

## Formação de professores para inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica

Teacher education for inclusion: personal, professional and academic histories

Entraniamento de docentes para la inclusión: historias personales, profesionales e académicas

Cassiana Stersa Versoza-Carvalho<sup>1</sup>, Camila Muchon de Melo<sup>2</sup>, Silvia Aparecida Fornazari da Silva<sup>2</sup>

[1][2] Universidade Estadual de Londrina | **Título abreviado:** Formação de professores para inclusão | **Endereço para correspondência:** Reverendo João Batista Ribeiro Neto, 75 Ap 1001, Torre 2 | **Email:** cassianaversoza@gmail.com | DOI: 10.18761/PAC.2016.036

**Resumo:** 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 o desenvolvimento de comportamentos favoráveis ou não à inclusão. Foi realizada uma entrevista com oito professoras da rede regular de ensino do município de Londrina que tinham alunos incluídos em suas salas de aula, investigou-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 identificados como mais relevantes para o preparo adequado de professores para atuarem com educação inclusiva foram a experiência profissional e a vivência prática da educação especial.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Inclusiva, Análise do Comportamento.

**Abstract:** The goal 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 development of favorable behaviors or not inclusion. An interview was conducted with eight teachers in the regular education of Londrina who had included students in their classrooms. Were investigated 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.

**Keywords:** Teacher Training, Inclusion Education, Behavior Analysis.

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue analizar el contenido del informe verbal de los maestros que trabajan con estudiantes incluyeron con el fin de investigar la importancia de la historia personal, historial de trabajo y formación académica para el desarrollo de comportamientos favorables o no a incluir. una entrevista con ocho maestros del sistema escolar regular en la ciudad de Londrina que tenían los estudiantes incluyen en sus aulas , mediante la investigación de los aspectos de su vida personal , profesional y formación académica relacionada con la educación especial inclusiva se llevó a cabo , así como su actividades y dictamen sobre la inclusión. Los temas identificados como más relevantes para la adecuada preparación de los maestros para trabajar con la educación inclusiva fueron la experiencia profesional y la experiencia práctica de la educación especial.

**Palabras-clave:** Formación de Docentes. Educación Inclusiva, Análisis del Comportamiento..

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. O conceito de atitudes está relacionado às concepções que um indivíduo tem sobre determinado assunto e é comumente empregado no estudo das reações das pessoas frente à inclusão, sendo medido por escalas Lickert, por exemplo (Omote, 2005). Dessa forma, algumas pesquisas (Fonseca-Janes, 2009; Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins, 2005) têm buscado identificar as atitudes dos professores a fim de modificá-las tornando-as, assim, favoráveis à inclusão.

Sob a ótica da Análise do Comportamento, as atitudes em relação à inclusão devem ser entendidas como comportamentos que são resultados da história de reforço pela qual o indivíduo passa (e que é única) e pelas relações atuais desse indivíduo com o ambiente (Chiesa, 2006). 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 não diretamente na mudança de atitudes, mas 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 favoráveis à 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 têm 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 et al., 2005; Peterson, 2006). Nesse sentido, alguns trabalhos têm sido realizados com o objetivo de avaliar o efeito da formação de professores, a partir do relato verbal dos mesmos acerca de sua prática.

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 relatavam ainda não se sentir preparados para atuar em uma sala com alunos incluídos, não havendo diferença entre o pré e o pós teste nesse quesito.

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 à inclusão, o que, segundo os autores, é fundamental para o processo inclusivo.

Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa (2005), compararam a visão de alunos sem necessidades especiais, com ou sem vivência em sala inclusiva, a respeito do processo de inclusão. Os resultados mostraram que não houve diferença significativa na opinião de alunos que vivenciam o contexto inclusivo em relação àqueles que nunca estudaram em salas de aula inclusivas, sendo que, em ambos os grupos, a maior parte dos entrevistados identificou mais aspectos positivos do que negativos na inclusão. Já os dados de Almeida (2012), apontaram que alunos que estudaram com crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão. Ainda sobre os impactos da convivência com pessoas com NEE, Petean e Suguihura (2005), investigaram como é a relação entre irmãos mais velhos de pessoas com diagnóstico de Síndrome de Down. As autoras identificaram que as principais consequências são em relação à rotina e à atribuição de responsabilidades ao irmão mais velho, quando do nascimento do irmão com NEE; e que os sentimentos em relação ao irmão são, em sua maioria, positivos. No entanto, esse estudo não avaliou o impacto dessa convivência nas atitudes em relação à inclusão.

No que se refere à experiência profissional, o estudo de Braga (2000) apontou que não há diferença significativa entre as atitudes em relação à inclusão quando comparados professores com e sem experiência no ensino de crianças com NEE ou professores contratados como professores temporários. Já os dados de Almeida (2012), apontaram que professores que atuam no ensino especializado são mais favoráveis à inclusão do que aqueles que atuam no ensino regular, assim como professores com experiência no ensino de alunos com NEE tem atitudes

mais favoráveis do que professores sem experiência, no entanto, o tempo de atuação não foi estatisticamente significativo quando correlacionado com as atitudes em relação à inclusão.

As 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).

O acesso apenas ao relato verbal relacionado aos comportamentos não verbais de inclusão, permite apenas uma análise descritiva e não experimental de contingências, o que, apesar de não demonstrar a dependência entre as variáveis estudadas, possibilita avaliar alguns comportamentos e levantar hipóteses que, posteriormente, possam ser investigadas experimentalmente (Sturme, 1996). Dessa forma, este artigo trata-se de um estudo exploratório que teve por objetivo levantar possíveis relações entre a história pessoal, a história profissional e a formação acadêmica de professores e o desenvolvimento de atitudes em relação à inclusão, a partir do relato desses.

## 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 à Secretaria Municipal de Educação, a qual autorizou o contato com cinco escolas que possuíam alunos incluídos. Os pesquisadores entraram em contato com as escolas para explicar os objetivos do estudo e convidar as professoras dos alunos incluídos a participarem da pesquisa. Foram incluídas

na pesquisa todas as professoras que aceitaram o convite. 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. A descrição das participantes é apresentada na Tabela 1.

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 1. Quanto a formação, a maioria das professoras graduou-se em pedagogia e todas as professoras possuem pós-graduação completa ou cursando. Apenas duas professoras possuíam pós-graduação em Educação Especial.

**Tabela 1 – 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 cadeirante	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

## 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 sobre a história pessoal das participantes que tivessem relação com a Educação Especial. A segunda parte, investigou aspectos re-



lacionados à 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-definidas e divididas em quatro eixos: Eixo Atitude, Eixo Pessoal, Eixo Acadêmico e Eixo Profissional. O Eixo Atitude compreende as categorias: opinião sobre a inclusão, aprendizagem

de pessoas com NEE, preparo para atuar, envolvimento pessoal no caso, mudanças na prática após a inclusão e papel do professor em contexto inclusivo. As categorias do Eixo Pessoal são: contato anterior em contexto social e expectativa em trabalhar com educação inclusiva. O Eixo Acadêmico refere-se aos cursos de graduação e pós-graduação realizados, bem como à natureza teórica ou prática dessa formação. Por fim, o Eixo Profissional refere-se ao tempo e tipo (apoio ou regente) de atuação e às experiências relatadas no cotidiano profissional.

A categorização foi feita pela pesquisadora e por um estudante colaborador e o nível de concordância foi de 90%.

**Tabela 2 – Relatos das participantes sobre a categoria Opinião Sobre a Inclusão, Eixo Atitude**

Categoria / Eixo	Fala das participantes
Opinião Sobre a Inclusão / Atitude	“Se você me desse esse questionário pra responder naquela época [antes de trabalhar com alunos incluídos] 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. 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)	

## Resultados

Seguem apresentados os resultados referentes às atitudes das professoras em relação à inclusão, as quais foram investigadas a partir das categorias opinião sobre a inclusão, aprendizagem de pessoas com NEE, preparo para atuar, envolvimento pessoal no caso, mudanças na prática após a inclusão e papel do professor em contexto inclusivo, do Eixo Atitude. Esses dados serão apresentados comparando-os com os principais resultados referentes aos Eixos Pessoal, Acadêmico e Profissional.

Quanto à 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 e trabalho conjunto com instituições. Além disso, algumas professoras afirmaram serem a favor da inclusão desde que haja uma delimitação de quais deficiências é possível atender na escola regular (P1, P2, P4 e P7). Os trechos dos relatos das participantes que exemplificam essa categoria estão na Tabela 2.

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, o que aponta uma possível relação com o Eixo Profissional. Dentre as 4 professoras que colocaram ressalvas quanto ao tipo de deficiência que pode ser incluído no ensino regular, 3 delas (P1, P5 e P7) relataram experiências negativas com alunos com NEE, enquanto que apenas 1 (P8) relatou uma experiência positiva. Em relação às 4 professoras que se disseram a favor da inclusão independentemente do tipo de deficiência, 2 (P3 e P4) relataram experiências positivas e 2 (P2 e P6) relataram experiências negativas. A Tabela 3 contém os trechos dos relatos das participantes que exemplificam a experiência vivenciada com alunos incluídos em contexto profissional:

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). 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 (P3). Os trechos dos relatos das participantes que exemplificam a opinião das professoras sobre a possibilidade de aprendizagem dos alunos incluídos em contexto regular de ensino, bem como os relatos sobre a expectativa em trabalhar com educação inclusiva são apresentados na Tabela 4.

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. Os relatos que exemplificam essa categoria são apresentados na Tabela 5.

Quanto à Formação (Eixo acadêmico), 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, no entanto, o curso de P2 chamava-se “Deficiência Mental”), uma professora fez uma pós-graduação 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). Sete professoras fizeram magistério e começaram a dar aula antes da graduação e, das oito professoras, apenas P2 teve aulas práticas em educação especial. As duas professoras que fizeram especialização em educação especial e deficiência mental, descreveram as variáveis que as levaram a escolher essa formação. As falas que elucidam o Eixo Acadêmico bem como as variáveis relevantes para a escolha da formação são apresentadas na Tabela 5.

**Tabela 3 – Relatos das participantes sobre a categoria Experiências, Eixo Profissional**

Categoria / Eixo	Fala das participantes
Experiências / Profissional	<p data-bbox="341 338 1442 483">“Eu comecei, ela tinha seis anos no começo do ano e não conhecia nenhuma letra. 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”. (P8)</p> <p data-bbox="341 510 1442 656">“Meu aluno, até o ano passado, não te retorna nada. Assim, se você sentar ali perto dele e falar ele não te olha. Porque a gente imaginava assim que não consegue fazer nada. 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. Ele já sabe ligar e desligar e mexer no tablet, por isso que eu te falo como aprende.” (P3)</p> <p data-bbox="341 683 1442 828">“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.” (P4)</p> <p data-bbox="341 855 1442 938">“Vieram, tentaram ajudar, 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”. (P7)</p> <p data-bbox="341 965 1442 1048">“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. Eu fiquei desesperada! Desesperada! E eu não sabia o que fazer na hora.” (P6)</p> <p data-bbox="341 1075 1442 1196">“O menino, ele é agressivo, ele bate, ele não fica quieto, ele já tem essa dificuldade, ele não fala, não sabe. Como você vai conseguir dominar uma sala com uma criança que vai, chuta, ele puxa o cabelo do outro. Não tô 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” (P5)</p> <p data-bbox="341 1223 1442 1368">“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. Aí 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.” (P1)</p> <p data-bbox="341 1395 1442 1471">“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 (P2)</p>



**Tabela 4 – Relatos das participantes sobre as categorias Aprendizagem dos Alunos Incluídos no Ensino Regular, Eixo Atitude; e Expectativas, Eixo Pessoal**

Categoria / Eixo	Fala das participantes
Aprendizagem dos Alunos Incluídos no Ensino Regular / Atitude	<p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“Tanto podem quanto eu te falo que 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)</p> <p>“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 têm, 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)</p>
Expectativas / Pessoal	<p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“Eu sempre tive interesse e vontade de trabalhar, então antes de trabalhar na prefeitura eu trabalhei na APAE” (P3)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p>

**Tabela 5 – Relatos das participantes sobre as categorias Preparo para Atuar, Eixo Pessoal; Formação, Eixo Acadêmico; e Variáveis que levaram a escolha da formação**

Categoria / Eixo	Fala das participantes
Preparo Para Atuar / Pessoal	<p>“Não to preparada para isso...” (P5)</p> <p>“Hoje o que eu sinto falta é de conhecimento também teórico, de como trabalhar com aquela criança” (P7)</p> <p>“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)</p>
Formação / Acadêmico	<p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“Em seguida já quando eu fiz essa especialização em DM, assim, não sei como está agora, mas os colegas que têm feito mesmo a carga horária, bem reduzida. Na minha época nós fizemos entre disciplinas e estágio e tudo deu 960 horas”. (P2)</p>
Variáveis que as levaram a escolher essa formação	<p>“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 né, 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)</p> <p>“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)</p>

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.

As professoras que se consideraram preparadas, apontam como explicação 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 acadêmica e com a experiência prática das participantes. A Tabela 6 contém exemplos dos trechos que exemplificam a quais variáveis as professoras atribuem seu preparo para atuar:

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 uma profes-

sa 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. A participação da família, no caso, pareceu ser relevante para esse envolvimento, pois, de acordo com P8, a mãe se dedica muito à filha, o que valoriza o seu trabalho como professora. Essa fala está descrita na Tabela 7.

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 Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), que torna a inclusão obrigatória, 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. Exemplos dos relatos das participantes sobre essa categoria são apresentados na Tabela 7.

**Tabela 6 – Relatos das participantes sobre as categorias Preparo para Atuar, Eixo Pessoal em relação à Formação, Eixo Acadêmico e à Experiência, Eixo Profissional**

Categoria / Eixo	Fala das participantes
Preparo para atuar / Pessoal	“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)
Formação / Acadêmico	“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)
Experiência / Profissional	“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).
	“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)

**Tabela 7 – Relatos das participantes sobre as categorias Envolvimento Pessoal e Possíveis Mudanças que Ocorreram após a Inclusão, Eixo Pessoal**

Categoria / Eixo	Fala das participantes
Envolvimento Pessoal / Pessoal	“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. Eu sei que eu tenho bastante rendimento com essa aluna porque a mãe e o pai colaboram muito então eles deixam muito assim, que nem ontem ela disse que nem lavou a louça pra ficar brincando de jogo da memória com ela. Esse relacionamento da escola com a família é importante, no meu caso eu tenho retorno todo dia porque a mãe leva e busca, agora tem criança que vem de van e volta de van e você nem vê a família, nem sabe o que acontece lá.” (P8)
Possíveis Mudanças que Ocorreram após a Inclusão / Pessoal	<p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p>

O fato de P7 afirmar que a obrigatoriedade da inclusão a partir de 2008 não acarretou nenhuma mudança em sua prática aponta para uma possível deficiência em sua formação e que pode ter acarretado em 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. P7 foi a única professora que nunca teve formação específica em educação especial, fosse na graduação ou na pós-graduação.

Relatos sobre qual é o Papel do Professor em Relação à Inclusão apareceram na fala de quatro professoras. Todas as participantes apontaram que o professor tem uma responsabilidade alta pela aprendizagem da criança, indo muito além apenas do apoio às necessidades especiais, devendo proporcionar o desenvolvimento dos alunos incluídos. Os relatos das participantes em relação ao papel do professor são apresentados na Tabela 8.

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.

Das oito professoras entrevistadas, apenas duas relataram ter convivido com pessoas com deficiência em seu meio pessoal (Eixo 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. A Tabela 8 contém exemplos dos trechos que apresentam a categoria Contato Anterior em Contexto Social, do Eixo Pessoal.

**Tabela 8 – Relatos das participantes sobre as categorias Papel do Professor em Relação à Inclusão, Eixo Atitude; e Contato Anterior em Contexto Social, Eixo Pessoal**

Categoria / Eixo	Fala das participantes
Papel do Professor em Relação à Inclusão / Atitude	<p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“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)</p> <p>“Então eu acho que o professor tem toda a responsabilidade com a criança, no processo de aprendizagem. A responsabilidade do aprendizado 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)</p>
Contato Anterior em Contexto Social / Pessoal	<p>“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)</p> <p>“Aí depois parece que a gente atrai alguns contatos, né de amigos, eu tenho uma, ai depois, né, eu tenho, bem depois assim, uma cunhada com Síndrome de Down, adulta, né, então assim, algumas coisas bem assim” (P2)</p>

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.

### Discussão

O objetivo deste estudo foi levantar possíveis relações entre a história pessoal, a história profissional e a formação acadêmica de professores e o desenvolvimento de atitudes em relação à inclusão. Foi possível identificar alguns aspectos importantes em relação a formação e a experiência acadêmica que parecem ser relevantes na formação de atitudes mais favoráveis a inclusão, no entanto, em relação à história pessoal, os dados não permitiram o estabelecimento de relações mais conclusivas.

A expectativa em se trabalhar com pessoas com NEE não parece ser tão relevante para a opinião de se a inclusão deve ou não ocorrer e de se crianças com NEE são capazes de aprender em um contexto de ensino regular. Nestes casos, a experiência profissional pareceu ser o contexto mais relevante na formação dessas atitudes e as falas das professoras apontam que a experiência profissional foi mais importante na modelagem do repertório de atuação com educação inclusiva.

Ainda em relação à experiência profissional, o tipo de experiência pareceu ser mais determinante do que o tempo de atuação profissional, o que corrobora os resultados de Almeida (2012). De modo geral, as professoras que descreveram experiências positivas junto aos alunos com NEE apontaram menos restrições ao processo inclusivo e afirmaram maior credibilidade na possibilidade de aprendizagem em contexto regular de ensino. Além disso, a experiência como professora regente ou professora



de apoio também parece ser uma variável relevante. As únicas duas professoras de apoio participantes relataram mais experiências positivas em relação à possibilidade de aprendizagem dos alunos com NEE e uma delas (P8) foi a professora cuja fala foi classificada como envolvimento pessoal no caso.

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. Apenas P2 apontou a teoria como mais importante para a sua formação durante a pós-graduação. Cabe ressaltar que P2 já havia trabalhado durante alguns anos na APAE quando decidiu fazer a pós-graduação, enquanto que as demais participantes que fizeram cursos de educação especial o fizeram antes de atuarem na área.

O que parece, portanto, é que não há uma importância maior de uma ou outra (teoria e prática) e que apenas uma delas não parece ser suficiente, uma vez que teoria e prática correspondem a comportamentos diferentes e que, portanto, estão sob controle de diferentes variáveis. Dessa forma, saber conceitos e teorias não garante que alguém saiba se comportar diante de uma situação específica, da mesma forma que saber agir em determinados contextos não garante que a pessoa saiba explicar o que está fazendo e, por conseguinte, planejar sua atuação. São classes de comportamentos diferentes: saber sobre algo e saber como fazer algo (Skinner, 1974/1976). De acordo com a fala das professoras, os cursos pelos quais elas passaram deram ênfase na teoria e a experiência prática ocorreu, apenas, em contexto profissional, o que parece ter sido crucial para o sentimento de despreparo. Por sua vez, se a prática foi apontada como mais importante para a segurança e o preparo para atuar, a ausência de conhecimento teórico parece diminuir a probabilidade de que as professoras atuem de maneira mais adequada levando-se em consideração as especificidades de cada deficiência e as diretrizes das políticas nacionais, como no caso de P7, que nunca teve formação específica na área de educação especial, e de P2, que, após um tempo de atuação com alunos com NEE, apontou na formação teórica do

curso de pós graduação o que lhe faltava para atuar com essa população. Portanto, tanto teoria quanto prática parecem ser repertórios necessários na atuação do professor e que precisam ser ensinados.

Apesar da pouca ou inexistente carga horária em cursos de educação especial pelos quais as professoras passaram, percebe-se em seus relatos descrições de mudanças em sua visão sobre o assunto atribuídas aos cursos realizados, o que corrobora os achados de Omote et al. (2005) de que pequenos cursos podem melhorar as atitudes sociais favoráveis a inclusão de professores. No entanto, sete das oito participantes afirmaram que os cursos foram insuficientes, atribuindo pouca contribuição dessa formação para a atuação com educação inclusiva. Portanto, apesar de terem contribuído para uma avaliação positiva do processo inclusivo, os cursos não prepararam as professoras para atuarem nesse contexto, o que é consonante com os achados de Fonseca-Janes (2009), que afirma que, apesar de verificar-se um aumento do conhecimento adquirido, os futuros professores ainda não se sentiam preparados para atuar em uma sala com alunos incluídos, mesmo depois de cursar a disciplina de educação especial.

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). Pelos relatos das professoras pode-se perceber que nem todas têm 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.

Segundo 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. Esse contato, além de ser benéfico para as crianças

incluídas, ainda podem auxiliar a desenvolver atitudes mais favoráveis à inclusão nos estudantes sem NEE, como apontado por Almeida (2012).

Os dados não permitiram estabelecer relações suficientes entre as atitudes das professoras em relação à inclusão e suas histórias de vida anteriores à atuação e à formação profissional, pois apenas P4 relatou o contato com pessoas com necessidades especiais anterior à atuação profissional. No entanto, para essa única professora, esse contato anterior foi descrito como importante para “mudar sua visão sobre o assunto” e para que tivesse mais respeito por essa população. Alguns estudos, como o de Petean e Suguihura (2005), já mencionado, apontam para os impactos da convivência com pessoas com NEE, em especial no contexto familiar, o que foi percebido por P4, no entanto, não foram encontrados estudos que avaliassem os impactos dessa relação na formação das atitudes em relação à inclusão.

## Considerações Finais

O presente estudo sugere que, apesar de os comportamentos dos professores em relação à inclusão poderem ser desenvolvidos ao longo de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, é, principalmente, na atuação profissional que as contingências necessárias para a formação de um comportamento pró-inclusivo têm sido criadas, possibilitando a formação dessa classe de comportamentos apenas após a experiência docente.

O estudo, também permitiu identificar algumas variáveis que parecem ser relevantes para a formação de atitudes favoráveis à inclusão e que podem ser melhor investigadas em pesquisas futuras, tais como, o impacto da existência de estágios práticos nos cursos de formação no preparo para a atuação dos professores e as diferenças entre professoras regentes e professoras de apoio, quanto ao tipo de experiência vivenciada junto aos alunos e os impactos disso nas atitudes dos professores em relação à inclusão.

Além dos aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos, objetos de investigação neste estudo, também foram consistentemente apontados pelas professoras como relevantes para o processo inclusivo o envolvimento de pessoas e órgãos externos à

sala de aula, como família, escolas especializadas, secretaria de educação e outros. Esses dados apontam para a importância de um arranjo de contingências atuais que garantam uma melhor atuação de professores com a educação inclusiva, havendo, portanto, a necessidade de mais estudos nessa área.

## 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) Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Borloti, E., Iglesias, A., Dalvi, C. M., & Silva, R. D. M. (2008) Análise comportamental do discurso: Fundamentos e método. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (1), 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*. (C. E. Cameschi, Trad.). Brasília, DF: Cealeiro. (Publicado originalmente em 1994).
- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2011) *Elaboração de ensino: Material autoinstrutivo*. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Ferreira, M. F. F. & Carrara, K. (2009) Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pró-éticos em estudantes. *Psicol. Argum.*, 27(58), 219-229.
- Fonseca-Janes, C. R. X. (2009) Análise Comparativa da Concepção dos Estudantes do Curso de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva. Em *Re'Discutindo a Inclusão*. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, 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.

- Luna, S. V. (1996). *O analista do comportamento como profissional da educação*. Palestra proferida no 5º Encontro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Águas de Lindóia.
- Omote, S. (2004). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3), 287-308.
- Omote, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: Notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1) 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*, 15(32), 387 - 398.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005) O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, 36(2), 127-134.
- Petean, E. B. & Suguilhura, A. L. M. (2005). Ter um irmão especial: convivendo com a Síndrome de Down. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 11(3), 445-460
- Peterson, P. J. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: Filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1) 33-47.
- Pletsch, M. D (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 33, 143-156.
- Ribeiro, M. J. F. X. (2006). A compreensão do paciente sobre a expectativa da terapia: relações com a construção do contrato terapêutico. Em Guilhardi, H. J. & Aguirre, N. C. (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo à variabilidade*. Santo André: Esetec.
- 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. (1972). *Tecnologia de ensino* (R. Azzi, Trad.) São Paulo: Herber. (Publicado originalmente em 1965).
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. New York: Vintage Books. (Trabalho originalmente publicado em 1974)
- Skinner, B.F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc.
- Tessaro, N. S.; Waricoda, A. S. R.; Bolonheis, R. C. M. & Rosa, A. P. B. (2005) Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 105-115
- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: A contribuição da Análise do Comportamento*. São Paulo: EDUC.

### Informações do Artigo

#### Histórico do artigo:

Submetido em: 24/08/2016

Primeira decisão editorial: 24/01/2017

Aceito em: 27/09/2017

Editor associado: Felipe Leite

<b>APÊNDICE A</b>		
	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?