois grupos, 1 e 2, com 29 e 27 alunos, respectivamente. A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) (OMOTE, 2005), desenvolvida pelo grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, foi utilizada como medida pré e pós intervenção. A intervenção consistiu em um curso de 14 horas baseado em técnicas de modificação de atitudes sociais e em técnicas derivadas da teoria de dissonância cognitiva. O curso era composto por filmes, fotos e textos sobre a inclusão e durante o mesmo, os participantes tiveram contato com uma pessoa com necessidade especial, culturalmente definida como sendo bem sucedida (um professor surdo, casado e com filhos). Os resultados apontam que houve mudança estatisticamente significativa para os dois grupos quando comparados os dados pré e pós intervenção. Dessa forma, o estudo sugere que pequenos cursos podem melhorar as atitudes sociais de professores em relação a inclusão, o que, segundo os autores, é fundamental para a inclusão.

As três pesquisas apresentadas utilizam como medida o relato verbal dos professores. Assim como qualquer outro comportamento, o comportamento verbal é modelado e mantido pelas consequências que são mediadas no ambiente social, podendo ser emitido na fala, escrita, gestos ou outros. O operante verbal é a própria ação do falante em interação com ouvintes, sob controle de estímulos ambientais e consequências sociais. O que é falado por alguém é determinado por contingências passadas e atuais. Portanto, mudando-se algumas contingências – como, por exemplo, as intervenções relatadas nas pesquisas acima – espera-se que ocorram modificações no comportamento verbal controlado por elas (BORLOTI; IGLESIAS; DALVI; SILVA, 2008).

Uma sociedade que garante legalmente a inclusão escolar de pessoas com

NEE deve, também, garantir as variáveis necessárias para que a mesma ocorra. Uma dessas variáveis é a formação adequada dos professores. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar o conteúdo do relato verbal de professores que atuam com alunos incluídos, buscando investigar a importância da história pessoal, da história profissional e de sua formação acadêmica para o desenvolvimento de comportamentos favoráveis ou não à inclusão. Espera-se, com este trabalho, levantar dados que possam melhorar a efetividade da formação de professores para a educação inclusiva de pessoas com deficiência.

Método

Participantes

Participaram do estudo 8 professoras que atuam na rede regular de ensino do Município de Londrina e que tem ao menos um aluno incluído em suas salas de aula. A seleção foi feita junto a Secretaria Municipal de Educação, após o levantamento das escolas com alunos incluídos e dos professores dessas crianças. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

A descrição das participantes é apresentada na Tabela 11.

Tabela 11 – Descrição das Participantes.

Participante, Idade e Sexo	Graduação e Ano de Conclusão	Pós-graduação	Tempo de Atuação	Deficiência dos alunos incluídos	Tempo e tipo de atuação com alunos incluídos
P1, 30 anos, F.	Pedagogia (2006)	Metodologia do Ensino Superior Psicopedagogia	10 anos	1, Paralisia Cerebral	1 ano, regente
P2, 50 anos, F.	Letras (1994)	Deficiência Mental Psicopedagogia	29 anos	3, Síndrome de Down; Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); Deficiência Intelectual	8 anos, regente
P3, 46 anos, F.	Pedagogia (1989)	Gestão Escolar	26 anos	1, Paralisia cerebral	4 anos, apoio
P4, 45 anos, F.	Letras (1999)	Orientação supervisão e administração escolar	24 anos	2, Síndrome de Down; Paralisia Cerebral	7 anos, regente
P5, 39 anos, F.	Pedagogia (1998)	Psicopedagogia	19 anos	1, Paralisia Cerebral e cadeitante	1 ano, regente
P6, 26 anos, F.	Pedagogia (2011)	Psicopedagogia (cursando)	1 ano e 2 meses	1, Cadeirante	8 meses, regente
P7, 43 anos, F.	Letras (1998)	Comunicação Escrita e Falada	21 anos	3, Deficiência Intelectual e auditiva; Paralisia Cerebral; Deficiência Intelectual.	20 anos, regente
P8, 50 anos, F.	Ciências e Matemática (1985)	Gestão educacional Educação Especial	31 anos	Paralisia Cerebral	1 ano, apoio

Todas as participantes do estudo foram mulheres com idade entre 26 e 50 anos. O tempo de atuação como professora variou entre 1 ano e 8 meses e 31 anos e o tempo de atuação com alunos incluídos variou entre 8 meses e 20 anos. As deficiências dos alunos incluídos eram paralisia cerebral, Transtorno Global de Desenvolvimento, deficiência intelectual, deficiência física (cadeirante), deficiência auditiva e Síndrome de Down, como mostra a Tabela 11. Quanto a formação, a maioria das professoras graduou-se em pedagogia e todas as professoras possuem pós-graduação completa ou cursando. Apenas duas professoras possuem pós-graduação em Educação Especial.

Local

A pesquisa foi conduzida na escola de atuação de cada professora participante, em sala disponibilizada pela coordenação da escola.

Instrumentos

Foi utilizado um Roteiro de Entrevista (Apêndice A) composto por três partes. A primeira parte da entrevista investigou a história ontogenética dos participantes que tivessem relação com a Educação Especial. A segunda parte, investigou aspectos relacionados a formação acadêmica. E, por fim, a terceira parte investigou a atuação desse professor com os alunos incluídos, sua percepção em relação à educação inclusiva e a avaliação de seu preparo para atuar com essa população.

Procedimento

A entrevista foi realizada de modo individual com cada participante. Todas as entrevistas foram transcritas e, após a leitura, os conteúdos das mesmas foram categorizados a partir de categorias pré-selecionadas e divididas em dois eixos, pessoal e inclusão. O eixo história compreende as categorias: contato anterior em contexto social, contato anterior em contexto acadêmico, qualidade da formação, preparo para atuar e fonte de conhecimento; e o eixo inclusão, as categorias: conceito de inclusão, posicionamento sobre inclusão, análise do processo de inclusão, aprendizagem de pessoas com NEE e métodos de ensino. Durante a categorização identificou-se outras categorias relevantes a partir do conteúdo do relato verbal dos participantes. Essas categorias formaram o eixo “outros”, que ficou composto das

categorias: percepção da professora sobre o relacionamento da criança com deficiência com as outras crianças em sala de aula, descrição de sentimentos em relação à sua atuação, variáveis relevantes na escolha da formação, expectativas, papel do professor, envolvimento pessoal no caso atendido, outros agentes, experiências com a implantação da inclusão. A categorização foi feita pela pesquisadora e por um estudante colaborador e o nível de concordância foi de 90%.

Resultados e Discussão

Primeiramente serão apresentados exemplos de relatos verbais de cada categoria analisada e, posteriormente, a análise do conteúdo desses relatos. Por fim, será apresentada uma tabela com uma análise quantitativa das falas de cada participante.

As Tabelas 12, 13 e 14 apresentam trechos de relatos das participantes nas entrevistas, que representam cada categoria analisada nos Eixos Pessoal, Inclusão e Outros.

Tabela 12 – Exemplos de relatos verbais das categorias do Eixo História.

Relato Verbal	Categoria
<i>“Eu lembro que a gente tinha um tio. Na época ele não era considerado deficiente, mas ele era...”</i> (P4)	Contato com pessoas com deficiência no contexto pessoal
<i>“esse ano foi meu primeiro ano com criança especial. Em todos esses anos de magistério nunca tive na minha sala um caso e nunca convivi de perto com nenhum então essa é minha primeira experiência.”</i> (P8)	Contato com pessoas com deficiência em contexto acadêmico ou profissional
<i>“Mas foram assim, disciplinas por semestre, então foi bem pincelado, bem rápido. Não deu pra aprofundar. Na verdade foi só apresentar os temas”</i> (P1)	Formação acadêmica
<i>“Não to preparada para isso...”</i> (P5)	Preparo para atuar
<i>“A gente procura na internet, vai buscando, vai lendo as necessidades deles.”</i> (P3)	Fonte de informação

Tabela 13 – Exemplos de relatos verbais das categorias do eixo inclusão.

Relato Verbal	Categoria
<i>“seria dar oportunidade a todas as crianças de terem a mesma educação, o mesmo sistema, a mesma oportunidade, o mesmo local, seria isso” (P7)</i>	Conceito de Inclusão
<i>“Se tiver professora de apoio [eu concordo que tenha inclusão], se não, sendo bem sincera, é impossível” (P1)</i>	Opinião sobre inclusão
<i>“[a principal mudança seria] um planejamento maior por parte da secretaria de educação pra ter essa organização, pra escolher quais professores habilitados pra trabalhar com essas crianças” (P5)</i>	Análise do processo inclusivo
<i>“poder, pode mas depende do grau de dificuldade da criança, depende da escola, depende do professor que está atuando porque tem criança que tem um comprometimento maior daí eu acho que não vai ser possível aprender tudo” (P8)</i>	Aprendizagem de crianças com necessidades especiais
<i>“[Os métodos de ensino] são diferentes. São diferentes. Tudo o que a professora passa a gente tenta adaptar da melhor maneira para que ele consiga realizar, né.” (P8)</i>	Métodos de Ensino

Tabela 14 – Exemplos de relatos verbais das categorias do Eixo Outros.

Relato Verbal	Categoria
<i>“Nossa, as crianças adoram, eles dão atenção, quando é pra fazer grupo todo mundo quer fazer grupo com ela” (P8)</i>	Percepção da professora sobre o relacionamento da criança com deficiência com as outras crianças em sala de aula
<i>“Desesperada! Desesperada. Assim, sorte que tem um acompanhante. E se você tá sozinha, aí você faz o que?” (P6)</i>	Descrição de Sentimentos
<i>“Acho que por conta de a gente estar envolvida nisso, em experiência de instituição especializada daí a gente já fica motivado ne” (P2)</i>	Variáveis relevantes na escolha da formação
<i>“Na verdade não [tinha expectativas de trabalhar com inclusão]. Quando você vai fazer o curso você pensa assim só nas crianças ditas normais.” (P6)</i>	Expectativas
<i>“Não estou pra ficar alí pra passar o tempo.” (P3)</i>	Papel do professor
<i>“Então eu fui até essa instituição, eu fui conhecer a rotina dela lá.” (P4)</i>	Envolvimento pessoal no caso atendido
<i>“A gente discute questões, aí tem a reunião mensal com a equipe multidisciplinar. A psicopedagoga da aluna vem, a fono vem, aí tem a professora também de recursos da instituição...” (P1)</i>	Outros Agentes
<i>“Eu acho que eu precisei entender primeiro que ela não podia ser tratada diferente.” (P4)</i>	Experiências com a implantação da inclusão

Das oito professoras entrevistadas, apenas duas relataram ter convivido com pessoas com deficiência em seu meio pessoal. P4 conviveu com um tio durante a infância e P2 tem uma cunhada com Síndrome de Down, no entanto, só passou a ter contato com ela depois que já trabalhava com educação especial. Além disso, duas professoras trabalharam com educação especial antes de trabalharem com inclusão no ensino regular. P2 e P3 trabalharam na APAE, 14 anos e um ano, respectivamente. De acordo com todas essas participantes, o contato com pessoas com NEE foi importante para sua formação para atuar com educação inclusiva.

“Acho que talvez se eu não tivesse vivido com ele eu não teria esse entendimento. Acho que mudou a minha personalidade, o meu pensamento em relação a essas pessoas, o respeito. Então acho que ajudou sim, mudou o meu jeito de pensar sobre quem tem a necessidade especial.”(P4)

“Aí depois parece que a gente atrai alguns contatos, né de amigos, eu tenho uma, aí depois, né, eu tenho, bem depois assim, uma cunhada com Síndrome de Down, adulta, né, então assim, algumas coisas bem assim.”(P2)

Apesar das duas relatarem o contato na vida pessoal, apenas P4 aponta essa vivência como importante para a formação de seus comportamentos em relação a inclusão. Provavelmente porque P2 já trabalhava com educação especial quando passou a conviver com uma pessoa com Síndrome de Down na vida pessoal.

Quanto à formação, quatro professoras tiveram alguma disciplina de educação especial na graduação (P1, P3, P5 e P6), duas professoras fizeram pós-graduação em educação especial (P2 e P8), uma professora fez uma pós que tinha um módulo para tratar do tema (P4) e uma não teve formação em educação especial tanto na graduação quanto na pós-graduação (P7). 7 professoras fizeram magistério e começaram a dar aula antes da graduação. Das 8 professoras, apenas P2 teve aulas práticas em educação especial.

“Foi um curso muito bom, quer dizer muito pouco tempo, mas ajudou bastante na parte de entender o funcionamento, muitos problemas das crianças, como que é o nascimento então achei que foi bom, não deu receita nenhuma, você sai de lá com receita não sai não, foi só pra instigar, levar a gente a pensar, pra cutucar pra depois você ter que correr atrás.” (P8)

“Aí na pós graduação eu tive um módulo sobre o assunto, muito interessante por sinal. [O curso] colaborou, porque daí eu tinha conhecimento de todas as necessidades especiais, dos comportamentos que essas crianças poderiam apresentar. Então eu acho que colaborou bastante, mas não foi suficiente. Porque uma coisa é você ter a teoria, outra coisa é você viver a prática com o aluno da necessidade especial, né. Por que você vai ter que atender, você vai ter que buscar suporte, você vai ter que conhecer, então acho que colaborou, mas não é o suficiente.” (P4)

“Mas foram assim, disciplinas por semestre, então foi bem pincelado, bem rápido. Não deu pra aprofundar. Na verdade foi só apresentar os temas, termos utilizados, algumas pesquisas, textos, mas assim, não proporcionou convívio, estágio em relação a isso, né, de educação especial. Seria interessante se existisse o estágio em salas com inclusão ou nessas instituições que tem inclusão.” (P1)

“Não, não [a graduação não é suficiente para atuar]. Por isso que a gente acaba optando por fazer alguma pós. Assim, a psicopedagogia não é o suficiente ainda, mas é interessante você depois acabar fazendo uma especialização em educação especial. Por que só a faculdade não dá condições.” (P6)

“Em seguida já quando eu fiz essa especialização em DM, assim, não sei como está agora, mas os colegas que tem feito mesmo a carga horária, bem reduzida. Na minha época nós fizemos entre disciplinas e estágio e tudo deu 960 horas.” (P2)

De acordo com a Política de Educação Especial de 2008, “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17). No entanto, pelos relatos das professoras pode-se perceber que nem todas tem formação específica na área e uma delas, inclusive, não teve disciplinas de educação especial nem durante a graduação. Além disso, de acordo com todas as professoras, não há cursos de educação continuada sobre educação especial ofertados pela secretaria do município.

As duas professoras que fizeram especialização em educação especial e deficiência mental, descreveram as variáveis que as levaram a escolher essa formação:

“Mas aí então, foi acontecendo naturalmente, acho que por conta de a gente estar envolvida nisso, em experiência de instituição especializada, já me matriculei nessa especialização, porque daí a gente já fica motivado ne, você se sente estimulado e tudo, pra colocar na prática o conhecimento, os aprendizados, então foi acontecendo naturalmente, né e foi uma coisa muito boa.” (P2)

“Mas assim, talvez inconsciente porque eu como professora de sala eu sempre gostei de ajudar as crianças mais fracas, porque eu sei que esses precisam de mim, os outros não precisam né então eu sempre trabalhei com esses mais fracos perto de mim pra poder dar mais atenção, então os outros caminham, os outros não precisam, então eu não sei, eu acho que esse fato inconscientemente me levou a escolher o curso, a me interessar porque se a gente quer ajudar, a gente tem que saber como ajudar né.” (P8)

Apenas a participante P2, a qual teve estágio prático em sua formação, considerou que a formação a preparou para atuar com educação especial inclusiva, no entanto, essa também foi a única participante que apontou a parte teórica como a principal contribuição de sua formação acadêmica.

“Então o que facilitou pra mim e que foi de grande importância foram as aulas, a parte teórica, porque aí me enriqueceu grandemente com os conhecimentos que foram passados, né, que veio a acrescentar.” (P2)

“Olha, não quero dizer que [a formação acadêmica] não valeu por nada, mas o mais forte é a prática. Você tem uma noção, dá pra ter uma pincelada do que é, mas você só vai vivenciar mesmo na hora que você põe a mão na massa. Eu acho que o que mais contribuiu foi a prática mesmo.” (P3)

“Só teoria, bastante teoria, porque na prática é totalmente diferente. Nossa é totalmente diferente se você pegar um caderno e ler um relato sobre isso e pegar lá e ver que você não vai dar conta daquela criança e que você não sabe o que fazer com ela.” (P5)

De acordo com Almeida (2012), professores que tiveram experiência prática com alunos de educação especial, tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que aqueles que não tiveram. Essa afirmação confirma a fala de sete das oito professoras que dizem ser a prática o principal elemento de formação para a educação especial inclusiva. Quanto à afirmação de P2 de que a teoria foi o mais importante para a sua formação durante a pós-graduação, podemos entender que essa afirmação se deve ao fato de ela já estar trabalhando há alguns anos na APAE quando decidiu fazer a pós-graduação, portanto, o que lhe faltava era conhecimento teórico, pois a prática ela já vivenciava.

Na categoria preparo para atuar, 4 professoras se disseram preparadas para atuar com educação especial inclusiva (P2, P3, P4 e P8), 2 professoras se disseram despreparadas (P5 e P6) e 2 professoras apontaram que sabem como trabalhar com a inclusão, mas que falta algum tipo de preparo para que a atuação se dê de forma mais eficaz (P1 e P7). P7 apontou que sente um despreparo teórico, sentindo necessidade de ter mais conhecimento sobre as deficiências, e P1 relatou um despreparo para realizar a adaptação curricular do aluno incluído.

“Não to preparada para isso...” (P5)

“Hoje o que eu sinto falta é de conhecimento também teórico, de como trabalhar com aquela criança.” (P7)

“Na verdade eu não tinha [preparo para fazer a adaptação curricular] né. Então nós sentamos e fizemos juntas mesmo. Mas antes eu não tinha conhecimento de como era feito.” (P1)

As professoras que se consideraram preparadas, apontam como causa de sua preparação: a experiência que tiveram durante anos de magistério (P4 e P8), a experiência de ter trabalhado na APAE (P2 e P3) e a formação teórica recebida no curso de pós-graduação em

deficiência mental (P2). Dessa forma, percebe-se que a percepção do preparo para atuar está diretamente relacionada com a formação e com a capacitação recebida pelas participantes (PLETSCH, 2009).

“A especialização, se me preparou? Totalmente.” (P2)

“Assim, eu tenho experiência porque eu tenho 31 anos de magistério então eu aprendi na prática, por exemplo, como lidar com a minha aluna de inclusão.” (P8)

“Ah, eu não vejo assim... as vezes tem momento que você se sente impotente, mas na maioria das vezes você consegue atendê-los. Eu consigo, né.” (P4)

“Ah, com certeza foi a prática. Com certeza foi a prática [que me preparou para atuar].” (P3)

Quanto a opinião sobre a inclusão (ser favorável ou não) todas as participantes afirmaram que são a favor de que a inclusão ocorra. No entanto, todas apontaram ressalvas e condições necessárias para que a inclusão possa acontecer. O que as professoras mais colocam como condições necessárias para que elas sejam a favor da inclusão são: presença de professora de apoio em todas as salas com alunos incluídos, maior investimento na capacitação dos profissionais, maior suporte da prefeitura, trabalho conjunto com instituições especializadas e delimitação de quais deficiências é possível atender na escola regular. P8 afirmou que passou a ser favorável à inclusão depois de ter trabalhado pela primeira vez junto com uma criança com NEE, pois antes achava que não era possível incluir. Portanto, a experiência de P8 com o desenvolvimento e aprendizagem de sua aluna modificou sua regra sobre a inclusão.

“Se você me desse esse questionário pra responder naquela época eu ia colocar tudo discordo discordo discordo porque realmente achava que não dava, talvez até o ano passado eu colocasse isso, porque hoje eu vejo de outro lado, trabalhando com ela eu vejo que não é assim do jeito que a gente pensava.” (P8)

“Agora em muitos lugares, em muitas situações não tem, a professora de apoio, então eu acredito assim, que dá certo, desde que tenha suporte, desde que dê estrutura pra isso porque só enfiar na sala de aula pra ser mais um lá e ir levando, levando, levando e depois reter não vai resolver não!” (P8)

“Sim, concordo totalmente, mas tem um porém, assim pra deficientes mentais severos aí eu acho que tem que ser discutido e debatido, a criança que tem deficiência mental severa dentro de uma sala de aula, daí já modifica.” (P7)

“Aí eu coloco em partes porque eu concordo que a criança tem que estar na escola regular, mas que ele tem que ter um atendimento especializado garantido pela lei. Não é falar “ah, a escola dá conta.” Ela dá conta até um ponto, mas ela vai precisar de um atendimento especial. Ela não é especial? Ela não é portadora das necessidades especiais? Então a instituição especial ela vai suportar o que o professor não deu.” (P4)

“Se tiver professora de apoio, se não, sendo bem sincera, é impossível. Mas, eu concordo assim que precisa ter. Dependendo até do nível da deficiência da criança, né.

Mais cadeirante na verdade e deficiente mental que tem um pouco de atraso.” (P1)

“Eu acho importante [a inclusão] pra criar esse vínculo de amizade com as outras crianças, agora eu acho isso importante sim, mas com outros tipos de apoio, não só a escola trabalhar com ele”. (P5)

“Então, eu concordo, então é aquilo que eu te falava: eu imaginava uma coisa assim, quando você fala em inclusão, que ela fosse feita, estudada, elaborada, sabe? Acho que tem que acontecer, tem que acontecer. Igual a sociedade, todo mundo tem que, sabe, ajudar proporcionar que a criança é... mas o que a gente vê na realidade não é isso, não é isso que acontece. Inclusão não é colocar a criança na escola, aconteceu a inclusão, não é por aí, né?” (P3)

“Então, eu concordo desde que a lei seja cumprida de verdade. Quando você coloca um aluno que não tenha a mínima condição de estar ali, também não dá para incluir. Se tiver a inclusão efetiva sim. Senão é melhor que ele esteja em um lugar que possa atender ele.” (P6)

“Bom, eu acho que não tem como não existir no mundo de hoje uma inclusão é bem vindo sim e tem que ser mais discutido, mais investidos nos funcionários né, um investimento maior nos funcionários, mas[transtorno mental] é mais complicado.” (P2)

Sobre a aprendizagem dos alunos incluídos no ensino regular, três professoras acreditam que eles podem aprender (P3, P4 e P6); quatro professoras afirmam que é possível a aprendizagem, mas não de todos os conteúdos e nem em todos os casos (P1, P5, P7 e P8); e uma professora não falou sobre essa categoria (P2).

“Poder, pode mas depende do grau de dificuldade da criança, depende da escola, depende do professor que está atuando porque tem criança que tem um comprometimento maior daí eu acho que não vai ser possível aprender tudo, um pouco ele vai conseguir aprender, mas tudo não.” (P8)

“Aí é que tá, como diz, com deficiência severa? Posso dizer assim? Não consegue, acaba ficando isolada mais cedo ou mais tarde dos conteúdos porque o professor continua tentando atrair aquela criança, mas dos conteúdos ela acaba ficando pra trás. Nesse caso precisa de instituições especializadas.” (P7)

“Elas aprendem. Por que o acolhimento das outras crianças é muito grande. Eu acredito que ele aprende sim. Ele aprende e ele ensina. Ele não só aprende como os outros aprendem com ele. Pela sua necessidade especial e como os outros acolhem.” (P4)

“Não tudo, Por exemplo, é, agora mesmo quando entrou multiplicação, comecei multiplicação as crianças pegaram rapidinho, fazem contas altas, já a minha aluna, ela só conta até 10 e é o máximo que ela consegue. Tentar avançar sempre, né. Estimular e tudo, mas igualzinho não.” (P1)

“Alguns sim, outros tem mais dificuldades. Igual no caso assim do meu aluno, a gente não sabe se ele está sabendo alguma coisa, porque ele não fala, então é difícil. Igual lá, tem horas que ele conhece os números, conhece as letras, mas você pra ter certeza mesmo se ele está desenvolvendo, se ele está conseguindo.” (P5)

“Tanto podem quanto eu te falo que aprende. Aprende. O meu aluno até o ano passado não, era uma criança assim, ele não, ele não te retorna nada. Assim, se você sentar ali perto dele e falar ele não te olha, mas agora nesse ano que eu tô com ele eu te falo que ele entende tudo o que você fala, ele aprendeu todo o alfabeto, ele reconhece o nome dele, então, quer dizer, ele avançou muito. Nós tiramos a fralda dele, então ele tá aprendendo a pedir. A criança aprende? Aprende! Aí a gente tem que achar o caminho, a forma de como a gente vai conseguindo isso, mas que a criança aprende, aprende.” (P3)

“Podem. Acho que podem aprender até mesmo pelo convívio com os outros e acho que os outros também aprendem no convívio com eles. Eu vejo a solidariedade que eles tem, a questão de cuidar do amigo, de ajudar. Todo mundo quer ajudar. Eu acho isso importante pra eles, né, e pros outros alunos também.” (P6)

De acordo com Pletsch (2009), há um descrédito em relação à possibilidade de aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino regular, o que pode levar à insensibilidade por parte dos professores às necessidades pedagógicas dos alunos e aos pequenos avanços. É provável que, devido à quantidade de alunos em sala de aula e às demais atividades que o professor deve desenvolver, ele esteja mais sensível a outras contingências, tais como datas e prazos a cumprir e a disciplina dos alunos em sala de aula, por exemplo. No entanto, pode-se perceber que o contato dos professores com a aprendizagem dos alunos está diretamente ligado com a afirmação de que a aprendizagem é possível, o que nos pode levar a afirmar que entrar em contato com a aprendizagem de alunos com deficiência reforça o comportamento de ensinar do professor e diminui o descrédito em relação à possibilidade de aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino regular.

Ainda de acordo com Pletsch (2009), uma das premissas da educação inclusiva deve ser “desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro” (p. 149). Isso é percebido por algumas professoras, como P4 e P6, que falam da importância do contato com outros alunos na aprendizagem dos alunos com

deficiência.

Apesar de a categoria expectativa fazer parte do eixo “outros”, esse tema apareceu na fala de sete das oito participantes e dessas, seis relataram que quando escolheram a profissão ou o curso de graduação, não tinham expectativa de trabalhar com educação especial e apenas uma afirmou que já tinha interesse em trabalhar na área.

“Eu nunca pensei [em trabalhar com educação especial], eu sempre quis ser professora, eu comecei a lecionar antes de terminar o magistério, no 2º ano de magistério eu comecei a lecionar, mas eu nunca achei assim, eu achava que não tinha jeito, que eu não ia dar conta e esse ano foi meu primeiro ano com criança especial.” (P8)

“Antes não. Aí fui conhecendo pelas disciplinas do curso, né, os trabalhos, as pesquisas.”

“Aí que eu fui descobrindo assim. A lei também né, pode incluir, não pode, tem professor de apoio ou não. Mas antes não me passava nada.” (P1)

“Eu sempre tive interesse e vontade de trabalhar, então antes de trabalhar na prefeitura eu trabalhei na APAE.” (P3)

“Na verdade não [tinha expectativas de trabalhar com inclusão]. Quando você vai fazer o curso você pensa assim só nas crianças ditas normais. Daí quando você entra no curso você tem todas as matérias, eles dão uma pincelada e você tem também a matéria de educação especial. Aí que você começa a pensar que você vai trabalhar com os alunos com algum tipo de deficiência.” (P6)

“Ó, não [tinha expectativa]. Na verdade quando eu fiz o magistério que eu fui fazer estágio em APAE eu achei que eu jamais fosse capaz de trabalhar com pessoas portadoras de necessidades especiais, porque eu não me sentia capaz.” (P2)

Uma professora relatou algumas atividades que faz e que foram categorizadas como envolvimento pessoal no caso. P8 descreveu comportamentos que foram entendidos como além do que um professora deveria fazer normalmente em sala de aula. São comportamentos que auxiliam na inclusão de seus alunos, mas que não fazem parte das responsabilidades do professor. Essa fala está descrita abaixo:

“Tudo o que é terapia ela faz, ela tem todos os dias atividades e enquanto ela vai ela tem que aguardar, tem que esperar então eu faço joguinhos de EVA de memória, pra mãe jogar com ela pra aproveitar o tempo dela e aproveitar e aprender ao mesmo tempo, né e sei lá, acho que é por aí.” (P8)

Três professoras falaram sobre possíveis mudanças que ocorreram após a inclusão. P7 relatou que não houve mudança nenhuma em sua prática antes e depois da lei, a

não ser que hoje existem algumas orientações que ela passou a receber. P4 afirmou que houve uma mudança na maneira com que ela enxerga as pessoas com deficiência e P5 disse que a inclusão exigiu mais do professor, pois há mais elementos em sala de aula que provocam agitação nos alunos, como, por exemplo, a professora de apoio.

“Exigiu porque você tem a professora de apoio que tá lá, as crianças ficam mais agitadas, então a sala, você pode ver que é uma sala diferente, as crianças são bem mais agitadas porque elas veem um outro professor lá, o movimento.” (P5)

“Não, mudança assim mesmo não, eu já trabalhava diferenciado normalmente. O que veio a acrescentar foi agora uns, como é que eu vou dizer, algumas orientações, durante o meu tempo de professora várias coisas vão surgindo, várias orientações vão surgindo ano após ano e eu vou coletando e vou tentando utilizar, nesse ponto, mas não que houve uma mudança radical assim que eu mudei ou não.” (P7)

“Eu acho que eu precisei entender primeiro que ela não podia ser tratada diferente, porque a noção da proteção vai além do tratar diferente. Acho que foi isso que eu tive que entender, eu precisei tratá-la igual e prestar a ela um cuidado especial, mas que ela tivesse as mesmas responsabilidades, as mesmas normas dentro da sala do que os demais.” (P4)

O fato de P7 afirmar que a inclusão não acarretou nenhuma mudança em sua prática aponta para uma possível deficiência em sua formação e um possível despreparo para atuar em sala inclusiva, uma vez que a inclusão deveria trazer novas práticas para a sala de aula e P7 afirma agir como sempre agiu.

Relatos sobre qual é o papel do professor em relação à inclusão apareceram na fala de quatro professoras. Todas as participantes colocaram que a responsabilidade última pela aprendizagem da criança é do professor, indo muito além apenas do apoio às necessidades especiais, devendo proporcionar o desenvolvimento dos alunos incluídos.

“O trabalho que a professora dá não atinge ela então eu tenho que correr atrás e procurar alguma coisa que atinja ela, ficar sentada esperando a aula passar vai chegar 5:30, vou embora e fiz meu papel, fiquei do lado dela, mas não cumpri meu objetivo, meu objetivo não é estar ali só, só sentar, é desenvolver a aprendizagem.” (P8)

“É grande, né, professor tem que estar, é que ele tem que fazer o planejamento, igual lá, dos 21 que eu tenho é diferenciado. Agora no caso do meu aluno, quem faz as atividades é a professora de apoio, agora lá no outro, eu faço, as atividades são todas eu quem desenvolvo e é aí, na verdade é pra professora da sala fazer.” (P5)

“É muito grande(risos). Eu sempre fico me cobrando: o que você está fazendo ali com ele? Qual a sua importância de estar ali com ele? Não pra ficar ali pra passar o tempo, ou porque ele cai, ou porque ele precisa de ajuda pra ir ao banheiro ou porque ele precisa de ajuda pra comer, pra se alimentar, nada disso. Mas aí eu fico pensando qual é a minha função ali perto dele, né? De estar com ele, ser apoio dele, ou de ajudar a aprender, a crescer.” (P3)

“Então eu acho que o professor tem toda a responsabilidade com a criança, no processo de aprendizagem. A responsabilidade do aprendiz é do professor. Ele que vai chamar essa criança, que vai estimular, que vai conversar com ela, em todos os momentos da aula, incluir mesmo na aula. Chamar “e você?”, “como que tá?”, “o que tá fazendo?”, por que tá sempre com material diferente, “quem tá ganhando o jogo?”, “já ganhou hoje?”, “ah, perdeu?”, “Tá vendo, também perde”. Acho que essa responsabilidade é do professor. Infelizmente (risos). É muita responsabilidade!” (P4)

Apesar de afirmarem que a responsabilidade última pela aprendizagem é do professor, todas as professoras afirmaram que é preciso um apoio e um suporte maior de vários agentes para que a inclusão ocorra de maneira eficaz, devendo participar a família, a secretaria do município, a direção e supervisão da escola, os pais dos outros alunos e os próprios alunos, outros profissionais da área da saúde e da educação, instituições especializadas de ensino e a sociedade em geral.

Portanto, a educação inclusiva “não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 43). A participação de líderes da comunidade, de decisores políticos, da família e dos próprios alunos é, portanto, de extrema importância (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011), no entanto, o papel do professor, como apontado pelas participantes, é fundamental: “Se ele falha, todo o sistema falha” (SKINNER, 1972, p. 120).

A Tabela 15 apresenta o número de falas das participantes em cada categoria e o total de falas na entrevista. Os números fora dos parênteses indicam o número de falas e o número entre parênteses indicam a porcentagem que essa fala representa do total de falas na entrevista. Não se pode afirmar que o quanto cada participante falou indique o quanto ela está preparada ou é a favor da inclusão, no entanto, quando comparada com os outros dados já apontados, essa tabela traz informações interessantes.

As professoras com mais tempo de experiência docente (P4 e P8) foram as que mais tiveram falas no total e nas categorias do Eixo Outros. Esses dados não puderam ser analisados em P2 – que também tem muitos anos de experiência docente – pois sua entrevista teve que ser interrompida mais cedo devido a questões na escola, o que explica o número

menor de falas. Ao mesmo tempo, a professora menos experiente, P6, foi quem apresentou menos falas no total e mais categorias sem nenhuma fala. Isso pode indicar que o tempo de experiência com a educação de maneira geral e com a educação inclusiva é de extrema relevância para a aquisição de comportamentos e formação de regras sobre a inclusão e para o conhecimento sobre o processo inclusivo

Apesar do preparo e da formação dos professores ser apontado como uma das principais variáveis responsáveis pelo processo inclusivo (HASTINGS; OAKFORD, 2003; SHADE; STEWART, 2001; JOBE; RUST; BRISSIE, 1996), apenas metade das professoras se consideraram preparadas para atuar com educação inclusiva e apenas uma atribuiu esse preparo à formação acadêmica. Isso demonstra que as Instituições de Ensino Superior, responsáveis por formarem esses profissionais, não tem atingido o objetivo.

Tabela 15 – Número de falas por categoria e por participante e porcentagem que essas falas representam do total da entrevista.

Categoria	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Exp. pessoal	1 (3,03%)	2 (7,14%)	1 (3,12%)	3 (6,38%)	1 (2,77%)	1 (3,84%)	1 (3,22%)	1 (2,08%)
Exp. acad/prof	2 (6,06%)	2 (7,14%)	3 (9,37%)	2 (4,25%)	3 (8,33%)	3 (11,53%)	2 (6,45%)	3 (6,25%)
Formação	6 (18,18%)	6 (21,42%)	5 (15,62%)	7 (14,89%)	4 (11,11%)	6 (23,07%)	4 (12,90%)	7 (14,58%)
Preparo	3 (9,09%)	3 (10,71%)	2 (6,25%)	3 (6,38%)	4 (11,11%)	3 (11,53%)	2 (6,45%)	4 (8,33%)
Conhecimento	2 (6,06%)	1 (3,57%)	3 (9,37%)	3 (6,38%)	1 (2,77%)	0 (0%)	1 (3,22%)	3 (6,25%)
Conceito	1 (3,03%)	1 (3,57%)	1 (3,12%)	1 (2,12%)	0 (0%)	1 (3,84%)	1 (3,22%)	1 (2,08%)
Opinião	3 (9,09%)	2 (7,14%)	2 (6,25%)	3 (6,38%)	1 (2,77%)	2 (7,69%)	2 (6,45%)	3 (6,25%)
Análise	5 (15,15%)	5 (17,85%)	5 (15,62%)	8 (17,02%)	5 (13,88%)	3 (11,53%)	7 (22,58%)	4 (8,33%)
Aprendizagem	2 (6,06%)	0 (0%)	2 (6,25%)	4 (8,51%)	2 (5,55%)	2 (7,69%)	2 (6,45%)	6 (12,5%)
Métodos	2 (6,06%)	0 (0%)	1 (3,12%)	2 (4,25%)	3 (8,33%)	3 (11,53%)	3 (9,67%)	2 (4,16%)
Relac. alunos	1 (3,03%)	1 (3,57%)	1 (3,12%)	1 (2,12%)	2 (5,55%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,08%)
Papel prof.	0 (0%)	0 (0%)	1 (3,12%)	1 (2,12%)	1 (2,77%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,08%)
Descr. Sentim.	2 (6,06%)	1 (3,57%)	1 (3,12%)	2 (4,25%)	0 (0%)	1 (3,84%)	1 (3,22%)	0 (0%)
Outros agentes	2 (6,06%)	1 (3,57%)	2 (6,25%)	3 (6,38%)	5 (13,88%)	0 (0%)	2 (6,45%)	5 (10,41%)
Exp. Impl. Incl	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4,25%)	3 (8,33%)	0 (0%)	3 (9,67%)	0 (0%)
Inv. no caso	0	0	0	2	0	0	0	3

	(0%)	(0%)	(0%)	(4,25%)	(0%)	(0%)	(0%)	(6,25%)
Escolha form.	0	2	0	0	0	0	0	3
	(0%)	(7,14%)	(0%)	(0%)	(0%)	(0%)	(0%)	(6,25%)
Expectativas	1	1	2	1	1	1	0	1
	(3,03%)	(3,57%)	(6,25%)	(2,12%)	(2,77%)	(3,84%)	(0%)	(2,08%)
TOTAL	33	28	32	47	36	26	31	48
	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)

Foi apontado que a principal mudança que deveria haver nos cursos de formação é a inserção de estágios práticos supervisionados, que sejam cuidadosamente planejados para propiciar a experiência e a aquisição de comportamentos necessários ao professor que atua com o processo inclusivo. Esse dado é corroborado por Balboni e Pedrabissi (2000), Van Reusen, Shoho e Barker (2000), Braga (2010) e Almeida (2012), os quais afirmam que professores com experiência no ensino de alunos deficientes tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores sem experiência.

Essa experiência prévia pode, inclusive, contribuir para uma diminuição da ansiedade em trabalhar com essa população, pois não saber como agir em uma situação é, comumente, uma condição ansiogênica. Assim, a sala de aula inclusiva pode adquirir um caráter aversivo e a ausência de repertório para se comportar diante desse contexto pode produzir estado corporais e supressão de comportamentos operantes vigentes (QUEIROZ; GUILHARDI, 2001)

Por outro lado, a experiência profissional apareceu como o aspecto mais relevante na preparação para a atuação em salas de aulas inclusivas, o que reforça a necessidade de uma formação prática, pois foi o contato com alunos incluídos que tornou as professoras que se consideram preparadas, aptas a trabalhar. Prever uma formação acadêmica prática pode garantir uma educação inclusiva de maior qualidade, mesmo com professores recém formados e sem experiência (BRAGA, 2010; ALMEIDA 2012).

Quanto à contribuição das vivências pessoais na formação do professor para a inclusão, pouco se pode afirmar, pois não houveram dados suficientes que pudessem levar a alguma conclusão. No entanto, no único caso em que houve contato com pessoas com NEE na vida pessoal anterior à vivência profissional, esse contato foi apontado como importante na aquisição de repertório diante da inclusão.

Considerações Finais

O presente estudo possibilitou a análise de fatores relevantes na formação de professores, especialmente sobre a importância da experiência prática durante a formação para a atuação com educação especial.

Além disso, uma pesquisa envolvendo um maior número de professores permitiria que a análise de algumas variáveis fosse feita de forma isolada: como, por exemplo: professores que tenham pessoas com NEE na família e professores que não o tenham; ou comparação entre professores com e sem estágio em educação especial na graduação.

A forma de coleta de dados desse estudo foi por meio das entrevistas realizadas com as professoras. O relato verbal é a única forma de acessar a história das participantes, objetivo dessa pesquisa, no entanto, esse tipo de dado permite o estudo do relato do fenômeno e não do fenômeno em si, sendo, portanto, uma medida indireta do objeto de estudo de interesse. Seria importante que futuras pesquisas sobre o tema incluíssem em seu delineamento metodológico a coleta de dados diretos como, por exemplo, a observação da atuação dos professores em sala de aula para que seja possível investigar, além do relato de professores sobre a inclusão, o modo como eles se comportam em um contexto de sala de aula inclusiva.

Referências

- Almeida, S. J. T. (2012). As Atitudes dos Professores do 1º Ciclo, Percepções e Atitudes dos Alunos sem NEE Face à Inclusão dos Alunos com NEE na Sala de Aula, no Concelho da Ribeira Grande. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Ciências e Educação, Educação Especial. Porto: Universidade Fernando Pessoa. 98f.
- Borloti, E.; Iglesias, A.; Dalvi, C. M. & Silva, R. D. M. (2008) Análise comportamental do discurso: fundamentos e método. *Psic.: Teor. e Pesq.*[online]. Vol.24, n.1, pp. 101-109.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.
- Chiesa, M. (2006). *Behaviorismo Radical: A filosofia e a ciência*. Brasília – DF (Tradução de Carlos Eduardo Cameschi).
- Ferreira, M. F. F. & Carrara, K. (2009) *Implicações do Conceito de Cidadania de Professores sobre Comportamentos Pró-éticos em Estudantes*. *Psicol. Argum.* V. 27. N. 58. Curitiba. P. 219-229.

- Fonseca-Janes, C. R. X. (2009) Análise Comparativa da Concepção dos Estudantes do Curso de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva. In: *Re'Discutindo a Inclusão*. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n.4. Londrina: ABPEE.
- Gorz, A. (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148-154.
- Omote, S. (2004). Estigma no Tempo da Inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.10, n.3. p. 287-308.
- Omote, S. (2005). A Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.11, n.1. p. 33-47.
- Omote, S; Oliveira, A. A. S; Baleotti, L. R. & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Paidéia*, Marília: 15 (32), 387 - 398.
- Peterson, P. J. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.12, n.1, p. 33-47.
- Pletsch, M. D (2009). A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*. Curitiba, Editora UFPR. n. 33, p. 143-156.
- Queiroz, P. P. & Guilhardi, H. J. (2001) Identificação e análise de contingências geradoras de ansiedade: caso clínico. In: Guilhardi, H. J. & Madi, M. B. (org). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo à variabilidade*. Vol. 7. Santo André: Esetec.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 41, p. 41-60, jul./set.
- Shade, R.A. & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.
- Skinner, B. F. (1972a). *Tecnologia do Ensino* (R. Azzi Trad.) São Paulo: Herber.
- Skinner, B.F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc.

4 ARTIGO 3

Contingências Entrelaçadas Necessárias à Educação Inclusiva

Cassiana Stersa Versoza, Silvia Aparecida Fornazari

Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina - PR

Resumo: O processo inclusivo é um fenômeno social complexo que envolve a ação de vários agentes para que possa ocorrer, como família, governo, legislação, sistema educacional, professores e profissionais da educação e outros. O delineamento das ações necessárias de cada agente para a ocorrência de um fenômeno social é denominado planejamento cultural. Em um planejamento cultural, o Analista do Comportamento deve utilizar seu conhecimento sobre princípios básicos do comportamento e o diálogo com outras áreas do conhecimento para contribuir no delineamento de programas sociais e das contingências entrelaçadas necessárias para estabelecer e manter esses programas. O objetivo deste estudo foi descrever algumas contingências comportamentais entrelaçadas necessárias para que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular possa ocorrer. Para isso, participaram do estudo 8 professoras da rede regular de ensino do município de Londrina que atuam com educação inclusiva. Foram realizadas entrevistas individuais com as participantes com o objetivo de investigar quais fatores elas julgam imprescindíveis para que a inclusão possa ocorrer. Além disso, a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva foi analisada buscando-se identificar quais são seus objetivos e diretrizes. As entrevistas foram transcritas e, após a identificação dos trechos em que eram citados fatores ou agentes necessário à inclusão, esses trechos foram divididos por temas e foi tabulada a porcentagem de participantes que indicaram cada um dos temas. A partir dos temas levantados pelas professoras e das diretrizes da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, esboçou-se as contingências necessárias para o alcance do objetivo da Inclusão no Brasil, descrito na mesma Política. Concluiu-se que muitas das contingências necessárias à Inclusão já estão previstas na Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, no entanto, a maioria não tem sido posta em práticas no sistema educacional. Além disso, os relatos das participantes contribuíram para elencar outras contingências relevantes para o alcance do objetivo traçado e que não estavam previstas nas diretrizes da Política. Por fim, pode-se perceber que as barreiras à educação inclusiva são problemas das escolas regulares como um todo no Brasil.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Planejamento cultural. Análise do comportamento e cultura.

Interlocking Contingencies Necessary to Inclusion

Cassiana Stersa Versoza, Silvia Aparecida Fornazari

Abstract: The inclusive process is a complex social phenomenon that involves the action of various agents for that may occur, such as family, government, laws, education system, teachers and education professionals and others. The design of the necessary actions of each agent to the occurrence of a social phenomenon is termed cultural design. In a cultural design, the behavior analyst must use their knowledge of the basic principles of behavior to contribute in the design of social programs and interlocked contingencies necessary to establish and maintain these programs. The cultural design have few experimental data, therefore, it is necessary to find functional relations based on hypotheses. The goal of this study was to describe some interlocked behavioral contingencies necessary for the inclusion of pupils with special needs education in regular education can occur. For this, eight teachers of the regular school of Londrina that works with inclusive education participated in the study. Individual interviews were conducted with the participants in order to investigate which factors they deem essential for the inclusion may occur. Also, read up the National Policy on Education in Inclusive Perspective seeking to identify what are their goals and guidelines. The interviews were transcribed and, after identifying the stretches in which were cited factors or agents necessary to inclusion. These stretches were divided by subject and was tabbed the percentage of participants who indicated each of the themes. From the issues raised by the teachers and the National Policy of Education in Inclusive Perspective, was drafted the contingencies necessary to reach the goal of Inclusion in Brazil, described in the same policy. It was concluded that many of the contingencies necessary for Inclusion are already provided for in the National Education Policy on Inclusive Perspective; however, most have not been put into practice in the educational system. Moreover, the speeches of the participants contributed to outline other contingencies relevant for achieving the goal set and which were not provided in the Policy guidelines. Finally, we can realize that the barriers to inclusive education are problems in regular schools as a whole in Brazil.

Keywords: Inclusive education. Cultural design. Behavior analysis and culture.

A Educação Inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos devem participar e aprender juntos, sem discriminação e está pautada na “concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diversidade como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008). Além de serem matriculados nas escolas comuns, os alunos incluídos devem permanecer no ensino regular com bom aproveitamento (FONSECA-JANES, 2009). Para isso, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aponta que é dever dos governos atribuir “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (p. 2).

De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a Educação Inclusiva requer uma reforma educacional ampla, com diversos níveis de mudança e que envolva transformações nos valores e nas práticas dos sistemas educacionais e de toda a sociedade.

A concepção da Educação Inclusiva no Brasil passou por diferentes momentos históricos, nos quais a legislação foi se modificando no sentido da concepção de educação inclusiva adotada e das orientações práticas para que a inclusão seja realizada. Em

1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garantiu o direito à Educação de pessoas com deficiência, preferencialmente – mas não obrigatoriamente – em escolas regulares. Já em 1971, a Lei nº 5.962 voltou atrás, afirmando que crianças com deficiência devem ter um tratamento especializado, indicando o caráter preferencial das escolas especiais (VEROTTI; CALLEGARI, 2012).

Em 1988, com a promulgação da Constituição brasileira, são afirmados os valores de igualdade e não discriminação, afirmando-se que todos devem ser tratados da mesma forma, independentemente de raça, cor, sexo ou qualquer outra diferença (BRASIL, 1988).

Em 1994, o documento internacional conhecido como Declaração de Salamanca teve grande repercussão no Brasil e definiu políticas, práticas e princípios da educação especial inclusiva. Nesse mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial brasileira garantiu o acesso à rede regular de ensino à todas as crianças com necessidades especiais que tivessem condições de acompanhar os alunos ditos normais (BRASIL, 1994).

Em 1996, na revisão da LDBEN, foi previsto que fossem assegurados métodos, recursos e avaliações específicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Em 2001, tornou-se crime a recusa de matrículas de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Só em 2002, com a Resolução CNE/CP nº1, que ficou definido que as Instituições de Ensino Superior devem prever em seus currículos a formação de professores voltada para a diversidade (VEROTTI; CALLEGARI, 2012; BRASIL, 2008). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e o Decreto 6.571/08 tornou obrigatória a matrícula de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Essa foi a primeira vez que as matrículas de pessoas com deficiência foram superiores no ensino regular do que no ensino especializado (BRASIL, 2008). Mais recentemente, em 2011, o Decreto nº 7.611/11 revoga o Decreto 6.571/08 e torna-se impreciso quanto à obrigatoriedade da matrícula no ensino regular, colocando ambos, escola regular e escola especializada, com a mesma função na educação especial (BRASIL, 2011).

Todas essas mudanças legislativas, acarretam transformações tanto no sistema de ensino, quanto na sociedade como um todo pois, segundo Skinner (1953, 2003) “no controle governamental, a decretação de uma lei geralmente estabelece novas práticas culturais, e uma constituição é empreendimento semelhante em escala maior. Os currículos experimentais nas escolas e colégios, livros sobre como cuidar das crianças que recomendam mudanças substanciais nas práticas familiares, são tentativas de manipular partes importantes da cultura” (p. 464). Dessa forma, a legislação sobre educação inclusiva e as mudanças nas

escolas e nas práticas das famílias que tenham membros com NEE, podem estabelecer novas práticas culturais.

De acordo com Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002), a Inclusão é um fenômeno social complexo que é resultado da ação de diversos agentes como o governo, escolas, pessoas com necessidades especiais e suas famílias e instituições formadoras de educadores. De acordo com Mallot e Glenn (2006), a maioria das culturas humanas é formada por organizações complexas as quais têm como função fornecer um produto agregado para um destinatário. Esse produto é resultado de repetidas ocorrências de contingências comportamentais entrelaçadas que são mantidas pelos receptores desse produto. O entrelaçamento ocorre devido a contingências operantes nas quais o comportamento de algumas pessoas funciona repetidamente como ambiente da contingência operante que mantém o comportamento de outros. Uma característica importante das contingências comportamentais entrelaçadas é que elas sobrevivem relativamente intactas, mesmo quando alguma linhagem operante de alguns dos participantes é alterada, seja pela sua saída ou pela alteração da linhagem em questão por meio de intervenção. Se, mesmo com as alterações individuais as contingências continuam se entrelaçando de forma a gerar o produto agregado, então as próprias contingências continuam sob seleção (MALLOT; GLENN, 2006).

A lei que prevê a inclusão é uma intervenção cultural que prevê a existência de um fenômeno complexo que é a própria inclusão. Para que a lei que prevê a inclusão realmente tenha como consequência a inclusão ocorrendo de fato, é necessário o entrelaçamento de contingências de diversos agentes. O planejamento de quais são esses agentes e quais são as contingências necessárias que resultarão no produto esperado, é denominado planejamento cultural. De acordo com Mattaini e Magnabosco (1997), ninguém está em uma posição melhor do que o analista do comportamento para contribuir no arranjo de antecedentes e consequentes necessários a algum planejamento cultural, sendo ele hábil para ajudar no planejamento de programas sociais e no arranjo de contingências comportamentais entrelaçadas necessárias para estabelecer e manter o programa em questão.

O objetivo deste artigo foi descrever algumas contingências comportamentais entrelaçadas necessárias para que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular possa ocorrer, a partir das diretrizes da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e do conteúdo do relato verbal de professoras que atuam com inclusão.

Método

Participantes

Participaram do estudo 8 professoras que atuam na rede regular de ensino do Município de Londrina e que tem ao menos um aluno incluído em suas salas de aula. A seleção foi feita junto a Secretaria Municipal de Educação, após o levantamento das escolas com alunos incluídos e dos professores dessas crianças. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Todas as participantes do estudo foram mulheres com idade entre 26 e 50 anos. O tempo de atuação como professora variou entre 1 ano e 8 meses e 31 anos e o tempo de atuação com alunos incluídos variou entre 8 meses e 20 anos.

Tabela 16 – Descrição das Participantes.

Participante, Idade e Sexo	Graduação e Ano de Conclusão	Tempo de Atuação	Tempo e tipo de atuação com alunos incluídos
P1, 30 anos, F.	Pedagogia (2006)	10 anos	1 ano, regente
P2, 50 anos, F.	Letras (1994)	29 anos	8 anos, regente
P3, 46 anos, F.	Pedagogia (1989)	26 anos	4 anos, apoio
P4, 45 anos, F.	Letras (1999)	24 anos	7 anos, regente
P5, 39 anos, F.	Pedagogia (1998)	19 anos	1 ano, regente
P6, 26 anos, F.	Pedagogia (2011)	1 ano e 2 meses	8 meses, regente
P7, 43 anos, F.	Letras (1998)	21 anos	20 anos, regente
P8, 50 anos, F.	Ciências e Matemática (1985)	31 anos	1 ano, apoio

Local

A pesquisa foi conduzida na escola de atuação de cada professora participante, em sala disponibilizada pela coordenação da escola.

Instrumentos e materiais

- Roteiro de entrevista semi estruturado com o objetivo de investigar quais variáveis os participantes julgavam fundamentais para a educação inclusiva. A identificação das variáveis foi feita por meio de uma questão aberta, não tendo sido dada opções de variáveis a serem assinaladas, por exemplo. O objetivo dessa forma de coleta de dados foi evitar a tendência de indicação de todas as variáveis, caso elas fossem pré-estabelecidas, deixando-se livre para que cada participante falasse sobre o que julgasse necessário. Dessa forma, o fato de uma participante não ter falado sobre uma ou outra variável não indica que ele não ache-a relevante, apenas não citou-a como a mais importante.
- Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

Procedimento

A entrevista foi realizada de modo individual com cada participante. Todas as entrevistas foram transcritas e, após a leitura, foram identificados os trechos dos relatos das participantes que descreviam aspectos fundamentais para que a inclusão possa ocorrer. Esses relatos foram agrupados por temas e, a partir desses temas e da literatura sobre educação especial, descreveu-se as variáveis apontadas pelos participantes como fundamentais para a inclusão.

Além disso, foi analisada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, identificando-se as diretrizes apontadas, a fim de delinear quais contingências tem sido priorizadas pela mesma.

A partir das contingências descritas pelos participantes e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, descreveu-se possíveis contingências entrelaçadas que contribuem para o alcance dos objetivos da Política de Inclusão.

Resultados e Discussão

Serão apresentadas todas as variáveis citadas pelas participantes e a porcentagem de professoras que considerou-as relevantes, bem como trechos dos relatos que correspondam com cada variável. Após, serão apresentados os objetivos e as diretrizes

apontadas pela Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e, por fim, será discutido, a partir das variáveis apontadas pelas participantes e das diretrizes apontadas pela Política de 2008, quais as contingências necessárias para o alcance de cada objetivo proposto na política citada.

Tabela 17 – Porcentagem de participantes que indicaram cada tema como fundamental para a inclusão nas entrevistas.

Tema	%
Formação continuada	87,5%
Formação acadêmica de qualidade	87,5%
Experiência prática durante a formação	87,5%
Outros profissionais	75%
Professor de apoio em todos os casos	65,5%
Apoio da Equipe Pedagógica	50%
Adaptação física da escola	50%
Apoio da família	37,5%
Avaliar quais alunos podem ser incluídos	37,5%
Aceitação dos colegas de classe	25%
A existência de leis	25%
Baixa rotatividade de professores de apoio	25%
Ensino especializado	25%
Avaliação do processo inclusivo	25%
Laudo emitido pela secretaria	12,5%
Aceitação dos pais dos outros alunos	12,5%
Capacitação de quem faz as leis	12,5%
Preparar o avanço para outros níveis	12,5%
Planejamento da secretaria municipal	12,5%
Diminuir o preconceito da sociedade	12,5%

12,5% das participantes apontaram como fundamental para que a inclusão ocorra: a existência de laudo emitido pela secretaria de educação; a compreensão e aceitação dos pais dos outros alunos; um maior planejamento por parte da secretaria de educação para que matricule os alunos de inclusão em escolas que tenham professores preparados para atender cada necessidade específica; uma maior capacitação de quem faz as leis sobre educação

inclusiva em nosso país; o preparo no avanço para outros níveis de escolarização; e a diminuição do preconceito na sociedade, para que haja um maior apoio às iniciativas de inclusão escolar e profissional.

“Igual criança agressiva, que bate, que chuta, que puxa o cabelo, as outras crianças tem que assim, ter apoio das outras famílias pra que as outras crianças também consigam perceber e ajudar.” (P5)

“[a principal mudança seria] um planejamento maior por parte da secretaria de educação pra ter essa organização, pra escolher quais professores habilitados pra trabalhar com essas crianças.” (P5)

“Mas as pessoas que estão fazendo esse processo, é... não viveram escola regular? Não viveram escola regular em si! Está faltando vivência de escola regular de quem está criando as leis, por exemplo. Ele tem que estar dentro da escola regular para fazer uma lei que realmente inclua, né.” (P4)

“Tinha um aluno que ele tinha bastante dificuldade, não sei qual era a deficiência dele, eu sei que ele era trabalhado assim totalmente diferente, estudava com a minha filha, aí chegou no estado ele ficou lá porque eles não deram continuidade, a mesma avaliação que eles davam pra minha filha eles davam pro menino, aí ele parou lá.” (P5)

“Mas olha que preconceitos há e muito ainda, as pessoas acham que vai atrasar, né, a condição, que não vai dar conta, que vai gerar problemas, toda uma visão ainda meio assim conturbada.” (P2)

25% das participantes apontaram como aspectos relevantes para a inclusão, a aceitação do aluno incluído pelos colegas de sala; a existência das leis que regulamentam e orientam a inclusão escolar e profissional; uma baixa rotatividade dos professores de apoio; o trabalho conjunto com instituições de ensino especializado como as APAEs; a existência de uma avaliação do processo inclusivo; a informação antecipada do professor sobre qual deficiência irá trabalhar naquele ano e informações sobre a deficiência em questão.

“Acho que primeiro [o mais importante é] a lei mesmo.” (P1)

“ [Tem que ter] as duas coisas. Quer dizer, não somente a escola, a escola sozinha ela não dá conta. A sociedade sozinha, sem a instituição [especializada] para amparar, ela não dá conta.” (P4)

“Nós [professores de apoio] somos hora extra então esse ano eu tô, amanhã vem outro, esse ano em outubro nós quase perdemos esse porque a prefeitura ia economizar em cima dos professores de apoio.” (P8)

“Eu tenho que ser preparada pra lidar com aquela menina, com orientações, com cursos, não sei, mas naquele ano, já no início, antes de começar.” (P7)

“Mas assim, um acompanhamento mesmo pra saber, sabe? Nunca ninguém veio perguntar pra mim: o que que você tá trabalhando com ele? Em que que ele já evoluiu ou não evoluiu? Essa criança realmente tem como ficar na escola? Sabe? Então acho que fica um pouco a desejar.” (P3)

“Sempre tem um espírito mais espirituoso que o outro, né, de fazer um “bullyingzinho”, mas assim velado, nada muito declarado.” (P2)

37,5% das participantes apontaram que para a inclusão ocorrer é necessário que haja um apoio das famílias dos alunos incluídos e que seja feita uma avaliação para determinar quais alunos podem ser incluídos na classe comum, ou seja, acredita-se que nem todas as crianças podem ser incluídas.

“É são muitos fatores, não dá pra trabalhar sozinha, não adianta, por exemplo eu sei que eu tenho bastante rendimento com minha aluna porque a mãe e o pai colaboram muito.” (P8)

“Dependendo até do nível da deficiência da criança, né. Mais cadeirante na verdade e deficiente mental que tem um pouco de atraso.” (P1)

50% das participantes apontaram como pontos fundamentais para a inclusão, o apoio da equipe pedagógica da escola, a realização da adaptação física necessária e a disponibilização de materiais didáticos específicos para trabalhar com alunos incluídos.

“Mas você tem que ter uma resposta, um amparo da equipe pedagógica, porque sem eles você distoa né.” (P4)

“[O que precisa mudar mais urgente] Nas escolas eu acho que o espaço físico. Acho que o espaço físico e o material adequado.” (P6)

A presença do professor de apoio em todos os casos de inclusão foi apontado com imprescindível por 65,5% das participantes.

“[sem professor de apoio] não tem como dar aula. Aqui como tem um a tarde tem um de manhã, lá também, sem a professora de apoio não tem como dar conta” (P5)

“Se tiver professora de apoio, se não, sendo bem sincera, é impossível sem professora de apoio” (P1)

75% destacaram a importância do trabalho conjunto com outros profissionais

como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais para a educação inclusiva.

“A gente discute questões, aí tem a reunião mensal com a equipe multidisciplinar, então elas vêm até a escola. A psicopedagoga da aluna vem, a fono vem aí tem a professora também de recursos da instituição, então dá pra pegar as dicas, a preparação do materiais.” (P1)

“Então ele faz tratamento com psicólogo, com psicopedagogo, faz com fono, então tem que ter esses profissionais, porque professor sozinho não dá conta...” (P5)

Por fim, 85,75% das participantes apontaram como pontos fundamentais para a inclusão, uma formação continuada ofertada pela secretaria municipal; uma formação acadêmica de qualidade e a existência de estágios práticos durante a formação.

“Mas eu acho que seria isso mesmo, a formação! Você precisa de formação pra você atuar.” (P4)

“Olha, nesse 1 ano de instituição municipal eu não recebi nenhuma proposta de ter um curso pra isso, sobre inclusão, nem formação. Então eu acho que poderia ter grupo de estudos ou cursos mesmo, né.” (P1)

“[Precisa de mais formação] com certeza, deixa muito a desejar, é um trabalho difícil.” (P5)

“Olha, não quero dizer que não valeu por nada [a formação teórica], mas o mais forte é a prática.” (P5)

“Então, eu acho que sim [deveria ter aula prática] porque senão o primeiro contato que você tem já é na escola.” (P6)

“Nós temos formação continuada que a gente tem todo ano e os cursos que a própria prefeitura oferece, mas não, não [especificamente para Educação Especial]” (P3)

A partir da leitura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva identificou-se que seu objetivo é:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Para assegurar o alcance desses objetivos, a Política estabelece como suas

diretrizes: 1) educação especial como modalidade de ensino transversal; 2) identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras; 3) educação especializada complementar e/ou suplementar – mas não substituta - à formação, obrigatória na educação básica; 4) articulação do atendimento educacional especializado (enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos e uso de tecnologias assistivas) com a proposta pedagógica comum; 5) disponibilização de intérpretes e profissionais de apoio pelos sistemas de ensino; e 6) os professores terem como base da formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para docência e conhecimentos específicos da área, incluindo conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008).

De maneira geral as diretrizes estabelecidas garantem teoricamente o cumprimento da maioria dos objetivos da Política – apesar de alguns pontos não serem assegurados, como por exemplo a participação da família e da comunidade - no entanto, essas diretrizes nem sempre são postas em prática, o que acarreta no não cumprimento dos objetivos traçados.

De acordo com Carrara, Bolsoni-Silva e Almeida-Verdu (2006) houve um aumento nas produções de Analistas do Comportamento preocupados com questões sociais de maneira que “esta área tem se revelado, além de um renovado campo de pesquisa, um possível e auspicioso campo de atuação para as novas gerações de analistas do comportamento” (CARRARA; BOLSONI-SILVA; ALMEIDA-VERDU, 2006, p. 346). A ciência do comportamento tem o conhecimento de alguns princípios que podem oferecer algum direcionamento para a elaboração de planejamentos culturais. Baseado no conteúdo dos relatos verbais das participantes e nos objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, buscou-se descrever algumas dessas contingências relevantes para o planejamento da inclusão. É importante ressaltar que cada antecedente e consequente descritos são eles próprios práticas culturais, resultado de outras contingências entrelaçadas, portanto, uma discussão mais aprofundada sobre essas relações exigiria uma análise mais pormenorizada.

Esboçou-se o entrelaçamento de contingências necessários para o alcance do seguinte produto: “a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso).

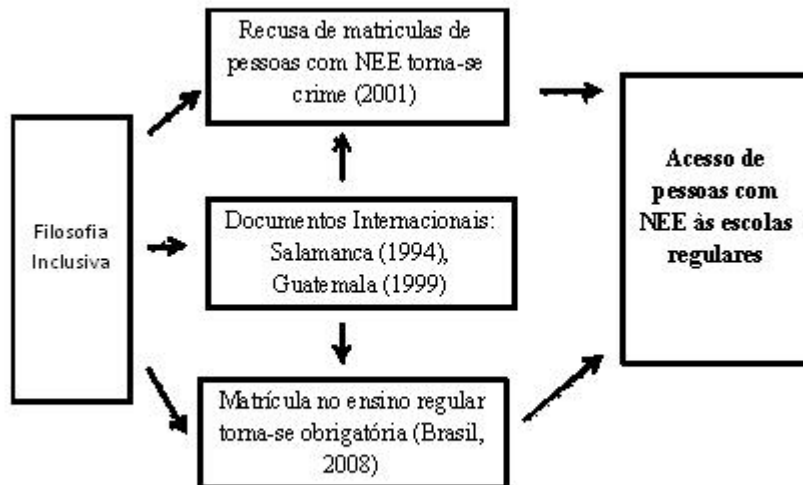
Nas Figuras 1, 2, 3 e 4, as flechas indicam os antecedentes e consequentes

necessários à formação de cada um dos produtos destacados acima.

Por questões didáticas, dividiu-se as análises a partir de cada um dos quatro produtos. No entanto, as contingências descritas para cada objetivo são relevantes também para os outros objetivos, de forma que, a existência de um produto pode ser um antecedente para que outro ocorra ou pode ser a consequência que mantém o entrelaçamento necessário para formar um dos outros produtos.

A Figura 1 mostra algumas contingências necessárias que garantem o acesso de pessoas com NEE às escolas regulares. As leis relativas à Educação Inclusiva são consequência da chamada filosofia inclusiva, que é um pensamento vigente em nossa sociedade e que está pautado nos valores da igualdade e diversidade. De acordo com Laplane (2006) “a idéia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade” (p. 707). Esse tipo de pensamento deu origem a alguns documentos internacionais que incentivam os países a adotarem uma educação inclusiva, difundindo ainda mais a filosofia da inclusão.

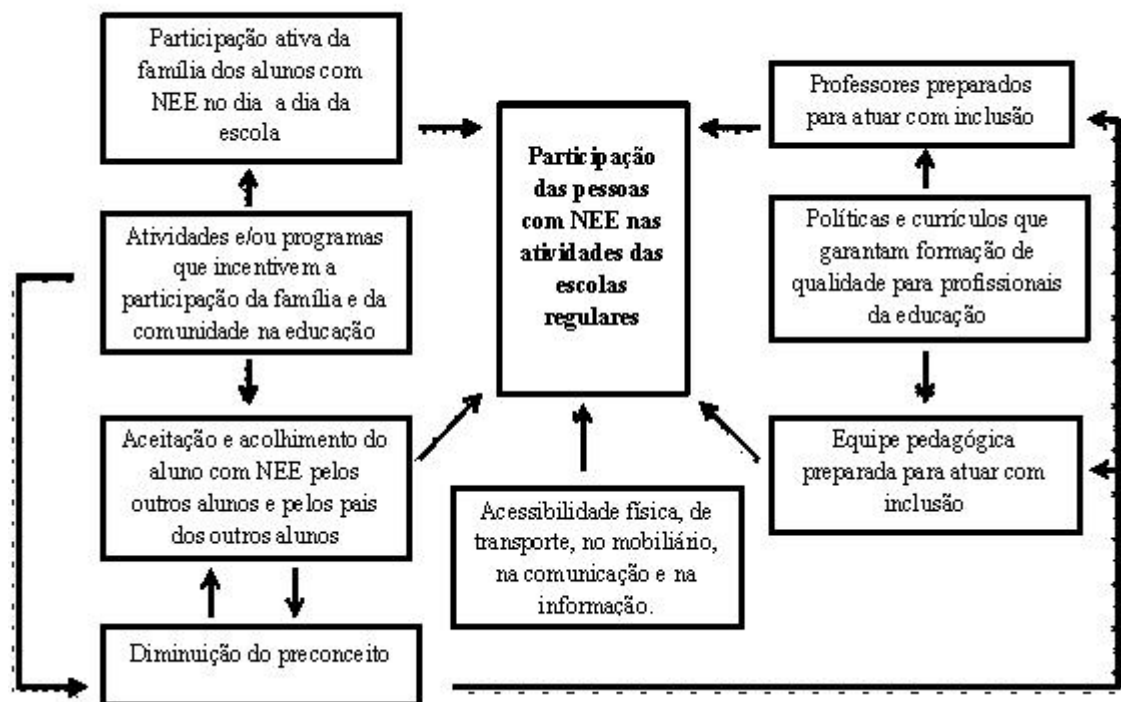
Figura 1 – Contingências entrelaçadas necessárias a produção do acesso de pessoas com NEE ao ensino regular.



Pautado nessa corrente de pensamento e, posteriormente, nos documentos internacionais, desde 1988 o governo brasileiro prevê constitucionalmente a adoção dos valores acima mencionados e vem criando leis que regulamentam a educação inclusiva. Uma

consequência imediata das leis que incentivam a educação inclusiva até a lei que a obriga, é o crescimento do acesso de crianças com NEE na rede regular de ensino, demonstrado pelo crescimento das matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular. A partir de 2001, ano em que tornou-se crime a recusa de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, até 2006 houve um crescimento de 398% nas matrículas de educação especial no ensino regular (BRASIL, 2008). Já em 2008, ano em que torna-se obrigatória a matrícula de crianças com deficiência no ensino regular, foi a primeira vez que as matrículas na classe comum ultrapassaram as matrículas nas escolas especializadas e, a partir de então, o total de matrículas nas escolas especiais vem caindo, enquanto que o total de matrículas nas classes comuns continua aumentando a cada ano (BRASIL, 2012).

Figura 2 – Contingências entrelaçadas necessárias a produção da participação de pessoas com NEE nas atividades do ensino regular.



Apesar do crescente acesso de pessoas com NEE no ensino regular, “esse processo de inserção progressiva não significa que vem ocorrendo uma inclusão com qualidade” (KRONHARDT; FELDEN; MOLINA, 2009, p. 1). Outras contingências precisam ser arranjadas a fim de garantir os outros produtos da inclusão: participação, aprendizagem e continuidade. A Figura 2 esboça algumas das contingências necessárias para a participação de pessoas com NEE nas atividades escolares.

A partir do momento em que alunos com deficiência estão presentes nas escolas regulares, surge a necessidade de modificações que permitam a sua permanência e aprendizagem. Assim, são publicadas novas políticas, leis e programas que preveem essas transformações necessárias. Por exemplo, em 1996 a atualização da LDBEN afirma que é responsabilidade da escola assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender a cada necessidade especial (BRASIL, 1996). Em 2001, com a promulgação da Convenção da Guatemala de 1999, as escolas são orientadas a adotarem diferenciações que eliminem as barreiras na educação (VEROTTI; CALLEGARI, 2012). Em 2002 a Resolução CNE/CP nº1 afirma que é dever das Instituições de Ensino Superior (IES) organizar currículos que formem professores voltados para a diversidade. Em 2003 o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* promoveu a formação de gestores e educadores para atuar com educação inclusiva (VEROTTI; CALLEGARI, 2012; BRASIL, 2008).

Percebe-se, então, que a mudança na prática de pais que tem filhos com NEE de matricular seus filhos em escolas de ensino regular foi um antecedente para várias outras mudanças necessárias dentro do ambiente escolar, pois a presença de alunos incluídos exige mudanças físicas, avaliativas, formativas e outras, que, por sua vez, garantirão sua participação nas atividades da escola.

A acessibilidade é um dos fatores necessários para que a participação do aluno incluído no cotidiano da escola venha a ocorrer. É possível notar modificações estruturais e curriculares nas escolas a partir da educação inclusiva. No entanto, ainda há muitas barreiras à acessibilidade e à disponibilização de materiais e recursos. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2012, das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, 57,8% não possuem biblioteca ou sala de leitura, 54,2% não possuem internet, 51,4% não possuem laboratório de informática, 67,8% não possuem quadra de esportes e 82,4% não possuem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2012).

A participação da família também é uma condição importante para o acesso e a participação de crianças com NEE na escola regular, pois a família, por ser o principal grupo social responsável pela formação do indivíduo, pode estabelecer relações que terão consequências positivas ou negativas ao desenvolvimento social e educacional da criança com NEE (COSTA, 2011). Portanto, é importante que existam programas de capacitação que auxiliem e ensinem pais a lidarem com as necessidades educativas de seus filhos.

Um exemplo de ferramenta que pode ser utilizada para esse tipo de capacitação é o software ENSINO (FORNAZARI, 2011) que tem sido utilizado em diversas

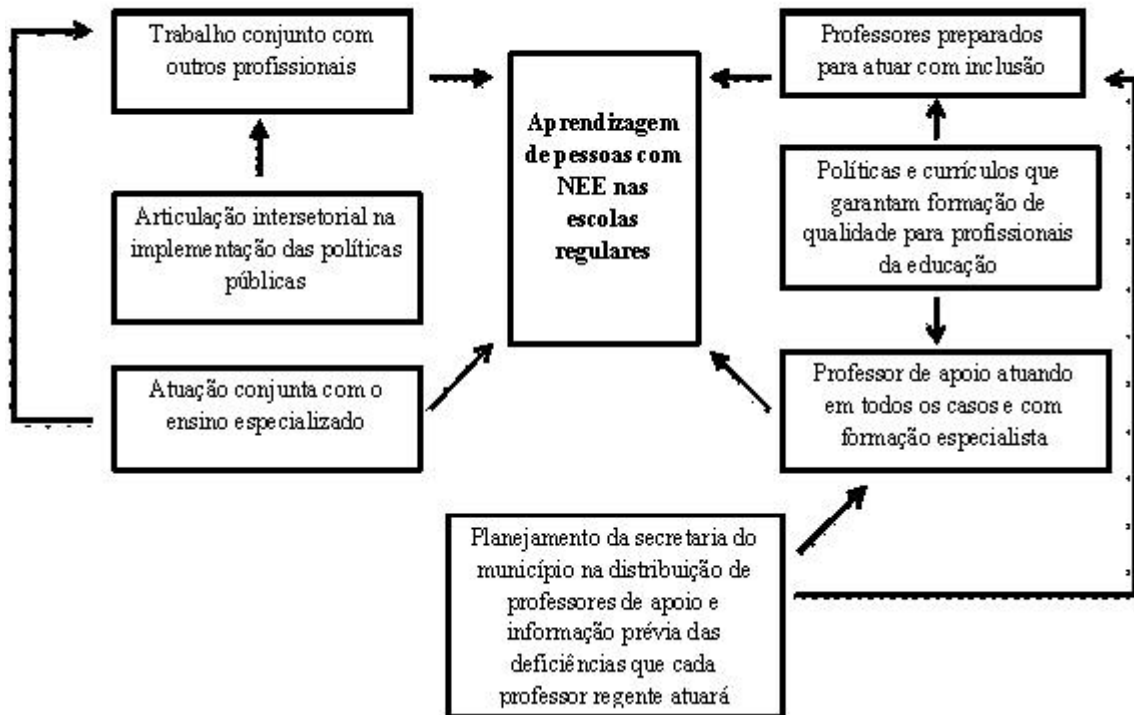
pequisas com o intuito de, entre outras coisas, capacitar pais de crianças com necessidades especiais no manejo de comportamentos inadequados de seus filhos (MELLO, 2012; MARTINS, 2013). Dessa forma, amplia-se os ambientes em que comportamentos adequados serão ensinados e mantidos, favorecendo a generalização do que é aprendido na escola e em casa e criando-se condições para que os pais tomem consciência da importância de suas atitudes no desenvolvimento dos filhos.

O acolhimento por parte dos outros alunos e a aceitação por parte dos pais desses alunos também foram citados como variáveis relevantes para a participação e permanência da criança com deficiência no ensino regular. Por vezes os alunos incluídos apresentam alguns comportamentos, em especial comportamentos agressivos, que podem dificultar a interação social ou resultar na não aceitação por parte dos pais de outras crianças que estudam na mesma classe. A escola pode promover eventos isolados ou algum tipo de trabalho contínuo que esclareça a comunidade sobre a inclusão, sua importância e como ela ocorre.

É importante também aproveitar o ambiente inclusivo para ensinar os outros alunos e até os próprios pais a conviverem com a diversidade e desenvolverem comportamentos como respeito e empatia. Além disso, o contato com o desenvolvimento de pessoas com NEE no ensino regular, pode levar a uma maior aceitação da inclusão e a uma diminuição do preconceito, pois experiências positivas com a inclusão aumentam a probabilidade de que pessoas concordem e se comportem de forma a promovê-la, reforçando, assim, a inclusão enquanto um valor social.

Assim, o terceiro produto esperado pela inclusão – a aprendizagem – é de extrema relevância para a existência de condições necessárias ao segundo produto, pois o desenvolvimento dos alunos com NEE no ensino regular pode ter como consequência um aumento na aceitação e uma diminuição do preconceito. A aprendizagem do aluno depende de que todas as outras contingências entrelaçadas estejam ocorrendo, pois o aluno só aprenderá se tiver acesso à escola inclusiva e dela puder participar em todas as atividades. É também a principal consequência que irá manter toda a cadeia de entrelaçamento, pois a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com NEE em contexto regular é o objetivo principal da educação inclusiva. O esboço das contingências necessárias a produção do terceiro produto – aprendizagem – está apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Contingências entrelaçadas necessárias para a produção da aprendizagem de pessoas com NEE no ensino regular.



O professor é apontado como a principal variável para a inclusão, assim, a depender de sua formação e preparo para atuar, ele pode contribuir para o sucesso ou o fracasso da educação inclusiva. A formação inicial e continuada foi a variável mais citada como fundamental para o processo inclusivo, no entanto, apenas uma das participantes considerou que sua formação acadêmica a preparou para atuar. Além disso, 87,5% afirmaram que é necessário que existam estágios práticos durante a formação, mas que elas não o tiveram. De acordo com Almeida (2012), professores com experiência no ensino de alunos deficientes tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores sem experiência. Portanto, a existência de estágios práticos durante a graduação permitiria que futuros professores desenvolvessem um repertório comportamental adequado para atuar com educação inclusiva, tornando-se uma variável imprescindível para a inclusão.

Os professores de apoio são apontados como indispensáveis para que haja a educação inclusiva e, de acordo com 65,5% das participantes, deveriam estar presentes em todas as salas que possuem alunos incluídos atuando de maneira individual ou em grupo. De acordo com Pletsch (2009) os professores de apoio deveriam ter uma formação especialista para atuar com necessidades especiais específicas. No entanto, não há nenhum tipo de exigência

formativa na escolha dos professores de apoio, não havendo necessidade de que o mesmo tenha conhecimentos específicos sobre a necessidade especial da criança que irá acompanhar, sendo preferidos até professores com menos capacitação pois custam menos ao governo, além disso, há casos de alunos incluídos sem a presença de professor de apoio.

Outro problema ligado aos professores de apoio é a alta rotatividade. Professores de apoio costumam ser trocados a cada ano ou até mesmo mais de uma vez por ano para redução de custos, como aponta essa fala de P8: *“então nós somos hora extra, então esse ano eu tô, amanhã vem outro, esse ano em outubro nós quase perdemos todo mundo porque a prefeitura ia economizar em cima dos professores de apoio”*. Isso impede a formação de vínculo e a continuação no trabalho iniciado.

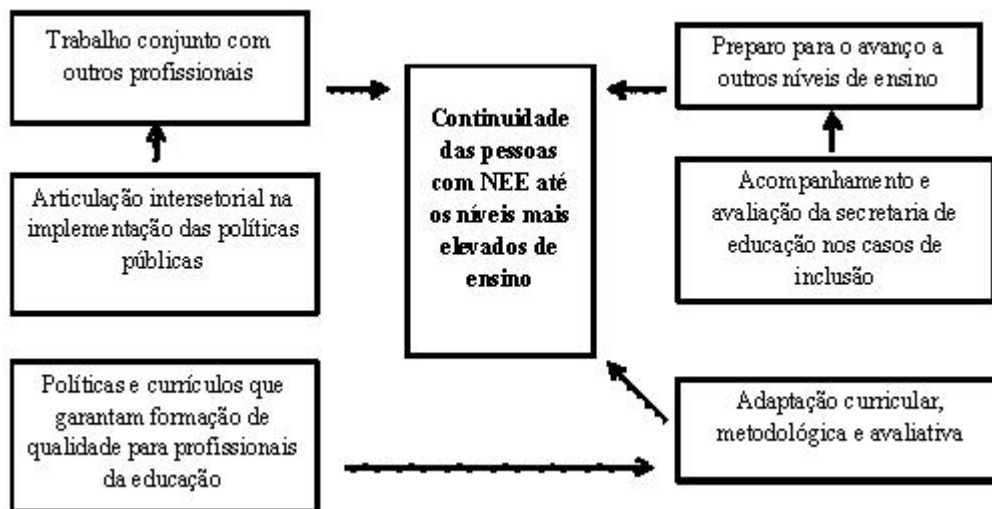
A atuação conjunta com outros profissionais também é fundamental para facilitar a aprendizagem de pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva prevê a atuação integrada entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social, a fim de garantir que a pessoa com NEE receba todos os atendimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento. De acordo com Kronhardt, Felden e Molina (2009), essa articulação entre as três políticas não tem ocorrido, havendo uma defasagem no atendimento dos direitos e garantias sociais constitucionalmente previstos. O atendimento de outros profissionais acaba acontecendo nos casos em que a família procura por esses serviços.

A avaliação de quais alunos podem frequentar o ensino regular é uma questão controversa, pois fere o direito constitucional de igualdade no acesso a educação, no entanto, aumenta a probabilidade de que pessoas com deficiência severa se desenvolvam e aprendam nas instituições especializadas, o que poderia não acontecer caso estivessem incluídas. Em 2009, um ano depois da publicação do Decreto 6.571/08, que tornou obrigatória a matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino regular, o Governo do Paraná publicou a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, na qual se recusou a colocar todos os alunos com deficiência no ensino regular, levando em conta as possibilidades de aprendizagem de cada aluno e as condições das escolas regulares de receberem essa criança. Essa Política ficou conhecida como Inclusão Responsável (PARANÁ, 2009). Essa discussão tem ganhado força e em novembro de 2011, o Decreto nº 7.611/11 revogou o Decreto 6.571/08 e tornou imprecisa a obrigatoriedade da matrícula no ensino regular, permitindo a compreensão do ensino especializado como opção de escolarização, ou seja, de que o ensino especializado tem a mesma função das escolas da rede regular (BRASIL, 2011). Apesar das correntes contrárias, a Inclusão Responsável parece aumentar as oportunidades de desenvolvimento de pessoas com NEE, uma vez que, como foi discutido, as escolas regulares não estão preparadas

para receber qualquer aluno.

O ensino especializado, portanto, é uma opção de educação para pessoas com deficiência, assim como a escola regular. Além disso, mesmo para as crianças matriculadas nas classes comuns, o ensino especializado, seja no contra turno da escola, seja em outras instituições, deve ser complementar ao ensino regular (BRASIL, 2008).

Figura 4 – Contingências entrelaçadas necessárias para a produção da continuidade de pessoas com NEE em níveis educacionais mais elevados no ensino regular.



Por fim, o quarto produto que deve ser produzido na inclusão é a continuidade para níveis mais altos de ensino, apresentado na Figura 4. Esse produto depende, primeiramente, que os alunos da educação básica se desenvolvam de maneira a estarem aptos a seguirem para os outros níveis de educação. Além de alunos desenvolvidos, é preciso que haja um planejamento e um preparo para o avanço na educação, pois a mudança de escola produz muitas alterações no ambiente escolar que precisam ser planejadas a fim de minimizar as dificuldades ocasionadas por elas. Assim, é necessário que haja uma ação integrada das escolas municipais, estaduais, cursos profissionalizantes e ensino superior, a fim de que seja dada continuidade ao trabalho realizado anteriormente, amenizando-se as mudanças no ambiente educacional do aluno incluído e mantendo-se as contingências necessárias ao acesso, participação e aprendizagem em todos os níveis de educação.

Conclusão

A análise das contingências necessárias à inclusão aponta que nem todas as mudanças necessárias realmente acontecem e isso dificulta ou até impede que os alunos com NEE possam permanecer no ensino regular com bom aproveitamento, como é o esperado pela educação inclusiva (KRONHARDT; FELDEN; MOLINA, 2009).

O primeiro ponto a ser levado em consideração é que, apesar de terem sido pensadas diretrizes para a educação inclusiva, a lei nem sempre tem sido cumprida. Há, então a necessidade de um processo de avaliação do processo inclusivo nas escolas, a fim de verificar se todas as diretrizes tem sido asseguradas e, a partir disso, elaborar metas para aquilo que não tem acontecido dentro do estabelecido. A lei é uma regra que descreve uma contingência, ou seja, descreve um comportamento que deve ser emitido em determinado contexto. Caso esse comportamento não seja emitido, a lei prevê sanções à pessoa ou instituição que deveria cumpri-la. No entanto, sem fiscalização não há consequências reais para o descumprimento da lei e, portanto, nada garante que ela será cumprida. De acordo com algumas participantes, não há nenhum tipo de avaliação do processo inclusivo nas escolas. A existência de avaliação e fiscalização da inclusão pode colaborar para que as políticas e práticas inclusivas sejam cumpridas, não necessariamente pelo uso da punição, como é mais comum nas práticas legislativas, mas para reforçar as ações inclusivas que tem dado certo. A própria forma de se fazer a avaliação, com consequências reforçadoras ao invés de punitivas, por exemplo, deve fazer parte do planejamento cultural.

Além das diretrizes, existem outras variáveis imprescindíveis citadas pelas participantes e que não estão previstas na Política, portanto, além da criação de condições que aumentem a probabilidade de cumprimento da lei, é preciso prever outras condições importantes e que devem ser foco de uma política de educação inclusiva como, por exemplo, modificações curriculares nos cursos de formação de professores e programas para incentivar e aumentar a participação da família e da comunidade no processo inclusivo.

Por fim, esbarra-se em problemas característicos da educação brasileira em geral: os recursos disponibilizados para a educação não são suficientes para a contratação de profissionais qualificados, nem para que haja formação continuada ou aquisição de materiais e reformas físicas. O que percebe-se, então, é que muitas das mudanças necessárias para a implantação da inclusão são mudanças relacionadas com a educação como um todo, pois trata-se de problemas da educação regular no Brasil, como a precarização dos recursos e a má qualidade na formação de professores. A Educação Inclusiva só acontecerá de fato quando for

pensada uma escola regular de qualidade para todos, pois falar em educação inclusiva é falar na qualidade da educação comum e não sobre educação especial (CORBERTT, 2001 apud LAPLANE, 2006). Portanto, a Educação Inclusiva só ocorrerá quando forem asseguradas todas as variáveis que fazem da escola regular uma escola de qualidade para todo e qualquer aluno.

Esse foi um estudo introdutório que buscou identificar alguns dos antecedentes e consequentes que devem estar presentes em um processo inclusivo, buscando-se identificar a existência ou não dos mesmos nas políticas e práticas inclusivas no Brasil. Estudos futuros poderão realizar uma análise de contingências mais pormenorizada de cada variável necessária à inclusão, identificando-se os arranjos de contingência necessários que levarão ao funcionamento adequado de cada uma delas, permitindo, assim, um planejamento detalhado e objetivo das ações que devem ser tomadas para a implementação da Educação Inclusiva.

Referências

- Almeida, S. J. T. (2012). As Atitudes dos Professores do 1º Ciclo, Percepções e Atitudes dos Alunos sem NEE Face à Inclusão dos Alunos com NEE na Sala de Aula, no Concelho da Ribeira Grande. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Ciências e Educação, Educação Especial. Porto: Universidade Fernando Pessoa. 98f.
- Almeida-Verdu, A. C. M., Fernandes, M. C. & Rodrigues, O. M. P. R (2002). A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*. 6(2), p. 223-23.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.
- Brasil (2011). Ministério da Educação. *Decreto 7.611 de 11 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Brasil (2012). MEC/INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2012: Resumo técnico*. 42p. Disponível em <<
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>> Acessado em 10 de julho de 2013.
- Carrara, K.; Bolsoni-Silva, A. T.; Almeida-Verdu, A. C. M. (2006) Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: análise conceitual e projetos de intervenção. In: Guilhardi, H. e Aguirre, N. C. de. *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec, v. 15, p. 354-366.

- Costa, M. A. (2011). *A importância da parceria da família e da escola no processo de inclusão escolar. Monografia*. Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil. 54p.
- Fonseca-Janes, C. R. X. (2009). Análise Comparativa da Concepção dos Estudantes do Curso de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva. In: *Re'Discutindo a Inclusão*. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n.4. Londrina: ABPEE.
- Fornazari, S. A. (2011) Software “ENSINO” (versão 1.5.5) [Programa de Computador]. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Kronhardt, C. A. C.; Felden, E. L. F. & Molina R. M. K. (2009). *A Articulação Intersetorial na Implementação das Políticas Públicas no Âmbito Escolar. Dissertação do Mestrado*. São Leopoldo: Programa de pós-graduação em Educação. Unisinos.
- Laplane, A. (2006). Uma Análise Das Condições Para A Implementação De Políticas De Educação Inclusiva No Brasil E Na Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out.
- Mallot, M., & Glenn, S. (2006) *Targets of intervention in cultural and behavioral change. Behavior and Social Issues*, 15, 31-56.
- Martins, E. V. (2013) Aplicação e avaliação de duas capacitações informatizadas para pais de crianças com problemas de comportamento. 122 páginas. *Dissertação* (Mestrado em Análise do Comportamento). Universidade Estadual de Londrina.
- Mattaini, M. & Magnabosco, J. L. (1997). Reworking Welfare: Untangling the Web. In: Lamal, P. A. *Cultural Contingencies: Behavior Analytic perspectives on cultural practices*. London: Westport, Connecticut. Praeger, p. 149-167.
- Mello, H.C. M. (2012). *Avaliação de um programa informatizado de capacitação para mães de crianças com necessidades educacionais especiais*. 104 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
- Paraná (2009). Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. *Política Estadual de Educação na Perspectiva Inclusiva*. Curitiba: DEEIN.
- Pletschl, M. D (2009). A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*. Curitiba, Editora UFPR. n. 33, p. 143-156.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 41, p. 41-60, jul./set.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (10. ed.) (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Verotti, D. T. & Callegari, J (2012). A Inclusão que Ensina. *Revista Escola*. Disponível em << <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/inclusao-ensina-511186.shtml>>> Acessado em 13 de abril de 2012.

5 CONCLUSÕES GERAIS

No Artigo 1 foram apresentados os resultados de alguns estudos que correlacionam as atitudes favoráveis à inclusão a variáveis como idade, sexo, experiência docente e nível de escolaridade, por exemplo. Essas variáveis não são condições em si para a existência de atitudes favoráveis à inclusão, no entanto, o conhecimento de quais variáveis são correlacionadas com uma maior atitude favorável permite inferir as contingências responsáveis pela formação desse comportamento. Nesse sentido, o estudo apontou que é preciso planejar as contingências que serão arranjadas no ambiente de formação de professores para a produção de comportamentos favoráveis à inclusão, uma vez que essas são resultado da história de reforçamento de cada indivíduo e não resultado de predisposições internas em relação à inclusão; e porque a emissão dessa classe de comportamentos denominados favoráveis à inclusão por parte do professor aumenta a probabilidade de que a Educação Inclusiva ocorra.

O Artigo 2 sugere que os comportamentos dos professores em relação à inclusão são desenvolvidos ao longo de sua vida pessoal, profissional e acadêmica e, portanto, as relações que se estabelecem nesses contextos – muitas vezes não planejadas – é que formarão o repertório comportamental de professores diante da inclusão. De acordo com o estudo, é na atuação profissional que as contingências necessárias para a formação de um comportamento pró-inclusivo tem sido criadas, possibilitando a formação dessa classe de comportamentos apenas após anos de experiência docente.

O Artigo 3 demonstra que o planejamento acerca da Educação Inclusiva feito pelo governo e descrito na Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva prevê algumas das contingências necessárias para a inclusão, no entanto, não aborda questões importantes apontadas por professoras como sendo relevantes no processo inclusivo e não descreve a maneira como as diretrizes apontadas serão alcançadas, não sendo descritas, portanto, as forma de produção e manutenção das variáveis de interesse apontas como diretrizes pela Política.

A Educação Inclusiva é uma proposta nova de concepção do Ensino Regular, que requer modificações em todo o sistema educacional. Apesar de as Leis e Políticas brasileiras apontarem práticas que devem ser adotadas para a concretização da Inclusão, as condições das escolas, do sistema educacional e da formação dos profissionais ainda não é adequada para um atendimento satisfatório do aluno incluído.

Difícilmente um programa inclusivo será programado previamente sem erros e implementado com sucesso em um curto período de tempo. Apesar de ser importante o

planejamento, a vivência prática desse processo que mostrará quais são as contingências que estão adequadas ao objetivo do projeto e aquelas que precisam ser modificadas. Além disso, apenas com a existência de leis que regulamentem a inclusão é que será criado um ambiente que exija transformações necessárias à mesma, isto é, dificilmente se terá um ambiente adequado à inclusão antes que ela seja uma realidade. O que é preciso então, é que haja métodos avaliativos que permitam compreender as falhas do sistema educacional inclusivo e, assim, seja possível a identificação de melhorias e modificações em seu planejamento.

A variável de maior interesse no presente estudo foi a formação adequada de professores para atuarem com educação inclusiva. Apenas esse aspecto da inclusão já demanda o entrelaçamento de diversas contingências para que seja garantido, como estruturas curriculares, organização do Ensino Superior, métodos de ensino, e, como foi apontado, o próprio ambiente em que futuros professores irão se desenvolver antes de cursarem uma graduação, pois os comportamentos pró inclusivos podem – e devem - ser aprendidos fora do ambiente acadêmico, uma vez que a Inclusão é um valor social previsto constitucionalmente em nosso país.

Os comportamentos pró-inclusivos, nomeados neste trabalho como atitudes sociais favoráveis a inclusão, são aprendidos como qualquer outro comportamento. Portanto, é preciso criar ambientes que ensinem e mantenham esse tipo de comportamento em uma sociedade inclusiva, principalmente nos professores, mas também em todos os cidadãos dessa sociedade. É preciso levar em conta, então, que tipo de relação os indivíduos terão com a inclusão, planejando contingências sociais através da mídia, governo e educação, de forma que reforce comportamentos pró inclusivos e contribua para a construção da inclusão enquanto um valor.

Por isso, a experiência de um professor com a inclusão precisa ser planejada sistematicamente, para que não seja uma experiência aversiva e que produza atitudes desfavoráveis a inclusão. Permitir que a experiência inclusiva ocorra apenas durante a prática profissional, além de demandar tempo até que o professor aprenda com suas experiências, ainda pode não alcançar o resultado esperado, pois as relações estabelecidas no cotidiano escolar podem ser aversivas, ao invés de reforçadoras.

O melhor, então, seria garantir práticas planejadas durante os cursos de formação de professores, que identifiquem e ensinem os comportamentos necessários a uma boa atuação dos professores em sala de aula, formando professores generalistas para atuação como regentes, e especialistas para atuação como professores de apoio.

REFERÊNCIAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp. 1-33). John Wiley & Sons.
- Albuquerque, L. C. & Paracampo, C. C. P. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 227-237 227.
- Almeida-Verdu, A. C. M., Fernandes, M. C. & Rodrigues, O. M. P. R (2002). A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia*. 6(2), p. 223-23.
- Andery, M. A. (1993). Uma Sociedade Voltada para o Futuro. *Temas em Psicologia*, 2, 23-40.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school Inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Borloti, E.; Iglesias, A.; Dalvi, C. M. & Silva, R. D. M. (2008) Análise comportamental do discurso: fundamentos e método. *Psic.: Teor. e Pesq.*[online]. Vol.24, n.1, pp. 101-109.
- Braga, C. C. S. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância. Dissertação de Mestrado.* Programa de pós-graduação em Educação Especial – Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. 130f.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Brasil (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco, Jomtiem/Tailândia.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
- Brasil (2001). *Decreto n 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala.
- Brasil (2002). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.
- Brasil (2011). Ministério da Educação. *Decreto 7.611 de 11 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasil (2012). Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2012*: <<
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>> Acessado em 10 de julho de 2013.

Carrara, K.; Bolsoni-Silva, A. T.; Almeida-Verdu, A. C. M. (2006) Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: análise conceitual e projetos de intervenção. In: Guilhardi, H. e Aguirre, N. C. de. *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec, v. 15, p. 354-366.

Costa, M. A. (2011). *A importância da parceria da família e da escola no processo de inclusão escolar*. Monografia. Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil. 54p.

Chiesa, M. (2006). *Behaviorismo Radical: A filosofia e a ciência*. Brasília – DF (Tradução de Carlos Eduardo Cameschi.

De Rose, J. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: Banaco, R. A. (Org.). (1997). *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. Vol. 1. São Paulo: Arbytes. p.148-163.

Ditrich, A. (2004). *Behaviorismo Radical, Ética e Política: Aspectos teóricos do compromisso social*. Tese de Doutorado. São Carlos: Programa de Doutorado em Filosofia. UFSCar.

Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: an european comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, (p.32-43).

Eagly, A. H. & Chaiken S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt.

Ferreira, M. F. F. & Carrara, K. (2009) *Implicações do Conceito de Cidadania de Professores sobre Comportamentos Pró-éticos em Estudantes*. *Psicol. Argum.* V. 27. N. 58. Curitiba. P. 219-229.

Fishbein, M. & Ajzen I. (1975). *Beliefs, attitude and intention: An introduction to theory and research*. reading mass: London, Addison Wesley Publishing Comp.

Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J., & Krampf, H. (1995). Attitudes of Preservice Physical Education Teachers Toward Teaching Students with Mild Disabilities. Dissertação apresentada no Encontro Anual da “American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance”. Portland, OR.

Fonseca-Janes, C. R. X. (2009) Análise Comparativa da Concepção dos Estudantes do Curso de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva. In: *Re’Discutindo a Inclusão*. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, n.4. Londrina: ABPEE, 2009.

Fornazari, S. A. (2011) Software “ENSINO” (versão 1.5.5) [Programa de Computador]. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

Gorz, A. (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.

- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education Special Education*, 20(3), (p.211-224).
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148-154.
- Keller, F. S. (1968). Good-bye, teacher... *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79-89.
- Kronhardt, C. A. C.; Felden, E. L. F. & Molina R. M. K. (2009). *A Articulação Intersetorial na Implementação das Políticas Públicas no Âmbito Escolar. Dissertação do Mestrado*. São Leopoldo: Programa de pós-graduação em Educação. Unisinos.
- Laplane, A. (2006). Uma Análise Das Condições Para A Implementação De Políticas De Educação Inclusiva No Brasil E Na Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out.
- Machado, V. L. S. (2007). *O Comportamento do Brasileiro na Faixa de Pedestre: Um exemplo de intervenção cultural. Dissertação de Mestrado*. Brasília: Instituto de Psicologia. UnB.
- Mallot, M., & Glenn, S. (2006) *Targets of intervention in cultural and behavioral change. Behavior and Social Issues*, 15, 31-56.
- Matos, M. M. (1983). *A Medida do Ambiente de Desenvolvimento Infantil. Psicologia*, 9 (1) , 5-18.
- Mattaini, M. & Magnabosco, J. L. (1997). Reworking Welfare: Untangling the Web. In: Lamal, P. A. *Cultural Contingencies: Behavior Analytic perspectives on cultural practices*. London: Westport, Connecticut. Praeger, p. 149-167.
- Mello, H.C. M. (2012). *Avaliação de um programa informatizado de capacitação para mães de crianças com necessidades educacionais especiais*. 104 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
- Nogueira, E. J. (2001). Rede de relações sociais: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três grupos etários. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Omote, S. (2004). Estigma no Tempo da Inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.10, n.3. p. 287-308
- Omote, S (2005). A Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.11, n.1. p. 33-47.
- Omote, S; Oliveira, A. A. S; Baleotti, L. R. & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Paidéia*, Marília: 15 (32), 387 - 398.
- Paraná (2009). Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. *Política Estadual de Educação na Perspectiva Inclusiva*. Curitiba: DEEIN.

- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Peterson, P. J. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.12, n.1, p. 33-47
- Pletsch, M. D (2009). A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*. Curitiba, Editora UFPR. n. 33, p. 143-156.
- Poças, R. M. (2009). Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física Face à Inclusão de Alunos com Deficiência. Tese de bacharelado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Rico, V. V., Golfeto, R. & Hamasaki, E. I. M. (2012) Sentimentos. In: Hubner, M. M. C. & Borges, M. B. (Org.) (2012). *Temas Clássicos da Psicologia sob a Ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. P. 74-87.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 41, p. 41-60, jul./set.
- Sampaio, Angelo A. S. (2008). *A Quase-experimentação no Estudo da Cultura: Análise da obra Colapso de Jared Diamond. Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Shade, R.A. & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.
- Skinner, B. F. (1972a). *Tecnologia do Ensino* (R. Azzi Trad.) São Paulo: Herber.
- Skinner, B. F. (1972b). *Cumulative Records*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc.
- Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Skinner, B.F. (1982). *O Mito da Liberdade*. Edições Bloch. 3.ed.
- Skinner, B. F. (1984). The shame of American education. *American Psychologist*, 39, 947-954.
- Skinner, B.F. (1986). What is wrong with daily life in the western world. *American Psychologist*, 41(5), 568-574.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (10. ed.) (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.

Verneque, L. , Moreira, M. B. & Hanna, E. S (2012). Motivação. In: Hubner, M. M. C. & Borges, M. B. (Org.) (2012). *Temas Clássicos da Psicologia sob a Ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. P. 74-87.

Verotti, D. T. & Callegari, J (2012). A Inclusão que Ensina. *Revista Escola*. Disponível em <<
<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/inclusao-ensina-511186.shtml>>>
Acessado em 13 de abril de 2012.

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de Professores: a contribuição da Análise do Comportamento*. São Paulo: EDUC.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

Dados Pessoais

Idade: _____ Sexo: _____
 Tempo de atuação: _____

Graduação

Curso: _____
 Instituição de formação: _____ Ano: _____

Pós-graduação

Curso: _____
 Instituição de formação: _____ Ano: _____

Formação complementar

Curso: _____
 Instituição de formação: _____ Ano: _____
 Duração: _____

Curso: _____
 Instituição de formação: _____ Ano: _____
 Duração: _____

Parte I

- 1) Você teve contato com pessoas com necessidades especiais ao longo da sua vida? (Investigar o tipo de contato e a frequência).
- 2) Antes da graduação você tinha interesse em trabalhar na área? Por quê?
- 3) Você tinha experiência com alunos com necessidades educacionais especiais antes da graduação? Quais?
 - 3.1) E depois da graduação? Quais?

Parte II

- 1) Como foi sua formação para atuar na educação especial inclusiva?
- 2) Você acha que sua formação foi suficiente para sua atuação com educação especial inclusiva?
 - 2.1) Se não, como você se prepara para atuar com educação especial inclusiva? 2.2) Se sim, qual os elementos de formação contribuíram para sua preparação?
- 3) Qual sua principal fonte de conhecimento sobre educação inclusiva?

Parte III

- 1) Em sua opinião, que é inclusão?
- 2) Você concorda com a inclusão? Justifique.
- 3) Você acha que a inclusão de fato ocorre? Justifique.
 - 3.1) Se não, que mudanças você acredita serem necessárias para que a inclusão de fato ocorra?
- 4) Você acha que pessoas com necessidades educacionais especiais podem aprender em um contexto de ensino regular? Por quê?
- 5) Você utiliza métodos diferentes para atuar com alunos com e sem necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:**“Inclusão: Análise do conteúdo do relato verbal de professores”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “Conteúdo do Relato Verbal de Professores Sobre Inclusão: formação e história de vida”, realizada na “Universidade Estadual de Londrina”. O objetivo da pesquisa é “Analisar o conteúdo do relato verbal sobre inclusão de professores que atuam com alunos incluídos a partir de sua formação acadêmica e de sua história de reforço com pessoas com deficiência”. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: através de entrevistas individuais e resposta a uma escala. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são levantar dados que possam melhorar a efetividade da formação de professores para a educação inclusiva de pessoas com deficiência. Informamos que o senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (Cassiana Stersa Versoza, Rod. Celso Garcia, PR 445, km 380, (43)9917-8779, cassianaversoza@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 24 de novembro de 2011.

Pesquisador Responsável

RG: 8.676.466-0

Cassiana Stersa Versoza

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C

Termo de Sigilo e Confidencialidade

Eu **Cassiana Stersa Versoza, brasileira, solteira, psicóloga, inscrita no CPF/ MF sob o nº 048.621.119-39**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“Inclusão: Análise do conteúdo do relato verbal de professores”**, a que tiver acesso nas dependências das Escolas Municipais de Londrina e da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Londrina-PR.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-se para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da realização da entrevista e da aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais Favoráveis à Inclusão (ELASI), a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da entrevista e da ELASI, acima mencionadas.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 08 de fevereiro de 2013

Pesquisador Responsável

RG: 8.676.466-0 CRP: 08/16312

Cassiana Stersa Versoza