

Contingências da história de vida de professoras na formação de atitudes sociais relativas à educação inclusiva

(Teacher's life history contingencies in the formation of attitudes toward inclusive education)

**Cassiana Stersa Versoza-Carvalho, Camila Muchon de Melo
& Silvia Aparecida Fornazari**

Universidade Estadual de Londrina
(Brasil)

RESUMO

A atitude social em relação à inclusão, assim como qualquer comportamento, é entendida pela Análise do Comportamento como produto de uma história de contingências. Estudos apontam divergências quanto aos efeitos da experiência com alunos incluídos e as atitudes em relação à inclusão. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi identificar no relato verbal de professoras acerca de suas experiências com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), possíveis variáveis das quais as atitudes sociais dessas em relação à inclusão podem ser função. Foram entrevistadas oito professoras que lecionavam em turmas com alunos com NEE, cujas falas foram categorizadas com o objetivo de identificar possíveis variáveis das quais suas atitudes são função. Falas a favor da inclusão foram identificadas nas entrevistas das professoras que descreviam uma boa interação com os alunos, identificando avanços na aprendizagem. Por outro lado, as professoras que não ficavam sob controle de mudanças sutis em relação à aprendizagem dos alunos e descreviam a interação como ruim foram menos favoráveis à inclusão. Conclui-se que mais importante do que as variáveis identificadas em alguns estudos correlacionais, são as contingências que se estabelecem na história de cada professor, de forma que contatos aversivos contribuem para a formação de uma atitude desfavorável à inclusão, enquanto que contatos reforçadores contribuem para uma atitude mais favorável à inclusão.

Palavras-chave: Atitude em relação à inclusão, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Análise do Comportamento, Atitudes Sociais.

ABSTRACT

The concept of social attitudes toward inclusion used by Social Psychology refers to the evaluation that an individual makes about the inclusion of people with special needs, leading him to act favorably or unfavorably to this social situation. Behavior Analysis believes that the way an individual

acts, their thoughts and feelings are products of a history of contingencies, thus, are the interactions experienced by everyone who determine their attitudes towards something. Several studies seek to identify variables that correlate positively with the concept studied, however, data shows differences about the effects of the experience with included students and attitudes towards inclusion. The combination of functional analyzes and correlational studies can help identify the relevant aspects of the environment in the formation of a specific behavior. In this sense, the aim of this study was to describe possible variables presents in the interaction of teachers with students included, in which social attitudes toward inclusion of these teachers can be function. Eight kindergarten teachers who had at least one student included in their classrooms were interviewed. The speeches of the participants were categorized into attitudes towards inclusion and relevant variables for the formation of attitudes toward inclusion, in order to identify some possible variables of which the speeches of the teachers could be function. From the categorization made, the contents of the speeches of the participating teachers were distributed in frames of contingencies of three terms, identifying possible antecedents and consequences for the conduct described by the participants. Any speech that put some sort of restriction on inclusive process was considered contrary to inclusion. Speeches pro-inclusion were identified in the interviews of the teachers who described a good interaction with the students, identifying advances in learning. On the other hand, teachers who did not noticed students' learning and described the interaction badly were less favorable to inclusion. It is concluded that more important than the correlational variables are the contingencies that are established in the history of each teacher, so aversive contacts contribute to the formation of an unfavorable attitude to inclusion, while reinforcing contacts contribute to a more favorable attitude to inclusion. These results point to the need to set practical activities in training courses for educators who work with inclusion in order to ensure that interaction with people with special needs will produce more reinforcing than aversive consequences. Probably this will lead to an improvement of the social attitudes of these future teachers regarding inclusion.

Keywords: Attitudes toward inclusion, Inclusive Education, Teacher Training, Behavior Analysis, Social Attitudes.

Diversos autores têm estudado a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular sob a perspectiva do conceito de atitudes, afirmando que as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão constituem 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). No entanto, para que a compreensão desse conceito possa, de fato, auxiliar no planejamento de um processo inclusivo que ocorra de forma mais eficaz, é importante descrever as condições necessárias para produzir atitudes favoráveis à inclusão em professores que atuam na área.

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, de acordo com esses autores, 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.

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). Esse conceito de atitude poderia ser caracterizado como uma causa interna, em que 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 de um agente interno que pode ser apenas compreendido, mas não manipulado (Chiesa, 1994/2006). 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 pensar e o sentir. Dessa forma, tudo aquilo que fazemos, pensamos e sentimos é fruto de uma história de contingências. Portanto, todos os “componentes da atitude” são parte dos fenômenos comportamentais selecionados durante a história de vida do sujeito e, dessa forma, de acordo com Skinner (1977), “mudamos o comportamento concernente à coisa, e não uma atitude” (p.78).

Guerin (1994) define atitude, na perspectiva da Análise do Comportamento, como um relato verbal que diz sobre a pré-disposição de alguém em relação a um objeto ou evento e que, portanto, como um operante verbal, é produto das contingências e pode ter diferentes funções. Na definição de Guerin, que classifica a atitude como um operante verbal, parece não haver necessidade de correspondência verbal para afirmarmos que alguém tem uma atitude favorável em relação a algum evento. Sendo possível, portanto, que alguém apresente uma atitude favorável a algo, entendida como um operante verbal, mas que emita comportamentos não verbais de forma não correspondente a esse relato, uma vez que o dizer e o fazer são controlados por estímulos diferentes.

No entanto, como assinalado por Poças (2009), um dos principais focos de estudo da Psicologia Social no campo das atitudes é a previsão do comportamento. Portanto, a correspondência entre dizer e fazer, em que o comportamento do indivíduo (o fazer) propicia estímulos discriminativos que controlam o seu tato verbal (o dizer) (De Rose, 1999), é o que permite afirmar que alguém tem, de fato, uma atitude favorável em relação a um fenômeno. A diferença, como já apontada, é que em uma concepção tradicional o fazer e o dizer seriam expressão de um estado interno e, portanto, quase que naturalmente correspondentes. Já em uma concepção analítico comportamental, é preciso descrever as variáveis que modelam e mantêm cada um dos operantes de interesse, o relato verbal e a ação correspondente, bem como as condições que favorecem essa correspondência.

Falar da previsão de um comportamento é falar de sua probabilidade de ocorrer. Essa probabilidade varia de uma alta probabilidade de que o comportamento ocorrerá à alta probabilidade de que ele não ocorrerá (Skinner, 1953/2003). Pode-se 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 respostas que facilitem e promovam a inclusão. De acordo com Skinner (1953/2003), alterações nessa probabilidade dão-se a partir da manipulação de certas variáveis que controlam essa classe de respostas.

No entanto, quando a atitude é compreendida como uma causa interna, negligencia-se a investigação de seu aparecimento ou desaparecimento a partir das condições sociais. Dessa forma, as variáveis sociais que controlam e modelam as atitudes, enquanto um operante verbal, não são consideradas (Guerin, 1994). Portanto, mesmo que se admita a atitude como uma explicação do comportamento, sem o conhecimento de quais variáveis a atitude favorável à inclusão é função, não é possível manipular essas variáveis a fim de alterar a probabilidade de ocorrência de respostas pró-inclusivas.

Algumas pesquisas experimentais apoiadas no paradigma da equivalência de estímulos têm sido conduzidas também a fim de explicar a atitude a partir de uma ótica analítico-comportamental, investigando tanto a formação quanto a possibilidade de mudança de atitudes (Carvalho & De Rose, 2014; Mizael, Almeida, Silveira, & de Rose, 2016). Alguns resultados apontam que o ensino de novas classes de equivalência pode reverter a função de classes pré-existentes, ou seja, um estímulo com um significado pode adquirir novos significados a partir de treinos de equivalência, isto é, mesmo sem treino direto entre estímulos (Mizael et al., 2016).

Um comportamento não é função apenas de uma variável, levando-se em conta sua multiterminação (Skinner, 1953/2003). Portanto, para poder prever com eficácia a probabilidade de sua ocorrência, a maior quantidade de variáveis que se relacionam com a resposta de interesse deve ser considerada. Pela importância que o conceito de atitude tem na Psicologia Social e nas áreas da educação, especialmente na educação inclusiva, diversas pesquisas têm sido realizadas a fim de correlacionar diferentes variáveis a uma maior ou menor probabilidade de o indivíduo ter uma atitude favorável à inclusão. 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)

Diversos estudos realizados correlacionando atitudes sociais favoráveis à inclusão à diversos fatores, como os citados por Omote et al. (2005), tem apontado que professores apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão perante alunos com dificuldade de aprendizagem, seguido de atraso intelectual moderado e, por fim, distúrbios de comportamento (Folsom-Meek, Nearing, & Krampf, 1995), professores do gênero feminino tem atitude mais favorável à inclusão do que professores do gênero masculino (Hodge & Jansma, 2000; Pearman, Huang, Barnhart, & Mellblom, 1992), assim como professores mais jovens tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores mais velhos (Balboni & Pedrabissi, 2000).

Em relação à formação e tempo de atuação, os estudos apontam que professores com nível mais baixo de escolaridade tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores com níveis mais altos de escolaridade (Jobe, Rust, & Brissie, 1996), professores com formação especializada tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores com formação inicial (Almeida, 2012; Braga, 2010) e professores com menos tempo de experiência docente no ensino regular tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores mais antigos (Bennett, Deluca, & Bruns, 1997; Hastings & Oakford, 2003).

No entanto, em relação ao contato e experiência com alunos com NEE, alguns estudos apontam que professores com experiência no ensino dessa população tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores sem experiência (Almeida, 2012; Balboni & Pedrabissi, 2000; Braga, 2010; Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000), assim como, professores com experiência na educação especial tem atitudes mais favoráveis à inclusão do que professores do ensino regular (Almeida, 2012), enquanto

que outros estudos apontam que professores em seu primeiro contato com alunos com NEE, tiveram atitudes mais positivas do que aqueles que já haviam tido um contato prévio (Downs & Williams, 1994), ou até mesmo que não há diferenças estatisticamente significativas entre a variável experiência e as atitudes dos futuros professores face à inclusão desses alunos com NEE (Poças, 2009).

A partir desses dados, destaca-se as divergências em relação aos resultados dos estudos que avaliaram a correlação entre experiência com alunos com NEE e atitudes sociais em relação à inclusão. Essas divergências podem ser explicadas pois, devido à natureza correlacional dos estudos, levou-se em conta apenas aspectos estruturais do ambiente, sem que tenha sido feita uma análise funcional das variáveis estudadas. Matos (1983) aponta que estudos correlacionais devem ser combinados com análises funcionais, de forma que sejam analisadas tanto as medidas distais do ambiente, quanto características mais proximais.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo identificar no relato verbal de professoras acerca de suas experiências com alunos com NEE, possíveis variáveis das quais as atitudes sociais dessas professoras em relação à inclusão podem ser função.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo oito professoras que atuam na rede regular de ensino do Município de Londrina e que têm ao menos um aluno com NEE incluído em suas salas de aula. A seleção foi feita junto à 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) e a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 08960712.1.0000.5231 da Plataforma Brasil.

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 1. Descrição das Participantes

<i>Participante, Idade, Sexo</i>	<i>Graduação e Ano de conclusão</i>	<i>Tempo de Atuação (anos)</i>	<i>Quantidade de alunos incluídos e suas deficiências</i>	<i>Tempo (anos) e tipo de atuação com alunos incluídos</i>
P1, 30 anos, F.	Pedagogia (2006)	10	1, Paralisia Cerebral	1, regente
P2, 50 anos, F.	Letras (1994)	29	3, Síndrome de Down; Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); Deficiência Intelectual	8, regente

<i>Participante, Idade, Sexo</i>	<i>Graduação e Ano de conclusão</i>	<i>Tempo de Atuação (anos)</i>	<i>Quantidade de alunos incluídos e suas deficiências</i>	<i>Tempo (anos) e tipo de atuação com alunos incluídos</i>
P3, 46 anos, F.	Pedagogia (1989)	26	1, Paralisia cerebral	4, apoio
P4, 45 anos, F.	Letras (1999)	24	2, Síndrome de Down; Paralisia Cerebral	7, regente
P5, 39 anos, F.	Pedagogia (1998)	19	1, Paralisia Cerebral e Cadeira	1, regente
P6, 26 anos, F.	Pedagogia (2011)	1,5	1, Cadeira sem Paralisia Cerebral	8, regente
P7, 43 anos, F.	Letras (1998)	21	3, Deficiência Intelectual e auditiva; Paralisia Cerebral; Deficiência Intelectual.	20, regente
P8, 50 anos, F.	Ciências e Matemática (1985)	31	1, Paralisia Cerebral	1, apoio

Local

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

Material

Foi utilizado um Roteiro de Entrevista, elaborado para os objetivos do presente estudo, composto por três partes. A primeira parte investigou a história ontogenética anterior à formação acadêmica dos participantes que tivessem relação com a Educação Especial como, por exemplo, se houve contato com pessoas com NEE ou algum envolvimento com educação especial. A segunda parte investigou aspectos relacionados à formação acadêmica: curso de formação, disciplinas relacionadas ao tema, realização de estágios práticos, entre outros. E, por fim, a terceira parte da entrevista 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.

O Roteiro de Entrevista possuía onze perguntas no total; no entanto, por tratar-se de um roteiro e não de um questionário fechado, algumas perguntas puderam ser adaptadas ou novas perguntas formuladas de acordo com as respostas das participantes. As perguntas norteadoras das entrevistas estão descritas na Tabela 2.

Tabela 2. Perguntas do Roteiro de Entrevista

<i>Perguntas do Roteiro de Entrevista</i>	
Parte I	<ol style="list-style-type: none"> 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? 4. E depois da graduação? Quais?
Parte II	<ol style="list-style-type: none"> 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? 3. Se não, como você se prepara para atuar com educação especial inclusiva? Se sim, qual os elementos de formação contribuíram para sua preparação? 4. Qual sua principal fonte de conhecimento sobre educação inclusiva?
Parte III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, que é inclusão? 2. Você concorda com a inclusão? Justifique. 3. Você acha que a inclusão de fato ocorre? Justifique. 4. Se não, que mudanças você acredita serem necessárias para que a inclusão de fato ocorra? 5. Você acha que pessoas com necessidades educacionais especiais podem aprender em um contexto de ensino regular? Por quê? 6. Você utiliza métodos diferentes para atuar com alunos com e sem necessidades educacionais especiais?

Procedimentos de coleta e categorização dos dados

Foi realizada a entrevista com cada professora individualmente, as quais foram gravadas e transcritas. A partir da transcrição das entrevistas, realizou-se o procedimento em duas etapas. Na Etapa 1 o conteúdo da fala das participantes foi dividido em duas categorias: atitudes em relação à inclusão e possíveis variáveis da interação professor e aluno incluído relevantes para formação das atitudes em relação à inclusão. Como “atitudes em relação à inclusão”, foram considerados os trechos que expressavam opiniões das professoras em relação a se deveria ou não ocorrer o processo inclusivo, quais alunos deveriam estar incluídos, possibilidade de aprendizagem em contexto inclusivo e outras opiniões sobre o processo. Como “possíveis variáveis da interação professor e aluno incluído relevantes para formação das atitudes em relação à inclusão”, foram considerados os trechos em que as professoras descreviam a sua interação com os alunos com NEE, a dinâmica da sala aula, experiências com outros atores envolvidos no processo (família, coordenação, secretaria de educação) e qualquer outra situação que parecesse relevante para a compreensão das opiniões emitidas. Essa categorização da Etapa 1 foi realizada por uma das autoras e por um estudante colaborador e o nível de concordância foi de 90%.

Considerando-se que o conceito de inclusão compreende a inserção no ensino regular de pessoas com toda e qualquer necessidade especial, foram consideradas contrárias à inclusão qualquer fala que colocasse algum tipo de restrição ao processo inclusivo, como, por exemplo, dizer que a inclusão pode ocorrer em alguns casos, mas em outros não, ou que apenas alguns alunos podem aprender em contexto inclusivo. Vale ressaltar que nenhuma professora se posicionou de forma contrária à inclusão, de maneira que os relatos terem sido classificados como contrários à inclusão não implica que a participante se considere contrária à mesma, mas sim que, de alguma forma, a fala das participantes vai ao encontro da proposta inclusiva, mesmo que com ressalvas ou discordâncias.

Na Etapa 2, o conteúdo das falas das professoras participantes foram distribuídos em quadros de contingências de três termos da seguinte forma: na coluna “resposta” foram colocados trechos das falas das participantes que haviam sido categorizadas como atitudes em relação à inclusão; e nas colunas de “antecedentes e consequentes”, foram colocados os trechos que foram categorizados como possíveis variáveis da interação professor e aluno incluído relevantes para formação das atitudes em relação à inclusão. para cada uma das respostas analisadas.

Procedimento de análise dos dados

Após a categorização e divisão das falas em quadros de contingências de três termos, realizou-se uma análise funcional das respostas selecionadas elucidando aspectos das falas que poderiam descrever os componentes da contingência. Isso porque, neste estudo, foram analisadas apenas as respostas verbais das participantes, não tendo sido investigada a correspondência verbal entre dizer e fazer.

RESULTADOS

As Tabelas 3 e 4 apresentam a análise de trechos de relatos verbais das participantes, nos quais buscou-se identificar possíveis antecedentes e consequentes para as falas selecionadas como indicadoras das atitudes em relação à inclusão das professoras entrevistadas. Na coluna de respostas foram colocados os relatos verbais das participantes que descrevessem suas opiniões em relação ao processo inclusivo. Já nas colunas de antecedentes e consequentes estão os relatos que descrevem relações ou eventos relatados pelas participantes que podem ser considerados contextos antecedentes ou consequentes para as opiniões emitidas durante a entrevista. Portanto, ora os relatos são o objeto de análise (coluna resposta), ora são uma fonte indireta das relações das professoras com alunos com NEE e com o processo inclusivo (colunas antecedente e consequente) que podem ser variáveis importante para compreender suas opiniões. As tabelas subsequentes apresentam um resumo dos dados levantados durante a pesquisa. Para um detalhamento dos dados, consultar Versoza (2013).

Tabela 3. Exemplo da análise dos relatos favoráveis à inclusão em resposta a questões relacionadas à capacidade de aprendizagem dos alunos com NEE

	<i>Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Consequente</i>
P8	“A criança que eu acompanho tem paralisia cerebral. Eu comecei, ela tinha seis anos no começo do ano e não conhecia nenhuma letra”.	“a gente vê que eles realmente têm capacidade de aprender”.	“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 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. “Essa experiência mudou minha visão”.
P3	“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. Porque a gente imaginava assim, como não retorna nada que você pergunta, a gente imagina que não consegue fazer nada.”	“Tanto podem, quanto eu te falo que aprende.”	“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 <i>tablet</i> , por isso que eu te falo como aprende.”
P4	“Tem duas crianças, com paralisia cerebral. Ele anda bastante, brinca e consegue caminhar sem o andador. A menina não, ela precisa da professora de apoio. Ele sem praticamente nenhum comprometimento cognitivo, ela já tem comprometimento, né, cognitivo. E lá na outra escola eu tenho uma síndrome de Down e dois deficientes intelectuais. Então eu tenho cinco. Eu passo o dia todo com as crianças que tem essas necessidades.”	“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, porque, então eu fui até essa instituição, eu fui conhecer a rotina dela lá, eu conversei com a psicóloga, eu chamei a mãe, quando eu tenho problema eu recorro, falo que eu preciso de ajuda.”	“Quando terminou o ano passado a mãe voltou na escola e falou ‘eu quero matricular a menina e quero que continue a regente, a professora deste ano’, daí esse ano ela continua comigo, porque a gente tem uma relação mais de perto, porque eu me identifiquei com o trabalho. A menina de Síndrome de Down, eu acredito que eu consigo um bom trabalho. Ela já tá começando a produzir, né. E os dois deficientes intelectuais também.”

	<i>Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Consequente</i>
P7	“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”.	“a criança que tem deficiência mental severa dentro de uma sala de aula, daí já modifica”.	“Vieram, tentaram, mas não foi a tempo de conseguir realizar um bom trabalho, foram várias tentativas durante o ano, todo mundo tentando, a escola tentando, eu muito agoniada, muito aflita o tempo todo porque eu queria fazer alguma coisa e não sabia o que fazer”.
P6	“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.”	“O que a gente espera é impossível: seria você ter condições de tomar uma decisão, de ter atitudes certas diante de algumas situações. ”	“Desesperada! Desesperada! Eu não sabia o que fazer na hora. ”
P5	“o menino, ele é agressivo, ele bate, ele não fica quieto, ele já tem essa dificuldade, ele não fala, não sabe. Igual no caso assim do meu aluno, a gente não sabe se ele está sabendo alguma coisa, porque ele não fala. ”	“Alguns sim [podem aprender], outros tem mais dificuldades. ”	“Como você vai conseguir dominar uma sala com uma criança que vai, chuta ele puxa o cabelo do outro. Não to preparada para isso! Tem horas que ele conhece os números, as letras, mas não dá pra ter certeza mesmo se ele está desenvolvendo, se ele está conseguindo”
P1	“Eu tenho um aluno agora, mas faz pouco tempo que ela está comigo porque ela era da manhã, né, veio pra tarde. Daí você não atende nem as crianças, porque são salas cheias, com muitas crianças com dificuldades, hiperatividade. ”	“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. ”	“Aprende, mas não tudo, por exemplo, agora mesmo quando entrou multiplicação, as crianças pegaram rapidinho, fazem contas altas, já a minha aluna, ela só conta até 10 e é o máximo que ela consegue. ”

	<i>Antecedente</i>	<i>Resposta</i>	<i>Consequente</i>
P2	“Eu tenho um aluno com transtorno bipolar, um que está sendo sondado com uma psicose, tipo uma psicopatia, que foram encaminhados para o CAPS i, dois estão em tratamento paralelo no CAPS i.”	“Bom eu acho que não tem como não existir inclusão no mundo de hoje, mas [transtorno mental] é mais complicado.”	“Mas então, é turbulento né, não por conta desses alunos com necessidades especiais, mas sim pelos problemas do transtorno mental, esses sim, é bem turbulento o relacionamento interpessoal e esses dão bastante trabalho”

P8 relatou na entrevista que, antigamente, se considerava contrária à inclusão. Ela nunca havia tido contato com pessoas com NEE, fosse no contexto pessoal, profissional ou acadêmico. Além disso, ela nunca havia feito algum curso de formação em educação especial, nem na graduação, nem em pós-graduações. Percebe-se, então, que P8 não entrava em contato com contingências que poderiam modelar um repertório favorável à inclusão. A fala apresentada na Tabela 3 descreve 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 e que esse progresso da aluna fez com que ela passasse a acreditar que é possível fazer inclusão.

P3 e P5 são professoras da mesma criança com NEE, sendo que P3 é professora de apoio e P5 professora regente. Durante a entrevista, P3 se mostrou totalmente favorável a inclusão, ressaltando a capacidade de alunos com NEE de aprenderem em contexto regular de ensino. Por outro lado, P5 acredita que essa aprendizagem é mais difícil e que não são em todos os casos que se pode observar avanços. A professora de apoio tem um contato mais próximo com o aluno e, portanto, parece ser mais sensível às mudanças em seu comportamento e ao seu aprendizado do que a professora regente, 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 ficar sob o controle de seus avanços, a professora regente acredita que nem toda criança pode aprender em contexto regular, uma vez que ela não entra em contato com os avanços de seu aluno.

Além disso, P5 descreve um ambiente conflituoso e agressivo ao qual é exposta em sua sala de aula e relata que sua formação na área da educação especial - a qual foi exclusivamente teórica - pouco auxilia em sua atuação. P5 afirma que não está preparada para trabalhar com inclusão, pois, segundo ela, a “prática é bem diferente da teoria” (sic). Ela sente-se despreparada e evita realizar funções que seriam suas, como preparar as atividades de seu aluno, delegando-a para a professora de apoio, segundo informado na entrevista. Dessa forma, ela deixa de entrar em contato com o aluno incluído e com as atividades necessárias para que a inclusão ocorra, diminuindo a probabilidade de que ela venha a estar preparada um dia para trabalhar com alunos com NEE, uma vez que não há modelagem de seu repertório.

P4 é a professora com maior experiência prática com educação inclusiva, tendo, no total, 5 alunos incluídos em todas as turmas em que leciona. Ela descreve que é possível realizar a inclusão e descreve uma série de comportamentos necessários para que isso de fato ocorra. P4 relata conversar com outros profissionais e sempre procurar ajuda diante de dificuldades; e atribui a isso o avanço de

seus alunos e o êxito do processo inclusivo que ocorre com eles. Além disso, P4 relata que as mães costumam pedir para que seus filhos continuem com ela nos anos subsequentes e que ela se identifica com esse trabalho. Percebe-se, portanto, que toda a classe de respostas de P4 envolvida no ensino inclusivo é reforçada tanto pela aprendizagem de seus alunos, quanto por reforço social generalizado.

Na primeira vez em que foi perguntado à P7 se ela concordava que a inclusão deveria ocorrer, ela respondeu favoravelmente. No entanto, quando se mencionou a possibilidade de serem incluídos também alunos com deficiência intelectual severa, ela afirmou não concordar que essa população seja incluída. P7 nunca teve alunos com deficiência mental severa em suas salas de aula e essa é uma população extremamente estigmatizada (Folsom-Meek, Nearing, & Krampf, 1995; Lanier & Lanier, 1996), o que, provavelmente, contribui para que P7 seja contrária à inclusão dessa população. Além disso, ela relata um esforço pessoal e da escola sem sucesso para dar conta do processo inclusivo de alunos com deficiências menos severas.

Da mesma forma, P2 e P1 relatam algumas restrições em relação ao processo inclusivo, afirmando que o trabalho com crianças com transtornos mentais¹ é bem mais difícil (P2) ou que apenas cadeirantes e deficientes intelectuais leves deveriam ser incluídos (P1). No entanto, ao contrário de P7 que nunca atuou com deficiência intelectual severa, P2 relatou possuir alunos com diagnósticos de transtorno mental e afirma que o trabalho com essa população é bastante “turbulento” (sic) e P1 é professora regente em uma turma com um aluno incluído, com o qual relata não ter muito contato, uma vez que a professora de apoio é quem faz o trabalho individualizado, além de afirmar que o aluno não é capaz de aprender tudo. A fala de P1, P2 e P7 apontam para a importância de considerar o estímulo antecedente na compreensão da atitude, uma vez que ser favorável à inclusão em alguns casos não garante que isso ocorrerá em todas as situações.

Na Tabela 4 é apresentada 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 produzir sentimentos negativos e de impotência. Essas experiências aumentam a probabilidade de que P6 apresente falas contrárias à inclusão e relate que não é possível ensinar alguém a trabalhar nesses contextos.

1) Vale destacar que estudantes com transtornos mentais ou psiquiátricos não são, necessariamente, alunos de inclusão. O transtorno mental é entendido como uma patologia para a qual existe medicação para cura ou controle dos sintomas. Já a deficiência intelectual é compreendida como uma limitação que, por uma questão anatômica ou funcional, resulta em uma condição de necessidade especial para o ensino. Nesse caso não há medicação específica para a deficiência, apenas para alguns resultados dela. (Sasaki, 2005; Silva, 2013). A definição de transtorno mental utilizada para essa diferenciação é questionada na Análise do Comportamento. Para mais informações sobre o assunto consultar Gongora (2003).

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 NEE e ficaram sob controle do avanço no desempenho desses alunos (P3, P4 e P8), apresentam uma fala mais favorável à inclusão e à possibilidade de aprendizagem dessa população no ensino regular. De acordo com Baum (1973), a apresentação de um reforçador envolve a mudança de uma situação para outra, ou seja, só podemos afirmar que houve reforçamento quando há alguma mudança no responder, seja quanto à classe de resposta ou à sua frequência. A partir dessa definição e do relato das professoras P3, P4 e P8, pode-se inferir que a aprendizagem dos alunos com NEE reforçou tanto a resposta de ensinar das professoras em contexto inclusivo, quanto a resposta verbal de afirmar que é possível ensinar crianças com deficiência, modificando, inclusive, possíveis regras anteriores.

Além disso, baseado em dados de pesquisas sobre transferência de função (Mizael et al., 2016; Bortoloti & de Rose, 2012), pode-se supor que a nova história de reforçamento das participantes P3, P4 e P8 diante de alunos incluídos pode ter contribuído para estabelecer uma nova função para esses alunos, alterando, assim, o significado e tipo de controle dessa população sobre o comportamento das professoras, o que poderia ser entendido como uma mudança de atitude em relação à inclusão.

Segundo Catania (1999), as respostas podem variar com base nas dimensões do estímulo diante do qual elas ocorrem. Chamamos esse responder de operante discriminado, o qual tem sua probabilidade alterada a depender dos estímulos antecedentes. As falas de P1, P2 e P7 apontam para a importância de serem levadas em consideração as diversidades de contextos possíveis em uma educação inclusiva, pois a atitude social em relação à inclusão também varia de acordo com a definição de inclusão e com a população que será incluída. Portanto, além da importância do reforço de respostas pró-inclusivas, é preciso atentar para diante de quais estímulos antecedentes essas respostas serão reforçadas, a fim de evitar que os comportamentos que se espera que as professoras emitam não ocorram apenas diante de alguns tipos de NEE.

“Se a apresentação de um estímulo aversivo pune uma resposta, remover ou prevenir tal estímulo deve reforçar a resposta” (Catania, 1999, p.117). As professoras P5 e P6 descrevem a interação com os alunos incluídos como aversivas e relatam comportamentos que podem ser definidos como fuga e esquiva, pois evitam o contato com a educação inclusiva, tais como delegar apenas para a professora de apoio o trabalho com o aluno incluído e não se envolver nas atividades extra sala de aula que envolvem o processo inclusivo, como adaptação curricular e outras. Além disso, as situações de conflito parecem funcionar como supressores condicionados (Estes & Skinner, 1961), diante dos quais as professoras relatam a supressão na emissão de um operante, dizendo que “não sabemos o que fazer”, “não estão preparadas”, tudo isso acompanhado de respondentes descritos, por exemplo, como desespero.

Os relatos das professoras apontam diversas situações-problema com as quais elas devem lidar em contexto de educação inclusiva, como definição de conteúdo adaptado, mediação de conflitos, estabelecimento de critérios de avaliação, entre outros. Uma forma de se ensinar esse tipo de repertório seria por meio da Programação de Ensino, cuja metodologia permite identificar a situação problema que deverá ser resolvida por meio da programação e planejar as condições diante das quais um comportamento específico deve ser emitido para que se produza alguns efeitos desejáveis, tudo isso sendo garantido pelo programador de ensino (Cortegoso & Coser, 2011). No entanto, apenas uma professora informou ter tido aulas práticas durante a formação; em todos os outros casos o primeiro contato com

alunos incluídos ocorreu em contexto profissional e não de ensino. Essa condição aumenta a probabilidade de que muitas professoras não saibam como agir em diversas situações-problema próprias da educação inclusiva, uma vez que não houve 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 NEE, as situações conflituosas e a própria inclusão se tornem estímulos aversivos, em relação aos quais as professoras podem desenvolver um padrão de esquiva, como identificado nos relatos de P5 e P6, o que diminui a probabilidade de que entrem em contato com as contingências que poderiam modificar suas atitudes em relação à inclusão (como aconteceu com P3, P4 e P8).

Percebe-se, então, que mais importante do que as variáveis correlacionais, são as contingências que se estabelecem na história de cada professor, pois a experiência direta com pessoas com deficiência foi um ponto crucial para a formação tanto das atitudes favoráveis quanto das desfavoráveis à inclusão, como apontam os estudos de correlação (Almeida, 2012; Balboni & Pedrabissi, 2000; Braga, 2010; Downs & Williams, 1994; Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000). O que parece explicar essas divergências em relação à variável experiência com alunos incluídos é, justamente, o tipo de experiência vivenciada. Se o contato de um professor com alunos com NEE 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 teve consequências positivas como aprendizagem, bom relacionamento e reforço social, provavelmente a professora que viveu essa experiência terá uma atitude mais favorável à inclusão.

Vale ressaltar que as falas das professoras foram analisadas levando-se em consideração algumas variáveis específicas, vinculadas aos contextos aos quais as professoras relataram terem sido expostas em suas experiências com alunos incluídos. No entanto, o relato das participantes poderia estar sob controle, também, de outras variáveis, como a própria interação das professoras com o entrevistador. Portanto, em uma análise molecular, os antecedentes e consequentes para as repostas das professoras poderiam estar na própria interação durante a entrevista. O que se buscou neste estudo foi uma análise molar, em que fossem levantadas as variáveis históricas relevantes para a compreensão do conteúdo da fala das professoras, e não apenas os antecedentes e consequentes imediatos. Ainda assim foi possível realizar a análise utilizando-se contingências de três termos visto que, segundo Carrara e Zilio (2015), antecedente é tudo o que acontece antes e consequente tudo o que acontece depois da resposta de interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo 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 maior contribuição da primeira para com a segunda. Foi elucidado que as disparidades dos resultados de estudos da Psicologia Social no que se refere à correlação entre experiência docente e educação inclusiva e atitudes em relação à inclusão provavelmente se deveram à carência de uma análise das contingências a que esses professores relataram ter sido expostos em suas experiências com alunos incluídos.

Conclui-se, portanto, que pessoas interessadas em ensinar comportamentos pró-inclusivos para professores ou futuros professores precisam identificar os comportamentos relevantes desse profissio-

nal para a inclusão e arranjar os estímulos antecedentes e consequentes de forma a reforçarem a classe de respostas 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. A Programação de Ensino parece ser uma área com grande potencial para contribuir para o ensino de habilidades necessárias ao professor que atuará com 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. Para isso, o diálogo da Análise do Comportamento e outras áreas de conhecimento é importante e necessário.

REFERÊNCIAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33.
- 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 não publicada). Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- 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 in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.
- Baum, W. M. (1973). The correlation-based law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 20(77), 137-153. doi: 10.1901/jeab.1973.20-137
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131. doi: 10.1177/001440299706400108
- Bortoloti, R., & de Rose, J. C. (2012). Equivalent stimuli are more strongly related after training with delayed matching than after simultaneous matching: A study using the implicit relational assessment procedure (IRAP). *The Psychological Record*, 62, 41-54.
- 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 não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Carrara, K. & Zilio, D. (2015). Análise comportamental da cultura: contingências ou metacontingências como unidade de análise? *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 11(2), 135-146. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v11i2.1944>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. (D. G. de Souza, Trads.) Porto Alegre, RS: ArtMed. (Publicado originalmente em 1998).
- Chiesa, M. (2006). *Behaviorismo radical: A filosofia e a ciência*. (C. E. Cameschi, Trads.). Brasília, DF: Celeiro. (Publicado originalmente em 1994).
- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2011) *Elaboração de ensino: Material autoinstrutivo*. São Carlos, SP: Edufscar.

- De Carvalho, M. P., & De Rose, J. C. (2014). Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm. *The Psychological Record*, 64, 527–536. doi:10.1007/s40732-014-0049-4
- De Rose, J. C. (1999). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. Em: R. A. Banaco (org.) *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. (2ª ed.), (pp. 148-163). Santo André: Esetec.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: An european comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.11.1.32>
- Eagly, A. H. & Chaiken S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt.
- Estes, W. K., & Skinner, B. F. (1961). Some quantitative properties of anxiety. In B. F. Skinner (Ed.), *Cumulative record*. (pp. 393-404). New York, NY: Appleton Century – Crofts.
- Fishbein, M., & Ajzen I. (1975). *Beliefs, attitude and intention: An introduction to theory and research*. London, GL: Addison Wesley Publishing Comp.
- Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J., & Krampf, H. (Eds.) (1995). Attitudes of preservice physical education teachers toward teaching students with mild disabilities. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*. Portland, OR.
- Gongora, M. A. N. (2003). Noção de psicopatologia na análise do comportamento. Em C.E. Costa, J.C. Luzia & H.H.N. Sant'Anna (Orgs). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 93-109). Santo André: ESETEC.
- Guerin, B. (1994) Attitudes and beliefs as verbal behavior. *The Behavior Analyst*, 17(1), 155-163.
- Hastings, R.P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi: 10.1016/S0742051X99000621
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education Special Education*, 20(3), 211-224. doi: 10.1177/088840640002300304
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.
- Lanier, N. J. & Lanier, W. L. (1996). The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117(2), 234-241.
- Matos, M. A. (1983). A medida do ambiente de desenvolvimento infantil. *Psicologia*, 9(1), 5-18.
- Mizael, T.M., de Almeida, J.H., Silveira, C.C., de Rose, J.C. (2016). Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes. *The Psychological Record*, 66(3), 51–462. doi:10.1007/s40732-016-0185-0
- Omote, S., Oliveira, A. A. S, Baleotti, L. R., & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398. doi: 10.1590/S0103-863X2005000300008
- 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 não publicada). Universidade de Coimbra: Coimbra.

- Rico, V. V., Golfeto, R., & Hamasaki, E. I. M. (2012). Sentimentos. Em M. M. C. Hubner & M. B. Borges (Orgs.), *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da Análise do Comportamento* (pp. 74-87). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Rozário, F. S. (2008). *Atitude da comunidade escolar face a deficiência: Atitude dos professores de educação física face à deficiência visual*. (Tese de bacharelado não publicada). Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Sassaki, R. K. (2005). Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou Transtorno Mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, 43, 9-10.
- Silva, 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 não publicada). Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Silva, L. H. (2013). *Deficiência Intelectual X Transtornos Mentais: interfaces e diferenças*. Apae Rolândia.
- Skinner, B. F. (1977) *O mito da liberdade*. (L. Goulart & M. L. F. Goulart, Trans.) Rio de Janeiro: Bloch. (Publicado originalmente em 1971).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). São Paulo, SP: 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.

Received: August 25, 2016

Accepted: November 29, 2016