

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DÉBORA BARBOSA DE DEUS

Contribuições da Análise do Comportamento no Processo de Inclusão Escolar.

Maringá
2016

DÉBORA BARBOSA DE DEUS

Contribuições da Análise do Comportamento no Processo de Inclusão Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Linha de pesquisa: Processos Educativos e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Júlia Lemes

Maringá
2016

DÉBORA BARBOSA DE DEUS

Contribuições da Análise do Comportamento no Processo de Inclusão Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Júlia Lemes (Presidente)
PPI/Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Vânia Lúcia Pestana Sant’Ana
DPI/Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Silvia Aparecida Fornazari
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Aprovada em: 29 de março de 2016.

Local da defesa: Sala 10 do Bloco 10, campus da UEM.

Aos meus pais, Maria de Lourdes e João de Deus.

AGRADECIMENTOS

A princípio o curso de mestrado era uma necessidade, depois um grande desafio e sonho a se realizar. Para chegar neste dia passaram-se muitos momentos, muitas mudanças e até aqui muito a agradecer, assim como reconhecer a importância daqueles que me acompanharam ao longo da minha formação, que me trouxe até este projeto e fez sua realização possível.

Espero lembrar-me da maioria e dizer do meu carinho e gratidão pela parceria entre tantas outras coisas. Por isso,

Reconheço e Agradeço:

- *A **CAPES** pelo apoio financeiro concedido para realização dessa pesquisa;
- *Aos meus pais, **Maria de Lourdes e João de Deus**, por me educarem e formarem a ser quem sou. Por incentivar, sustentarem os meus sonhos e desafios, pelo apoio e amor incondicionais, por incansavelmente torcerem por mim;
- *Ao meu irmão, **João Lucas**, por me fazer acreditar que existem amor e apoio nas discordâncias, dos mais diferentes aspectos (rsrs);
- *Aos *Amigos da Tia Queca* (**Bruno, Vinaum, Vi, Lígia, Uiara, Guto, Carla, Mah**) pelos 15 anos de amizade, que perduram apesar da distância. Pelo conforto, risos choros, orações compartilhados, e pela torcida para que este meu dia chegasse. Vocês são incríveis e tê-los por perto faz meus dias mais leves, alegres;
- *À **Carla e à Gabi** também pela amizade e parceria de 15 anos, minhas melhores amigas de sempre e para sempre, por me ouvirem, me entenderem (mesmo que discordando), por me sacudirem e acudirem em tantos momentos. Vocês estão no meu coração e sou melhor com vocês;
- *À **Bah**, minha querida irmã mais velha, presente nos cartões postais e no coração;
- *À **Pri**, por ser minha fiel escudeira, amiga que torce e apoia com toda sua sinceridade, amizade e carinho;
- *Aos amigos que a UEM me permitiu fazer (entre o bloco 27 e adjacências), são tantos, mas em especial: **Fer Furlan, Fernando Reis, May Suguaya, Mari dos Santos, Manu (Emanuelly Martins), Jaque Bordin, Nati Kawatoko, Felipe Molina, Rodrigo Dalla Costa, Wesley, Jul, Gabriel Medina** – a distância e o tempo trazem muitas mudanças, mas as principais lembranças serão por tornarem a caminhada mais tranquila e alegre, pela parceria e companheirismo, cada um a seu modo, entre dificuldades e diversões;

*Ao ‘grupinho’ do projeto que, desde o começo da graduação, me apresentou e muito me ajudou com a Análise do Comportamento e outros ensinamentos – **Lara, Aline(s), César, Anninha, [...]**;

*Às colegas veteranas do mestrado: **Valéria e Jéssica**, pelos socorros carinhosos em meio ao desconhecido;

*Aos amigos que Maringá me trouxe nos últimos anos: **Diego’s, Junior, Blender**, por me ouvirem, dividirem almoços, jantares, entre outros momentos, e multiplicar meus sorrisos – ao Blender minha gratidão especial pela ajuda gentil e generosa dos últimos dias;

*À **Lucimara**, ao **Marcos**, à **Mayara**, à **Nay**, à **Ve**, à **Grazi**, à **Miriam**, aos **alunos** e todo pessoal do Vaz Caminha (sem esquecer a Manu que me trouxe para este lugar), pela compreensão e paciência com meus horários malucos, pelas tardes alegres, pelas ajudas, e tantos momentos que me mostraram que realmente gosto de ensinar;

*À **Rossana**, por me atender e ouvir carinhosamente, até quando não era sobre a especialização;

*À **Tânia** (então, secretária do mestrado), por tirar todas as minhas dúvidas burocráticas do mestrado, muito rapidinho com um sorriso no rosto;

*À minha dupla (de orientação) – **Natália Pascon** – linda e competentíssima, uma pessoa incrível que o mestrado me trouxe de presente, tornando meus dias mais leves e risonhos;

*Aos **professores** que me acompanharam desde a infância, sendo modelos e colaborando para que me tornasse a pessoa que sou;

*A todos os **docentes (PPI)** do Programa de Mestrado em Psicologia, da UEM;

*À minha orientadora **Maria Julia**, por me escolher, aprovar e tornar possível que esta etapa se concretizasse. Pelos ensinamentos, carinho, paciência, empatia, e confiança no meu trabalho;

*À **Silvia Fornazari**, por me ensinar além de Análise do Comportamento, a contribuir de forma gentil e doce, por enriquecer o meu trabalho com dicas e sugestões valiosas. Por ser um modelo profissional que admiro tanto;

*À **Vânia** por ‘ser minha tutora’ e exemplo há tantos anos, por me ensinar sobre psicologia e amizade, por me ajudar genuinamente. Por ser presente e honesta, inclusive com as minhas dificuldades, pelas contribuições tão significativas para que este trabalho fosse melhor;

*Ao **Leo**, meu grande presente da vida, por ser meu namorado e melhor amigo. Por me dar amor e apoio, mesmo quando o mau humor era gigante e me parecia que nada daria certo. Sou melhor com você por perto e assim fica fácil continuar; Em tempo, a **família Germiniani Cipulo**, o bônus mais precioso (do meu presente da vida);

*Enfim, **a todos que de alguma forma, fizeram parte desse trabalho.**

“A gratidão é a memória do coração” (Antístenes).

“Um fracasso não é sempre um erro, ele pode ser simplesmente o melhor que se pode fazer, dadas as circunstâncias. O verdadeiro erro é parar de tentar.” (Skinner, 1983-1971).

DEUS, Débora Barbosa de. *Contribuições da Análise do Comportamento no processo de Inclusão Escolar*. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. PR.

RESUMO

Ao falar sobre educação um dos temas possíveis a serem analisados é a inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto escolar. A escolha deste tema tem relevância pelo assunto inclusão, tanto para a comunidade de modo geral como para as instituições de ensino. Isto porque, a realização do processo inclusivo necessita de uma rede de apoio para acontecer de maneira efetiva. A Análise do Comportamento pode contribuir para os estudos sobre o processo inclusivo a partir de seus princípios e conceituações sobre questões educacionais, as quais poderiam subsidiar as possíveis práticas inclusivas. É neste referencial que se pautará este estudo, que tem como objetivo, estudar as contribuições deste, para a inclusão no contexto escolar. Para o Behaviorismo Radical, o ensino consiste em um arranjo de contingências que leva o aluno a aprender. Dessa forma, os professores é que arranjam contingências que favoreçam a aprendizagem, levando à emissão do comportamento desejado. Levando em conta a proposta política atual de um ensino inclusivo, o professor, neste processo, deve considerar as diferenças de seus alunos para seguir o ensino-aprendizagem. Para que aconteça a inclusão escolar é necessária que haja uma inovação de práticas e modificação de valores que embasam a escola. As mudanças e adaptações necessárias a um efetivo processo inclusivo, dentro da escola, implicam em uma série de práticas, as quais, em Análise do Comportamento, podem ser entendidas a partir do conceito de práticas culturais. As práticas culturais referem-se a padrões comportamentais semelhantes, que acontecem em ambientes similares, em determinado período de tempo. Considera-se ainda que as práticas culturais são essenciais para a sobrevivência de uma dada cultura. A partir do estudo das contingências entrelaçadas é possível verificar seus efeitos e também oportunizar uma possibilidade de planejamento. Tal conceituação subsidia a compreensão de um processo de mudança cultural, como a construção de um novo modelo de atendimento nas escolas. Com este entendimento, foi realizada uma revisão literária, buscando a partir da revisão de obras e textos de Skinner e de outros autores que subsidiam a discussão sobre o tema, atualizando e/ou ampliando o conhecimento sobre o assunto. Conclui-se ao final deste breve estudo que os comportamentos sociais podem ser explicados pelas contingências entrelaçadas, isto é, a cultura em que este indivíduo está inserido. E que tal cultura pode ser explicada pelas

práticas culturais da comunidade. É neste sentido que a escola reproduz as práticas culturais por meio de sua comunidade. No entanto, mister se faz que, pela educação, sejam organizadas novas práticas, sob um planejamento cultural que contemple a diversidade como oportunidade de desenvolvimento de todos os alunos. Com esta perspectiva, os estudos empreendidos pelo referencial da Análise do Comportamento, contribuem sobremaneira para o entendimento e organização de estratégias para a aprendizagem de todos os alunos, como é apresentado nesta revisão teórica. Por fim, observou-se também, a determinação da legislação e sugestões de outros materiais, que regulamentam e respaldam a organização de práticas pedagógicas, que possibilite a efetivação de adaptações e avanços rumo à inclusão no contexto escolar.

Palavras-chave: Análise do Comportamento e Educação; Práticas culturais e Contingências Entrelaçadas; Planejamento cultural e Inclusão Escolar.

DEUS. Débora Barbosa de. *Contributions of Behavior Analysis in the School Inclusion process*. 71 pp. Dissertation (Masters in Psychology) – State University of Maringá. PR.

ABSTRACT

Regarding education, one of the possible topics to analyze is the inclusion of people with special needs in the school context. Choosing this theme is relevant because of the inclusion subject, for both the community in general and the teaching institutions. This is because the realization of the inclusive process needs a support network to happen effectively. Behavior Analysis can contribute to the studies about the inclusion process because of its principles and concepts on educational issues, which can subsidize the possible inclusive practices. This framework is the base of this dissertation, which aims to study the contributions of Behavior Analysis to the inclusion in the school context. According to Radical Behaviorism, teaching consists of an arrangement of contingencies that makes the student body learn. Thus, teachers are responsible for arranging contingencies that promote learning, leading to the issuance of the desired behavior. Taking into account the current proposed policy of an inclusive education, teachers, in this process, should take into account their students' differences to direct the teaching-learning system. To make school inclusion happen, it is necessary to have innovative practices and to modify the values that sustain a school. The changes and adaptations necessary for an effective inclusive process within a school involve a number of practices, which, in Behavior Analysis, can be understood from the concept of cultural practices. Cultural practices refer to similar behavioral patterns, which occur in similar environments at a given time. Cultural practices are also considered essential to the survival of a culture. From the study of interlocking contingencies, it is possible to verify their effects and to create opportunity for a possibility of planning. This concept subsidizes the understanding of a process of cultural change, such as the creation of a new model of care in schools. With this in mind, a literature research was performed, exploring the reviews of Skinner and other authors' works and texts that support the discussion on the subject, updating and/or expanding the knowledge on the subject. The conclusion of this brief study is that behavior can be explained by interlocking contingencies, in other words, the culture in which this individual is inserted. And that such culture can be explained by the community's cultural practices. It is in this sense that schools reproduce cultural practices in their communities.

However, it is necessary to, through education, organize new practices under a cultural planning that considers diversity as a development opportunity for all students. With this perspective, the studies undertaken with reference in the Behavior Analysis contribute greatly to the understanding and development of strategies for the learning of all students, as shown in this literature review. Finally, the determination of the legislation and suggestions from other materials that regulate and support the organization of pedagogical practices that enable the realization of adaptations and progress towards the inclusion in the school context were also observed.

Keywords: Behavior Analysis and Education; Cultural practices and Interlocked Contingencies; Cultural planning and School Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	19
1.1 A legislação e práticas pertinentes à inclusão	19
2. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E EDUCAÇÃO	30
3. DETERMINANTES DE/PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..	44
3.1 Planejamento cultural – as possibilidades de práticas inclusivas no contexto escolar	50
3.2 Da prática inclusiva na escola	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

Estudar sobre Educação implica em abranger uma diversidade de temas, dentre eles, a inclusão. A Análise do Comportamento tem contribuído para pensar este processo produzindo estudos teóricos e de intervenção que podem subsidiar as possíveis práticas inclusivas, assim como possibilidades de planejamento cultural para melhorias na educação. É neste referencial que se pautará este estudo de revisão literária.

No contexto escolar a aprendizagem é o principal fim a ser alcançado. Desta forma, os profissionais da educação têm como meta a ser alcançada um ensino efetivo que alcance tal aprendizagem, portanto, é primordial que saibam e tenham apoio para desempenhar da melhor forma seus papéis. A teoria de Skinner (1953) conceitua ensino, como um arranjo de contingências que leva o alunado a aprender. Os professores são responsáveis por arranjar estas contingências que favorecem a aprendizagem, levando, portanto ao comportamento desejado. A organização de um processo de aprendizagem em uma proposta inclusiva requer inovação de práticas e modificação de valores que embasam a escola tradicional (Rodrigues, 2008). Uma das premissas que norteia esse processo de inclusão é o respeito à singularidade de cada indivíduo, fato que está totalmente de acordo com a filosofia do Behaviorismo Radical. Considera-se de grande valia que as crianças possam estar nas escolas e em sala de aula, podendo aprender juntas, observando e respeitando as necessidades que cada uma possa ter. Baumel (1998) diz que:

Em outras palavras, devemos pensar e crer que a escola inclusiva permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isto se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às necessidades dos alunos. Em outras palavras, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras (p.35).

De acordo com a legislação (Constituição, 1988) no Brasil, a escola deve garantir o acesso e a permanência dos alunos, com necessidades especiais, no processo inclusivo escolar. Seguindo esta determinação para a inclusão existem desafios e

necessidades de adaptações para a escola, principalmente ao que se refere ao ensino e aprendizagem efetivos. Na perspectiva do desenvolvimento e das relações deste processo inclusivo, de acordo com Gusmão, Martins, & Luna (2011):

A evolução do aluno depende do efeito que as relações estabelecidas entre todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar (e interferem nele) têm sobre o grupo, dando condições para a continuidade do processo que tem como produto agregado a aprendizagem do aluno. A escola deve dispor de espaço físico acessível, mobiliário adequado, material adaptado, recursos pedagógicos, além de trabalhar com todos os alunos para que desenvolvam atitudes de aceitação e cooperação entre os colegas. A inclusão torna-se, neste caso, um modelo de atendimento que deve permear todas as ações voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvendo um padrão de comportamento, de acolhimento e respeito das diferenças individuais (p. 81-82).

Tais adaptações para que um processo inclusivo aconteça dentro da escola implica em uma série de práticas, as quais, em Análise do Comportamento, podem ser entendidas a partir do conceito de práticas culturais. As práticas culturais referem-se a padrões comportamentais semelhantes, que acontecem em ambientes similares, em determinado período de tempo (Skinner, 1991). Considera-se que esta repetição de padrões comportamentais ao longo do tempo demonstra também que as práticas culturais são essenciais para a sobrevivência de uma dada cultura, já que preservam traços característicos do grupo.

A construção de um novo modelo de atendimento nas escolas resultará em mudanças culturais. Observa-se aí, que na relação entre um conjunto de contingências entrelaçadas e seus efeitos, as possibilidades são ampliadas em planejamento de cultura e arranjo de contingências. Isso possibilita que a teoria analítico comportamental possa subsidiar um processo de mudança cultural. Dessa forma, contingências comportamentais entrelaçadas, serão selecionadas, ou não, pelo ambiente, dando assim continuidade ao entrelaçamento e possíveis mudanças. Neste contexto, o processo de inclusão escolar está imbricado com as questões culturais, bem como a educação com o planejamento de mudanças culturais necessárias para a efetivação do mesmo.

Com o objetivo de estudar as contribuições da Análise do Comportamento para o processo de inclusão no contexto escolar, o estudo está organizado, em três capítulos. O primeiro capítulo inicia com a contextualização legal sobre a inclusão escolar no Brasil, desde a legislação federal até algumas especificações estaduais e municipais, articuladas às recomendações sobre práticas pedagógicas e outras decorrentes, para a construção de um ensino inclusivo.

O segundo capítulo trata sobre alguns princípios analíticos comportamentais, bem como sua relação com a área da educação. Na sequência, é conceituada a cultura, práticas culturais e possibilidades de planejamento cultural. No terceiro capítulo são apresentadas, então, conceituações de cultura, práticas culturais e planejamento cultural, voltados para uma análise das contingências entrelaçadas, das determinações legais e das contribuições de outras práticas e planejamento para um processo inclusivo efetivo.

Metodologia

Direcionada pelo objetivo de estudar as contribuições da Análise do Comportamento para o processo de inclusão no contexto escolar, esta pesquisa tem como método a revisão de literatura. Optou-se por desenvolver uma pesquisa, que quanto à origem dos seus dados, é classificada como de base teórico-descritiva, ou seja, aquela sem manipulação de variáveis. Como se pode constatar na fala de Andery (2010)

[...] há variação nos procedimentos de coleta, mensuração e do fenômeno observado e de análise e interpretação dos dados utilizados na Análise do Comportamento. Esta variabilidade reflete uma das classificações mais usuais dos métodos de pesquisa. Encontra-se na Análise do Comportamento pesquisa: (...) 2- descritiva ou observacional, quando não há manipulação de variáveis sob controle de pesquisador (p.321).

A pesquisa na abordagem analítica comportamental considerada quanto às finalidades, corresponde ao que diz respeito à construção de conhecimento sobre o objeto de estudo. Segundo Andery (2010), e no que tange a finalidade, a pesquisa, entre outras, se refere “[...] à descoberta ou descrição de conteúdos comportamentais que são selecionados em função de processos comportamentais originados de outras pesquisas” (p.321). Na perspectiva de Luna (1988), este tipo de pesquisa tem o objetivo de circunscrever um dado problema dentro de um referencial teórico que pretende explicá-lo.

A opção por este tema se justifica pela relevância do assunto inclusão para a comunidade e especificamente para as instituições de ensino. Os processos de inclusão escolar necessitam de suporte para que ocorram de maneira efetiva. Outra justificativa se dá pela ideia de que o Behaviorismo Radical pode trazer contribuições na análise das práticas culturais que fazem ou devem fazer parte das ações inclusivas, além de vislumbrar as possibilidades de planejamento cultural para melhorias na educação.

Para tanto, foi realizada revisão de literatura, que contribui para análise, reflexão crítica, além de aprofundamento de alguns assuntos, a partir de determinado tema escolhido. Com a revisão encontram-se informações de estudos teóricos e de intervenção já produzidas na área, e então é possível construir uma análise, assim como

dar suporte para discutir os objetivos do trabalho, atualizando e/ou ampliando o conhecimento sobre o assunto (Mancini e Sampaio, 2006).

Uma revisão de literatura, de acordo com Mancini e Sampaio (2006), pode ser caracterizada: “[...] pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por [...] estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse” (p.361).

A partir deste método, então, foram definidos objetivos específicos e realizou-se uma busca sobre a história da inclusão no Brasil e procurou-se saber quando esta inclusão se tornou obrigatória, se existiu/existe suporte, na formação de profissionais, por exemplo, assim como se estes procedimentos são executados, para tornar este processo efetivo.

Dessa forma, um dos pontos relevantes observado nos materiais encontrados foi se estes traziam especificações ou operacionalizações do que deveria/deve ser feito para que o processo de inclusão aconteça de maneira adequada.

Foram feitas buscas de artigos em periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), publicações em bases de dados eletrônicas (SciELO e BVS-Psi), como outros artigos escolhidos no decorrer da pesquisa, devido as citações nos primeiros materiais encontrados. Tais buscas se deram a partir das palavras-chave: Análise do Comportamento e Educação, Análise do Comportamento e Inclusão, Cultura, Práticas Culturais, Inclusão Escolar. Foram escolhidas e priorizadas, para a escrita do texto, as obras de autoria de Skinner, e também foram analisados e importantes para o desenvolvimento do roteiro da pesquisa, trabalhos dos intérpretes de Skinner, assim como, outros autores falando sobre os assuntos relacionados ao tema. Foram então encontrados, artigos de revistas, dissertações e teses de programas de pós-graduação que tem como linha de pesquisa, a perspectiva da Educação e Análise do Comportamento ou em programas de Análise do Comportamento, e principais obras com referência ao tema. A partir daí passou-se a selecionar o material pelos títulos e leitura dos seus resumos. Com esta forma de seleção, passou-se a leitura dos textos e a escolha pelos que se aproximavam do tema a ser estudado. Com os materiais selecionados, passou-se, então, para o fichamento dos mesmos, que norteou a escrita posterior, que ora é apresentada.

1. O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Pesquisar as práticas de inclusão escolar implica em observar e analisar diversos aspectos deste processo para que possa haver uma compreensão mais ampla e completa de como deve ocorrer, inclusive entender possíveis dificuldades que devem ser superadas.

No processo de inclusão escolar, a escola deve se adaptar às necessidades, no que diz respeito à demanda para receber os alunos. Esta adaptação inclui desde a estrutura física da escola, até sua organização pedagógica, formação dos professores e técnicos (Rodrigues, 2008).

O conceito de inclusão no contexto escolar abrange a ideia de que todas as pessoas têm direito de estar nas escolas e aprender juntas, levando em conta as suas diferenças, reconhecendo e atendendo as necessidades diferenciadas, um movimento que a sociedade exerce para defender pessoas que possam estar excluídas (Gusmão, Martins & Luna, 2011). Portanto, este conceito sugere que todos os alunos devam frequentar o ensino regular, e estar nas salas de aula. Entende-se que todos os alunos têm suas diferenças, entre capacidades e limitações que ajudem ou dificultem o processo de ensino-aprendizagem, e por isso, as mudanças que possam acontecer em um processo inclusivo, atingirá tanto alunos com necessidades especiais, como os demais (Sanches & Teodoro, 2006).

Dessa forma, a inclusão no contexto escolar supõe que, além de manter o aluno na escola, é necessário proporcionar condições para que possa se desenvolver. Tais características e aspectos são determinados, também, por leis. A seguir serão apresentadas questões legais, além da aplicabilidade e de práticas, as quais são pertinentes ao processo de inclusão, no contexto escolar.

1.1 A legislação e práticas pertinentes à inclusão

A política de educação inclusiva brasileira traz em sua construção uma série de leis referentes à inclusão que foram elaboradas com o objetivo de regulamentar e amparar as pessoas com necessidades especiais e tornar possível que pessoas excluídas, com necessidades educacionais especiais, tenham seus direitos assegurados enquanto cidadãos. E, considerando o contexto escolar, estas leis também amparam a obrigatoriedade da educação formal adequada às peculiaridades deste segmento da população.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, estabelece que deve ser promovido o bem estar de toda população, sem discriminação de raça, sexo, idade, ou qualquer outra característica ou diferença (art.3º, inc. IV). Além disso, garante o direito de todos à educação, visando o desenvolvimento pessoal, qualificação profissional e exercício da cidadania (art.205) com “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I) assegurando atendimento educacional especializado, quando necessário (Constituição, 1988).

Sob a perspectiva legal, a educação às pessoas com deficiência é garantida pelo artigo 208 (Constituição, 1988), o qual determina que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo assim, o relacionamento dos alunos com seus pares de idade cronológica, estimulando a interação, o que pode beneficiar o desenvolvimento de todos.

Diante dessa disposição foi então editada a Lei 10.845/04 que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência¹. A Lei 10.845/04 garante que pessoas com necessidades educacionais especiais tenham atendimento especializado e quando possível sejam integradas ao ensino regular, se necessário, progressivamente.

Com base no exposto acima, pode-se afirmar que as pessoas que apresentam deficiência têm garantida a possibilidade de ingressar ao ensino, público ou privado, em qualquer nível ou curso regular, assim como, seus cuidadores tem o direito e o dever de matriculá-los em ensino regular (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90). Alguns documentos internacionais também influenciaram a concepção de políticas públicas nacionais que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais, dispondo princípios e práticas para uma educação inclusiva (Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994)).

A política de inclusão escolar continuou a ser construída, levando em conta outros pontos relevantes, pelos anos de 1996 até 2012. A Convenção de Guatemala (1999) garante, também, que é direito de todos os indivíduos o tratamento igualitário e acesso

¹ As diferenças de referência durante o estudo: “pessoas deficientes”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de deficiência”, ocorrerão para manter a originalidade dos documentos e as denominações devidas da época na área de Psicologia e Educação.

ao ensino regular. É considerada discriminação qualquer diferenciação ou exclusão por conta de deficiências que substitua o ensino básico pela educação especial.

Em 2002 a resolução CNE/CP nº 1, estabeleceu que nos currículos nacionais deve constar a formação de professores da educação básica, definindo que a formação docente, no ensino superior, volte o ensino para a diversidade abarcando conhecimentos sobre as especificidades da educação especial. No mesmo ano, foi reconhecida a língua de sinais como meio legal de comunicação, apoiando formas institucionalizadas de seu uso, assim como a inclusão da disciplina de libras como parte do currículo de formação em educação especial de professores, magistério em nível médio e superior, como também dos futuros profissionais de fonoaudiologia. Outro ponto, neste mesmo ano, foi a aprovação de normas para o ensino, produção, uso e difusão do sistema Braille². Ainda dentro destas perspectivas, em 2005 houve a inclusão de alunos com surdez no ensino regular e ocorreu a inserção de libras como disciplina curricular, para estes alunos do ensino regular, com a participação de professor-tradutor, além do ensino da língua portuguesa como segunda língua para os alunos com surdez.

Em 2004 o decreto nº 5296, estabeleceu normas e critérios para a promoção de acessibilidade de indivíduos com necessidades especiais. Nesse mesmo ano o Ministério Público Federal - MPF/PFDC lança mão de um documento, a “cartilha – o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (MPF/PFDC, 2004), com objetivo de difundir os conceitos e normas mundiais para a inclusão escolar. A referida cartilha (MPF/PFDC, 2004) tem como maior destaque a preocupação de que o foco da educação seja acolher todas as pessoas, sem preconceitos ou discriminações, na busca de uma prática inclusiva.

As leis garantem que todas as pessoas têm direito ao ensino comum, na mesma sala de aula, convivendo e compartilhando com crianças e adolescentes que apresentem ou não alguma deficiência. Este material (MPF/PFDC, 2004) mostra que existem formas de possibilitar o exercício desse direito, com foco nas perspectivas jurídica e pedagógica. O documento (MPF/PFDC, 2004) demonstra não só a viabilidade em uma

² O Sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França por Louis Braille, um jovem cego. Reconhece-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade (Site Instituto Benjamin Constant, 2005. Recuperado em 25 de março de 2015, de www.ibr.gov.br/Nucleus/?catid=67&itemid=397).

sala de aula com todas as crianças, mas também os benefícios advindos com tal organização, como forma de desenvolvimento e cidadania.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394 e Lei 9.424, 1996) o aluno com necessidades específicas, por conta de suas condições, deve ter atendimento educacional especializado, em escola ou serviço especializado (art. 58 e seguintes). Diante disso, é importante o esclarecimento de que este dispositivo da LDBEN apoia a ideia que o ensino especial não pode substituir o ensino regular (MPF/PFDC, 2004). Justifica-se este apoio pela Constituição Federal (1988), em que é previsto que o ensino regular e seu acesso são garantidos e obrigatórios, não sendo permitida oferta em outro local que não seja a escola. Dentro desta perspectiva - de não substituição do ensino básico - deve-se adotar um conceito para educação especial como uma modalidade complementar, a qual pode agregar, com a finalidade de suprir alguma necessidade educacional específica que a criança ou o adolescente tenha, sem deixar de garantir a participação desses alunos ao ensino regular.

Assim, uma educação inclusiva deve garantir o cumprimento do direito de toda e qualquer criança e adolescente de acesso ao ensino regular, “... já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade” (MPF/PFDC, 2004, p.15).

Entre os anos de 2006 e 2009 destacam-se as ações de acessibilidade arquitetônica dos prédios, implantação de salas com recursos multifuncionais, formação de professores, e demais profissionais da escola, para atendimento especializado às necessidades dos alunos, dentre outras ações que vislumbram a inclusão. Nos anos seguintes acontecem outros planejamentos, os quais pretendiam a ampliação de recursos e possibilidades visando à garantia e melhoria das escolas para a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Diante do cenário legal, observa-se a recomendação e obrigatoriedade da construção de um sistema de educação com alternativas e práticas para atender a todos os tipos de necessidades, inclusive as consideradas especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 e Lei 9.424, 1996) apresenta algumas diretrizes a serem observadas, como possibilidades para o cumprimento dos direitos legais das pessoas com e sem deficiência. Estas diretrizes tratam de aspectos como a eliminação de quaisquer barreiras, com a adoção de métodos e práticas de ensino, pelas escolas, que devem atender as diferenças gerais de seus alunos, buscando alternativas e recursos que

complementem/reparem as necessidades dos alunos. Os critérios de avaliação e promoção escolar (MPF/PFDC, 2004) devem levar em conta a capacidade de cada um, contemplando as diferenças existentes e garantindo possibilidades de aproveitamento escolar e aprendizagem dos alunos. Até aqui, foi falado mais especificamente do ensino fundamental e médio, outro ponto que deve ser ressaltado é quanto à educação infantil. Essa modalidade também deve ter as escolas preparadas para receber e atender a todas as crianças (faixa etária 0 a 6 anos), oferecendo cuidados que favoreçam a inclusão.

Para que a escola possa efetivamente atender alunos numa perspectiva inclusiva que garanta o direito da educação a todos, é necessário que as propostas (posturas dos educadores e demais profissionais da escola, espaço físico da escola, proposta pedagógica, entre outras) para o ensino regular sejam revistas, e quando preciso reelaboradas, pelos seus diretores, professores e demais colaboradores, ocasionando melhorias em suas práticas, de forma a atender as diferenças entre os alunos. Essa possibilidade de mudança, que deverá ocorrer, nas propostas do ensino regular é necessária não exclusivamente para quem tem deficiência ou dificuldades de aprendizado, mas para todo alunado com algum comprometimento em seu desenvolvimento.

O documento (MPF/PFDC, 2004) aponta alguns problemas enfrentados pelas escolas quando o tema é inclusão, um deles é que a maioria das escolas não é inclusiva, pois em geral os projetos de inclusão não têm como princípio mudanças na base do processo educacional, e sem esses princípios as instituições se estabelecem como espaço “parcialmente” segregador. Refere-se aqui à separação dos alunos que podem ter necessidades educacionais especiais dos demais, o que vai contra a proposta e legislação de um ensino inclusivo, que determina que todos os alunos devam ter condições nas escolas para cursar o ensino regular, aprendendo juntos.

Uma das principais justificativas apontada pelas escolas, para não atender alunos com deficiência, é o despreparo de seus professores para lidar com estas crianças e adolescentes. Outra questão levantada é de que não existem benefícios proporcionais para os alunos, em especial nos casos de deficiência grave, levando em conta que estes alunos não poderiam acompanhar a turma e os avanços nas disciplinas, e, poderiam sentir-se mais discriminados e marginalizados, do que estando em uma escola especial. Tais fatos evidenciam a necessidade da elaboração de um processo com novas práticas pedagógicas e ações alternativas que favoreçam a participação e aprendizagem de todos os alunos. Este processo poderá ocorrer com a atualização e desenvolvimento de

princípios e métodos educacionais compatíveis aos ideais de inclusão (Valle & Maia, 2010).

Uma mudança pedagógica, proposta e defendida pelo documento (MPF/PFDC, 2004), é a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola de forma autônoma e participativa, possibilitando o diagnóstico da demanda da sua comunidade. Dessa forma a escola pode assumir compromissos, planejar processos e projetar metas que sejam adequadas as suas necessidades e possibilidades. Uma alternativa que auxilia o processo de inclusão é a formação de turmas por ciclos, eliminando séries e reprovação, dando mais tempo para o aluno aprender. Isso sugere passar pelos desafios escolares e adequar a aprendizagem, com foco no desenvolvimento dessa criança ou adolescente, com as possibilidades e condições de cada um. Observa-se com esta alternativa que o foco esperado de uma educação inclusiva não está no nível de desempenho do aluno, mas sim na aprendizagem das atividades escolares, no sentido deste ensino ser mais receptivo aos níveis diferentes de desenvolvimentos dos alunos.

Em síntese, cabe ao educando individualizar a sua aprendizagem e isso ocorre quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades (MPF/PFDC, 2004, p.34).

O processo de inclusão não se dedica a práticas de ensino específicas para atender as deficiências, mas pressupõe a elaboração e execução de recursos e ferramentas para auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem de todos, na escola. Uma ideia que é bem-vinda a uma escola inclusiva, é o tutor, em que um colega de sala apoia o outro que está com dificuldades. Outro ponto relevante para efetividade da inclusão é a substituição de avaliações que tragam um caráter classificatório, por exemplo, com provas e notas, por um processo contínuo e qualitativo. Neste tipo de avaliação é importante acompanhar o aluno em sua evolução de competências, habilidades e conhecimentos, tendo como objetivo que ele saiba sobre conteúdos acadêmicos e outros que possam ser úteis para suas relações diárias.

Além das propostas pedagógicas, postas pelas leis citadas, uma educação que se adeque ao processo inclusivo passará ainda por uma mudança relativa à administração e

aos papéis de cada profissional que atue na organização da escola. Neste sentido, os diretores e coordenadores passarão a atuar mais voltados a dar apoio e orientação tanto aos professores quanto à comunidade a qual a escola atende. Outro ponto seria uma gestão não centralizada, com a realização de conselhos, assembleias de pais e de alunos, buscando autonomia pedagógica, administrativa e financeira de todos os recursos da escola (MEC/SEE, 2005).

A proposta pedagógica inclusiva da LDBEN (1996) caracteriza o ensino pela formação de redes de conhecimento, contrapondo-se a currículos que impõe conteúdos prontos e acabados; integração dos conhecimentos; descoberta, inventividade e autonomia pelos/dos alunos na busca do conhecimento; além de um ambiente heterogêneo que favorece a possibilidade de se desenvolver estudos a partir de temas da realidade individual e social do aluno. As atividades a serem propostas pelos processos pedagógicos inclusivos devem ser abertas e diversificadas, abordando diferentes níveis de compreensão e de conhecimentos dos alunos. Isto pode ser feito por debates, pesquisas, relatórios, observações, entre outras. Com isso, “os conteúdos das disciplinas vão sendo chamados, espontaneamente, a esclarecer os assuntos em estudo” (MPF/PFDC, 2004, p.41).

Por ser um processo complexo, a elaboração de documentos/cartilhas que tragam conceitos, normas e proposições são importantes. Além do Documento publicado pelo Ministério Público Federal (MPF/PFDC, 2004) apontado acima, outro material relevante e mais atual é a “Cartilha da Inclusão Escolar – Inclusão Baseada em Evidências Científicas” (Arruda & Almeida, 2014). A cartilha apresenta um projeto básico com recomendações operacionais para que seja feita inclusão escolar, este projeto traz seu conteúdo de forma que a comunicação seja facilitada entre as escolas que queiram participar do projeto e os organizadores do projeto.

Dos materiais encontrados sobre apoio a inclusão escolar, a maior gama dos documentos é oficial brasileiro (MEC/SEE, 2003; MPF/PFDC, 2004; MEC/SEE, 2005; MEC/SEESP, 2007a, 2007b; MEC/SEE, 2010a, 2010b, 2010c). Tais materiais embasam e contemplam dados e reflexões que confirmam e complementam as determinações, os dados e ideias tratadas neste capítulo. Dentre estes materiais, a “Cartilha da Inclusão Escolar”, será descrita a seguir, por ser o material mais recente (2014) e apresentar uma grande quantidade dos pontos a serem discutido para o processo de inclusão e as práticas. (Arruda & Almeida, 2014). A cartilha apresenta como objetivos principais, propor ideias para trabalho com crianças com deficiências, transtornos, superdotados;

disponibilizar princípios e práticas sobre como ensinar, com base em neurociência da educação; mostrar um projeto de escola inclusiva, com um novo olhar sobre a implantação da perspectiva de inclusão, além de disponibilizar referências de apoio para mais informações sobre o assunto.

Arruda e Almeida (2014) assinalam que as ideias apresentadas neste material trazem conteúdos considerados de vanguarda, pois, articulam princípios, conceitos e possibilidades em educação e neurociência. Por ser um trabalho realizado por profissionais de diversas áreas, está fundamentado em diversos estudos e pesquisas, como os de neurociência. Traz ainda, recomendações sólidas e, por ser um projeto inédito, bastante diferente da realidade atual das escolas, o que pode significar que poderá haver dificuldades na execução de suas propostas.

De acordo com tal cartilha o processo de inclusão “deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exige a transformação de seu cotidiano” (Arruda & Almeida, 2014, p.7), isto é, todos os alunos em uma mesma sala de aula, sem separações devido a qualquer diferença que exista, inclusive por deficiências, transtornos, superdotação.

Para tanto, é necessário também, orientação e apoio a um dos principais pilares do contexto escolar: os professores. Estes professores devem ter uma formação continuada que contemple a educação inclusiva, a parceria entre os profissionais do ensino regular e os profissionais do ensino especial. Enfim, que possibilite o reconhecimento da diversidade existente entre os alunos e os caminhos conjuntos para um trabalho que considere a individualidade de cada aluno (Arruda & Almeida, 2014).

Reforça-se que uma parte importante para que haja efetividade no processo de inclusão, é esta necessária parceria citada acima, entre os profissionais da educação, como o professor de salas regulares e o professor da educação especial,

[...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, alguns aspectos devem ser considerados: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste

mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente (Arruda & Almeida, 2014, p. 6).

Um currículo escolar flexível, que tenha a possibilidade de adequações, quando necessário, é fundamental a um ensino inclusivo. Para que este processo aconteça é necessário considerar as limitações e possíveis facilidades dos contextos de cada escola, tendo como prioridade o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, considerando que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, diferindo em suas facilidades e dificuldades. As evidências científicas que embasam o material analisado demonstram que a diversidade no desenvolvimento infantil é indiscutível, seja este um desenvolvimento típico ou atípico, ou seja, as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem independentemente de deficiências ou qualquer outra diferença específica do aluno. Assim, para Arruda & Almeida (2014):

Sob a ótica desse novo paradigma, não é mais possível pensar em inclusão como um processo dedicado exclusivamente às crianças com deficiência ou NEE. A diversidade infantil requer intervenções educacionais individualizadas para que todas as crianças, com desenvolvimento típico ou atípico, com ou sem deficiência, transtornos mentais ou de aprendizagem, tenham reabilitadas suas dificuldades, estimuladas suas habilidades e respeitada sua singularidade, viabilizando um desenvolvimento em plenitude (p. 7).

Estima-se que no Brasil existem 6 milhões de crianças e adolescentes com necessidades especiais, sendo que destas, 712 mil estão matriculadas entre escolas regulares e escolas especiais. Diante destes dados, outra informação que sobressai é que 5,3 milhões de crianças e adolescentes com deficiências estão excluídos do contexto escolar (Arruda & Almeida, 2014). Tais dados mostram a relevância em estudar e buscar alternativas para o atendimento e melhorias na educação de pessoas com alguma necessidade especial, ou ainda que levem a prática de uma educação inclusiva de fato.

Outro dado a ser considerado é o percentual de crianças e adolescentes matriculados no ensino regular e diagnosticadas com necessidades especiais, que continuam na escola sem um atendimento que propicie sua inclusão, o que gera um alto índice de evasão escolar. Também é importante pontuar que, dos 2,3 milhões de

professores, no Brasil, 2,4% estão na educação especial, destes, 77,8% tem uma formação específica na área (Arruda & Almeida, 2014).

Cabe dizer que a escola deve oferecer apoio aos diversos profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, etc.) que possam acompanhar os alunos com necessidade especiais educacionais, estabelecendo uma cooperação importante para o processo de inclusão. De acordo com a cartilha (Arruda & Almeida, 2014), que tem por objetivo auxiliar em melhorias no processo inclusivo escolar, as escolas devem monitorar as ações que realizam, para que estejam em direção a esta inclusão. Para isto, uma ferramenta fornecida na cartilha (Arruda & Almeida, 2014) trata-se dos “Indicadores Aprender Criança de Inclusão Escolar”, em que é medida a realização de ações em favor da inclusão e também a efetividade dessas ações. As escolas devem fazer suas avaliações de aproveitamento ou de efetividade do processo inclusivo realizado, e na sequência recebem do projeto um relatório sobre o seu desempenho. Após isso a escola recebe o seu posicionamento no ranking nacional das escolas que contemplam o processo de inclusão (mantendo em sigilo as demais escolas participantes). Com esta iniciativa um dos propósitos é promover a participação e envolvimento das escolas no processo de inclusão escolar, a partir de uma ferramenta acessível para a avaliação. A efetiva inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais exige organização, planejamento pedagógico, incluindo adequações no currículo e preparo estrutural em direção à diversidade de seus escolares.

Reforçando a importância de desenvolver e organizar ações que possam tornar os mais diversos contextos, inclusive o escolar, como inclusivo, em 2015, é publicado o texto da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146. Com a apresentação e aprovação desta Lei (13.146/15), volta-se o olhar para a diversidade da população como um todo. Além disso, a partir dessa legislação tem-se “[...] um arcabouço jurídico que permite a boa convivência em sociedade” (Lei 13.146/15, p.7). Nesta Lei, dentre os títulos: Disposições Preliminares, Acessibilidade, Ciência e Tecnologia, Acesso a Justiça, De Crimes e das Infrações Administrativas, Disposições Finais e Transitórias; há no título II – Dos Direitos Fundamentais, no Capítulo IV – “Do Direito à Educação”, a determinação de que a Educação é direito da pessoa com deficiência, tendo assegurado um sistema educacional inclusivo, ao longo de todo o aprendizado e desenvolvimento (art. 27). Além disso, neste capítulo fica registrado que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a

a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Lei 13.146/15, *Parágrafo Único*, p. 12).

Ainda de acordo com o Capítulo IV (Lei 13.146/15) são elencados e estabelecidos os direitos e deveres - para pessoas com necessidades especiais e quem faz o atendimento - em práticas inclusivas como: aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua; adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social; entre outras práticas.

Destaca-se que em todo o processo inclusivo, considerando a história legislativa apresentada, com suas determinações e práticas a serem realizadas, é de extrema importância que sejam observadas as limitações e condições que cada aluno apresenta, respeitando suas possibilidades.

Por fim, entende-se que quando a escola cria um contexto inclusivo, está contribuindo para a formação de cidadãos que aprendam a conviver com todas as pessoas, não havendo distinção de raça, gênero, deficiência, ou quaisquer outras dificuldades ou habilidades. E o processo de inclusão não se esgota dentro da escola, estende-se para ações com família e comunidade em geral, reforçando a ideia de compreensão e convivência com a diversidade.

Neste estudo, é abordada a questão da Educação e a diversidade do alunado. Para análise e entendimento de possibilidades de práticas a serem desenvolvidas, será usado como referencial teórico a Análise do Comportamento, a qual pode contribuir para refletir e organizar estratégias para que, de fato, todos os alunos aprendam. O entendimento dos princípios básicos, bem como a visão de Educação e sua prática na escola, são conteúdos de relevância para a compreensão desta interface entre Psicologia e Educação. Ressalta-se aqui que Skinner (1968-1972) apresenta uma proposta de aplicação no contexto educacional que contempla todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, em função de deficiências. Portanto, os métodos e princípios básicos são apresentados, sem uma especificidade da população, mas, considerando que todos podem aprender, de acordo com seu ritmo e quando sujeitos a um processo de ensino efetivo, sobre o que será tratado no próximo capítulo.

2. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E EDUCAÇÃO

O Behaviorismo Radical é a filosofia elaborada por Burrhus Frederic Skinner. Tal filosofia embasa a ciência chamada Análise do Comportamento e tem como seu objeto de estudo o comportamento. Esta teoria rejeita a dicotomia corpo e mente, e não exclui em qualquer momento a existência de comportamentos privados. Skinner (1953-2003), sobre comportamentos privados, esclarece:

Quando dizemos que o comportamento é função do ambiente, o termo “ambiente” presumivelmente significa qualquer evento no universo capaz de afetar o organismo. Mas parte do universo esta encerrada dentro da própria pele de cada um. Portanto, algumas variáveis independentes podem se relacionar ao comportamento de maneira singular. A resposta de um indivíduo a um dente inflamado, por exemplo, é diferente da resposta que qualquer outra pessoa possa mostrar em relação aquele particular dente, desde que ninguém mais pode estabelecer o mesmo tipo de contato com ele. Os eventos que acontecem durante uma excitação emocional ou em estados de privação frequentemente são únicos e inacessíveis aos outros pela mesma razão; neste sentido nossas alegrias, tristezas, amores e ódios são particularmente nossos. Com respeito a cada indivíduo, em outras palavras, uma pequena parte do universo é privada. Não temos necessidade de supor que os eventos que acontecem sob a pele de um organismo tenham, por essa razão, propriedades especiais. Pode-se distinguir um evento privado por sua acessibilidade limitada, mas não, pelo que sabemos, por qualquer estrutura ou natureza especiais (p.281-282).

Dessa forma, os eventos privados:

[...] apresentam ou são dotados das mesmas dimensões físicas e são funcionalmente relacionados com contingências de reforçamento presentes no ambiente físico e social com o qual o organismo interage (Molina, 2011, p.81).

Além disso, a filosofia Behaviorista Radical traz explicação de qualquer evento a partir da análise das relações funcionais que se estabelecem em determinado comportamento. O comportamento é complexo, fluido e mutável (Skinner, 1953-2003), e a partir dos estudos das relações que este comportamento tem com o ambiente é possível descrever os fatos e identificar as possibilidades de vínculos entre eles, caracterizando assim a interação entre organismo e ambiente.

Considerando que o comportamento das pessoas ocorre a partir das relações que estabelecem com o ambiente, pode-se afirmar que a aprendizagem está presente na maioria dos momentos. No estudo do comportamento a análise deve ser descritiva e funcional observando as relações ou correlações existentes entre as variáveis envolvidas nessas interações (Baum, 1999).

Teoricamente divide-se o comportamento em reflexo e operante. De maneira resumida é possível explicar que os comportamentos reflexos, podem ser inatos ou aprendidos, os quais são respostas involuntárias eliciadas por estímulos, contemplando uma das unidades mais simples de comportamento. Já os comportamentos operantes são todos aprendidos, controlados por suas consequências e tem como uma de suas principais características alterar o ambiente. “Os homens agem sobre o mundo e o modificam e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação” (Skinner, 1953-2003, p.1). Cabe colocar aqui que esta divisão ocorre para facilitar análises, e que os comportamentos reflexos e operantes podem ocorrer simultaneamente.

O entendimento sobre a ocorrência do comportamento se dá pelo relacionismo probabilístico, o qual refere que a probabilidade de ocorrer uma resposta depende de uma consequência, ou ainda, que a seleção dessas respostas ocorre a partir de suas consequências (Skinner, 1953-2003). A seleção por consequências acontece em três níveis: filogênese, ontogênese e cultural, sendo os três, de igual importância. O primeiro deles, filogênese, ocorre no nível de seleção da espécie, pelas características que asseguram a sobrevivência do organismo. A ontogênese acontece a partir do condicionamento operante e diz respeito às aprendizagens individuais e o meio em que ocorrem, é um nível de seleção que se relaciona a possibilidade de modificação do comportamento do indivíduo pela interação com o meio (Skinner, 1953-2003). E, ao longo da história de vida, tal modificação acontece pelas consequências das respostas emitidas pelos indivíduos. E o nível de seleção cultural se refere à história vivida em

sociedade, características que persistem e adaptam os indivíduos para a sobrevivência em grupo.

A Análise do Comportamento tem princípios que são norteadores para entendimento de diversas áreas, como a Educação. Essa ciência também embasa possíveis sugestões e intervenções no contexto escolar como, por exemplo, quando Skinner contempla em sua obra as máquinas de ensinar e os estudos programados, conceitos voltados para a área.

Na visão de Skinner (1953-2003), a escola é uma agência controladora que tem como função privilegiar comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo no futuro. Esse repertório que é ensinado aos alunos tem feito com que a cultura e os indivíduos subsistam na atualidade. As consequências dos comportamentos influenciam/controlam a probabilidade da sua próxima ocorrência. Isto quer dizer que conhecendo as consequências, é possível antever que o comportamento que as produziu ocorrerá ou deixará de ocorrer. As consequências podem ter caráter reforçador ou aversivo. Como reforçador, a consequência aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento, pela apresentação de um reforçador (reforço positivo) ou pela retirada de um estímulo aversivo (reforço negativo). Já como punição, a consequência diminui a probabilidade de ocorrência futura do comportamento, pela apresentação de um estímulo aversivo (punição positiva) ou pela retirada de um reforçador (punição negativa).

Em uma de suas obras, Skinner (1991) retoma o trecho de outro texto de sua autoria (“Programmed Instruction Revisited”, 1986) sobre as escolas:

A escola pública foi inventada para oferecer os serviços de um tutor particular a mais de um estudante ao mesmo tempo. Como o número de estudantes aumentou, cada um necessariamente passou a receber menos atenção. No momento em que o número atingiu a marca de 25 ou 30 alunos, a atenção pessoal tornou-se esporádica, se tanto. Os livros foram inventados para fazer uma parte do trabalho do tutor, mas eles não podem fazer duas coisas importantes. Eles não podem, assim como o tutor, avaliar imediatamente o que cada estudante disse nem dizer-lhe exatamente o que deve fazer em seguida. As máquinas de ensino e os textos programados foram inventados para

restabelecer essas características importantes da instrução tutorial (p.118).

Observa-se que a escola, com o tempo, passou por uma série de momentos que demonstram alguns ajustamentos realizados no sistema para possíveis mudanças e melhorias. Houve um período em que o ambiente escolar representava, especialmente, um espaço para conversas em lazer ou descanso.

Tais conversas passaram a ter aspecto formal, em um espaço para aulas e discussões, ou seja, falar (ensinar e aprender) sobre determinado assunto. Entende-se por conversar, as trocas de conhecimento (Skinner, 1991).

Com o desenvolvimento da linguagem, desde a infância até a fase adulta, presente nos ambientes sociais, as pessoas passam a partilhar com as outras, o que aprenderam ou precisam aprender. Assim o homem aprende não só sob contingências de reforçamento, mas também a partir de descrições de contingências “Como diria um analista do comportamento, seu comportamento primeiro era governado pela regra e depois tornou-se modelado pela contingência” (Skinner, 1991, p.120).

De acordo com Skinner (1991), a educação em geral começa com o conhecimento pela descrição, os estudantes são ensinados sobre o que pode ser feito, ou que pode acontecer. Caso a aprendizagem seja vantajosa para este estudante, ele poderá adquirir este conhecimento quando seu comportamento tiver consequências reforçadoras. Na maioria das vezes isto acontece muito depois da aprendizagem, já que as escolas tendem a preparar os alunos para uma realidade futura.

O comportamento modelado pelas contingências de reforçamento é mais efetivo do que o conhecimento por descrição (Skinner, 1991). Entende-se assim, que a maioria das escolas apresenta um modelo que se baseia no ensino por descrição ou governado por regras, o qual não atribui uma origem tão efetiva para manter os alunos interessados no ambiente escolar, a sala de aula.

Skinner (1991) questiona por que dentro do modelo que as escolas ensinam, os alunos ainda prestam atenção às aulas e aos professores. E a resposta que encontra é a punição, que é uma forma de fazer cessar algum comportamento e controlar outra pessoa. A consequência punitiva tem como função ser usada para fazer parar algum comportamento. No entanto, nas escolas a punição é usada de maneira excessiva. Isto contraria o recomendado, de que a maioria das consequências no ambiente escolar tenha objetivo reforçador, de fortalecer o comportamento de "estudar". Dessa forma, entende-

se que os aversivos são usados com caráter de reforçamento negativo. Essa prática traz como subprodutos também a possibilidade de fuga dos alunos, ou então sonolência durante as aulas, ou até alguns atos de agressão. Vale dizer que no processo de ensino-aprendizagem, o objetivo final é de instalar comportamentos que levem a hábitos de estudo e realização das atividades, que direcionem para a aprendizagem. Com consequências adequadas e contingentes aos comportamentos, os objetivos finais podem ser cumpridos, pode ocorrer a aprendizagem por todos os alunos.

A escola tem, também, a função de fornecer subsídios para a pessoa lidar e reagir de forma adequada com as outras agências de controle. A instituição educacional deve fornecer os conhecimentos acumulados pela humanidade e também fornecer comportamentos de autogoverno. Com seus conhecimentos sobre comportamento humano juntamente com os conhecimentos de cada aluno em particular, conseguirá formular a maneira mais adequada de ensino para cada aluno (Zanotto, 2004).

Na tentativa de melhor transmitir ensinamentos, saber o que é o conhecer pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Todorov, Moreira e Martone (2009) esclarecem que: “conhecer é comportar-se de forma produtiva” (p.290). Para saber o que outra pessoa conhece sobre algo é preciso que ela se comporte e produza desempenhos adequados quanto àquele assunto, como por exemplo, fazendo uma tarefa, elaborando uma redação, resolvendo um problema, entre outros. Uma divisão feita do conhecimento é a do *saber como* (ou saber operacional), a qual se refere ao comportamento operante não verbal produzindo consequências adequadas; e o *saber sobre* (ou saber declarativo), em que a referência é um comportamento verbal, como por exemplo, a explicação de um conteúdo. Geralmente os professores sabem sobre o assunto que ministram, sem necessariamente utilizar tais conteúdos na prática, o que pode trazer dificuldades em se saber qual deve ser o objetivo ou comportamentos que devem ser aprendidos (Todorov, Moreira & Martone, 2009).

Para que haja contingências educacionais adequadas é preciso estabelecer condições para que o comportamento-objetivo apareça, e receba consequências que favoreçam o seu reaparecimento em condições similares.

Um dos processos de aprendizagem ou aquisição de comportamentos acontece por modelagem, que ocorre pelo procedimento de reforçamento diferencial em aproximações sucessivas (gradualmente) com objetivo de uma nova resposta. Considera-se como reforçamento diferencial quando uma resposta dentro de aspectos específicos é reforçada, o mais imediatamente possível.

A probabilidade original da resposta em sua forma final é muito pequena; em alguns casos pode mesmo ser zero. Assim, podemos elaborar operantes complicados que nunca apareceriam no repertório do organismo por outros meios. Reforçando uma série de aproximações sucessivas conseguimos em pouco tempo uma alta probabilidade para uma resposta muito rara (Skinner, 1953-2003, p. 102).

De acordo com Skinner (1968-1972), ensinar consiste em um arranjo de contingências de reforçamento, a partir do qual o comportamento tem condições de mudar. Quando se propõe o “arranjo de contingências” é constatada a necessidade de planejamento do ensino, o que permitirá agilidade e otimização das mudanças comportamentais que se deseja.

Ainda sobre o ensinar, esse arranjo de contingências, deve ocorrer em um processo de modelagem por aproximações sucessivas, dos comportamentos mais simples para os mais complexos. Para isso é necessário o planejamento de materiais em pequenos passos. É importante também avaliar o repertório inicial do aluno (linha de base, ou ainda, conhecer o que o aluno já sabe). Além disso, realizar uma análise de quais os comportamentos pré-requisitos para que o aluno possa aprender, e o que o professor vai ensinar (Skinner, 1991). Cabe dizer que, na maioria das vezes, é necessário e importante iniciar o ensino com o uso de reforços arbitrários, como estabelecer notas para as atividades realizadas.

No ensino-aprendizagem, também é relevante e auxilia o processo, utilizar situação e “coisas” do dia-a-dia, da rotina do aluno, ou seja, usar a realidade desse aluno (Skinner, 1991). Consiste em uma tentativa de obter na maior parte das vezes, reforçadores naturais, e então, o comportamento passar a ser reforçado automaticamente, como por exemplo, ler o gibi sozinho, saber fazer a conta para o troco na cantina. É também relevante pontuar que de acordo com os princípios da Análise do Comportamento deve-se levantar o que é ou não reforçador para cada pessoa, além de lembrar que o reforçador deve ser sempre contingente ao comportamento, para que seja efetivo.

Skinner (1991) fala sobre as máquinas de ensino, as quais se referem a uma forma de ensino planejada em que o aluno ao cumprir as atividades programadas é

imediatamente reforçado. A máquina proposta por Skinner (1991) demonstra uma prática de ensino que visava que os estudantes tivessem avanços por aproximações sucessivas. Nos exercícios feitos pela máquina era garantido que o aluno soubesse se foi bem sucedido após a realização de cada etapa, o que acontecia a partir de pistas ou apoios, e seguia-se para a atividade seguinte. Considera-se o passar para a próxima fase, como uma forma de sucesso, o que seria reforçador.

Ainda que para a educação a ideia de uma máquina de ensino seja de grande valia, comprovada por experimentos realizados pelo próprio Skinner (1953-2003), as escolas não a utilizam; tão pouco tem procedimentos de ensino programado. A utilização de máquinas de ensino, não acontece nas escolas porque a realização de um ensino programado não seja efetiva (Skinner, 1991), mas porque não é uma forma de ensino considerada pelo formato atual de ensino-aprendizagem nas escolas.

Considera-se tanto ensino, quanto aprendizagem, como processo social, e diferente deles, as máquinas de ensino são ditas como associativas (Skinner, 1991). Entretanto, é possível observar também que as pessoas podem aprender no ambiente sem ajuda de um professor, quando isto (ensino-aprendizagem) não ocorre na escola. Um dos motivos, pode ser a inexistência de contingências que possam ser comparáveis às que estão fora do contexto escolar. Para Skinner (1991):

O computador é a máquina de ensino ideal. No entanto, tende-se ainda a utilizá-la como um substituto das aulas e como artifício para ensinar classes numerosas, tal como um professor o faria. Seu real valor reside em outro aspecto. Ele pode trazer a “vida real” para a sala de aula, pelo menos de uma maneira esquemática. Esse é um de seus usos na indústria. Não se pode ensinar funcionários de uma indústria nuclear a atuar apropriadamente por ocasião de um acidente no reator criando-se acidentes reais, mas estes podem ser simulados em computadores. Entretanto, os computadores podem ensinar melhor se conduzirem o estudante através de programas instrucionais cuidadosamente preparados (p. 128, 129).

Os computadores como máquinas de ensino, podem ser programados para estabelecer maneiras de fornecer estímulos e assim modificam a probabilidade de ocorrência de um comportamento. É relevante considerar também que um programa de

ensino, via computador ou qualquer outro instrumento, deve conduzir o aluno para etapas que são as mais próximas do que é mais adequado para este aluno. Isto significa, considerar como uma hierarquia de fases (do mais fácil para o mais difícil, gradualmente) até atingir o objetivo de aprendizagem de todo o conteúdo. Considerando os conceitos analíticos comportamentais, destaca-se que este ensino ocorre por aproximações sucessivas, e esta é uma forma de ensino ideal.

Uma alternativa a proposta no ensino via programas de computadores, pode ser o auxílio de um tutor com um ou alguns (poucos) alunos, também por meio do procedimento de aproximações sucessivas. Assim haveria possibilidade de atenção individual no processo de ensino, podendo dessa forma considerar as capacidades de cada aluno, percorrendo etapas adequadas, em tempo adequado, para sua aprendizagem.

A Análise do Comportamento propõe que o profissional da educação interaja com o aluno para que haja um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, considerando neste caso, o objeto de seu trabalho e o comportamento do aluno (Zanotto, 2004). Dentro dessa perspectiva, quando o professor atua, ele pode modificar o comportamento do aluno para que este veja um detalhe, aprenda algo novo, que antes passava despercebido. Zanotto (2004) traz considerações de como o professor pode interagir com o aluno para que haja um processo de ensino e aprendizagem o mais adequado possível.

Das considerações feitas por Zanotto (2004) estão que a Análise do Comportamento traz contribuições para a formação e instrução dos professores na tarefa de educar. Não basta o professor ter os conhecimentos científicos competentes da matéria que quer ensinar, é importante que ele tenha conhecimentos sobre o comportamento humano, uma vez que ensinar pressupõe também transmitir informações para outras pessoas. Isto significa que é relevante que os professores possam ter conhecimentos sobre conceitos analítico comportamentais, com aplicabilidade voltada para a área da educação, para assim, ter como base o como ensinar e não somente o que ensinar (Zanotto, 2004).

Sob a perspectiva analítico comportamental, para que o processo educacional ocorra é necessário que o professor tenha os objetivos de ensino definidos em termos do que o seu aluno deve ser capaz de realizar depois da situação de aprendizagem. Sabendo quais os objetivos comportamentais a serem atingidos, é preciso, então, operacionalizar as ações a serem realizadas para que a aprendizagem se complete. Com esses aspectos

definidos fica mais clara a possibilidade de estabelecer as condições mais adequadas ou apropriadas para que os comportamentos alvo sejam atingidos (Zanotto, 2004).

A escola de hoje traz características que não são intrinsecamente novas. O modelo escolar com professor tendo em volta seus alunos, em que conhecimentos são passados aos alunos, é um modelo presente desde as civilizações mais antigas, que, conforme já dito, foi sendo complementado em termos de estratégias de ação. Tanto assim que é possível observar e se fazer paralelos com as práticas educacionais que ocorriam na Roma antiga (Todorov, Moreira & Martone, 2009), em que eram propostas que as crianças deviam ir à escola desde muito cedo; deviam identificar os talentos dos alunos; cada aluno devia ser tratado de acordo com as características individuais; devia haver divisão de alunos por classes; uma das peças-chave do processo educativo devia ser a memória; não se devia abusar de punições; a educação devia contribuir para o desenvolvimento “natural” do aluno; devia utilizar o bom exemplo como incentivo para o estudo; o período de aulas devia ser interrompido por intervalos, favorecendo a aprendizagem com esses descansos, e, por fim, devia-se instruir os alunos ao mesmo tempo em diversas disciplinas. Ainda que referente a um tempo remoto, tais características são atuais das práticas de ensino das escolas.

Atualmente ainda existe uma crença de que o homem se comporta por motivações internas que não são alcançáveis. Com isso, o aluno que traz suas notas como um resultado ruim é caracterizado como “desmotivado” ou “menos inteligente” quando, por exemplo, não acompanha o ritmo dos outros colegas. Diante dessas dificuldades, culpabilizar o aluno, pelo seu aprendizado, ou pelo seu não-aprendizado, passou a ser rotineiro nas escolas. Para haver algumas mudanças nesse cenário “um estudo científico do comportamento humano parece ser uma alternativa promissora para o planejamento de práticas educacionais mais efetivas que possam promover a sobrevivência de nossa cultura” (Todorov, Moreira & Martone, 2009, p.290).

O professor tem papel ativo na formação de indivíduos. Deste professor no processo de formação dos alunos, é exigido que ensine de maneira que seu comportamento seja acessível como modelo e seja também contingência reforçadora para aprendizagem do comportamento desejado como repertório futuro dos alunos. O local de atuação do professor, a escola, deve dar liberdade para que os professores possam atuar com os alunos da forma mais adequada, segundo os repertórios comportamentais e demais individualidades desses alunos. Caso o professor não consiga

atuar dentro de um contexto assim, devido a normas da escola ou outros tipos de controle da instituição, o processo de ensino pode ficar comprometido (Zanotto, 2004).

Ainda que se tenham ótimos educadores, se as contingências as quais os professores respondem forem controladas por profissionais que não estejam ligados a possibilidades de mudanças e melhorias para o alcance de um ensino efetivo, a educação continuará comprometida. Também é importante então, que os professores sejam capazes de interferir e mudar essas contingências (Zanotto, 2004).

Em suas atividades o professor deve, primordialmente, ficar sob controle do comportamento do aluno respondendo a questões como: o aluno está aprendendo? Quando o aluno está realmente prestando atenção? O aluno está generalizando o que aprende em sala de aula? Dessa forma, o professor faria um trabalho mais eficiente, com foco na funcionalidade do comportamento do aluno em vez de exclusivamente com a topografia apresentada em sala de aula. Um exemplo disso: às vezes o aluno que está quieto, tem o comportamento reforçado aumentando assim tal padrão, ainda que sua atenção esteja direcionada para eventos alheios aos que são pré-requisitos para sua aprendizagem.

Os professores necessitariam aprender a observar as contingências ambientais que causam os problemas em sala de aula, dessa forma, quando houvesse uma problemática poderiam intervir na contingência e mudar o comportamento indesejado (Zanotto, 2004).

Um profissional só é professor quando o objeto de seu trabalho é o comportamento do aluno, ou seja, um exímio ferreiro quando é imitado em seu trabalho não é um professor. Ainda que haja outras pessoas observando o que ele está fazendo e reproduzindo, só terá esse atributo de professor quando o mais importante, a intervenção na aprendizagem, ocorrer. Quando é um professor, ele pode modificar seu comportamento para que o aluno veja um detalhe que passava despercebido (Skinner, 1968-1972).

O professor deve analisar o que quer ensinar, e ir verificando pequenas mudanças de comportamento no aluno, de forma a reforçar o comportamento alvo para alcançar o objetivo do conteúdo assim que aparecerem, diferenciando os comportamentos desejados dos indesejados. Assim o professor será capaz de distinguir os estímulos e o comportamento que deve emitir para que o aluno apresente os comportamentos desejados (Zanotto, 2004).

Uma porta aberta, o progresso na confecção de um pombo de papel, declamar alguns versos de poesia sem ajuda ou expressões de agrado dos pais — são exemplos de consequências imediatamente reforçadoras e, nesse sentido, são muito diferentes das recompensas e punições da sala de aula. Infelizmente não é fácil arranjar consequências similares para os comportamentos que os estudantes devem executar. No entanto, há um poderoso reforçador a disposição do professor. Ele não precisa ser inventado para cumprir propósitos instrucionais; não é relacionado a nenhuma espécie particular de comportamento, e por essa razão está sempre disponível. Nós o chamamos de sucesso. Na história pessoal do indivíduo, a manipulação bem-sucedida do ambiente antecede as consequências que tomaram parte na seleção natural e no condicionamento operante. Manipulações bem-sucedidas reforçam qualquer coisa que façamos no sentido de obter uma consequência específica. Reforçam o abrir a porta, não importa aonde estejamos indo. Ficamos mais conscientes de sua importância quando não alcançamos sucesso (quando a porta emperra). A manipulação bem-sucedida do ambiente é um reforçador fraco, mas pode ter um efeito poderoso se ocorre sempre de modo adequado. O problema que afeta as atuais práticas de sala de aula é que os estudantes raramente fazem coisas que são imediatamente ou visivelmente reforçadas (Skinner, 1991, p. 125).

No processo de ensino e aprendizagem, as avaliações devem ser constantes para verificar como o aluno aprende e como o professor ensina, uma vez que a nota do aluno reflete como aquele professor conseguiu controlar os estímulos ambientais e planejar seus comportamentos para que o aluno aprendesse. Dessa forma, a nota que o aluno tira tanto se remete a aprendizagem do aluno, como aos processos de ensino (Zanotto, 2004). Neste sentido, a avaliação do aluno, da aprendizagem e do processo, é que irá definir a efetividade do ensino oferecido.

Com esta perspectiva de análise, um ponto que se observa como inadequado, é a busca de bons professores e de bons alunos pelas escolas, mas pouca preocupação com

as práticas de ensino. Estas precisam ser revistas e o *Sistema de Ensino Personalizado - PSI*- traz um novo modo de prática.

Nós estamos procurando por bons professores ou por bons alunos ou por ambos, mas não por práticas que foram analisadas e podem ser comunicadas. Nós não podemos melhorar significativamente a Educação encontrando melhores professores e melhores alunos. Nós precisamos encontrar práticas que permitam a todos os professores ensinar bem e a todos os alunos aprender tão eficientemente quanto seus talentos permitirem (Todorov, Moreira & Martone, 2009, p.290).

Em resumo, considera-se, então, que é necessário que haja mudança na probabilidade de uma resposta ser emitida. É possível entender também que esta mudança acontecerá quando forem criadas condições adequadas para o surgimento do comportamento desejado. Inclui-se aí, as consequências que forem reforçadoras para este comportamento acontecer, favorecendo assim, que volte a ocorrer quando estiver em condições similares. Em outras palavras, pode-se dizer que a aprendizagem, tendo por finalidade o aparecimento de novos comportamentos, está ligada ao modo como as contingências estão dispostas. Dessa forma, o arranjo de contingências de reforçamento tem papel fundamental para o ensino (Skinner, 1968-1972).

Cabe colocar aqui que o *Sistema Personalizado de Ensino* (PSI) é uma metodologia que foge do padrão tradicional de ensino. Esta metodologia de ensino tem como fundamentação a análise do comportamento e foi idealizada na década de 60, por Fred Keller, Carolina Martucelli Bori, John Gilmour Sherman e Rodolpho Azzi (Todorov, Moreira & Martone, 2009). Uma possível descrição sobre o PSI pode ser feita sabendo das suas diferenças em relação ao ensino tradicional, das principais características estão: domínio sequencial do conteúdo; ênfase na palavra escrita; ritmo próprio; papel indispensável do tutor; e aulas e demonstrações como veículo de motivação (Todorov, Moreira, Martone, 2009).

Em uma perspectiva geral o Sistema Personalizado de Ensino traz a ideia de que o professor não é o centro crítico de transmissão de informação, mas sim o conteúdo é dividido em pequenas unidades, informações relevantes são transmitidas de forma

escrita para os alunos, o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem das unidades depende de cada aluno para se cumprir e seguir adiante, existe um tutor que auxilia os alunos, além disso, cada aluno recebe seu próprio material para os estudos e as aulas são para tirar dúvidas, com demonstrações de papel motivacional para os alunos.

Considerando o PSI e suas características nota-se pontos relevantes de metodologia de ensino, as quais podem ter paralelos com metodologias a serem propostas, a partir de uma visão analítico comportamental de educação. Dentro dos métodos educacionais, são apontados os seguintes cuidados: ter clareza nos objetivos a serem atingidos, facilitando assim, as noções de onde os trabalhos devem começar e onde devem chegar, assim como, o modo mais adequado de avaliar o aluno. Outro ponto que é relevante trata-se de considerar as leis de aprendizagem para um planejamento de ensino, em que deve se levar em conta o repertório e ritmo de cada aluno, além das consequências que serão contingentes aos comportamentos que devem ser ensinados.

Concluindo, a proposta de Skinner traz (1968-1972) métodos adequados para ensino-aprendizagem no contexto da educação com base nos princípios do comportamento e a utilização de métodos de modificação de comportamento, a partir de programas de ensino. Estes trazem um arranjo de contingências efetivo para o ensino-aprendizagem, que contempla o planejamento educacional necessário para a escola. Para tanto, Skinner (1968-1972) lança mão das máquinas de ensino e da instrução programada.

Reforça-se que, o uso de máquina de ensino não deve substituir os professores, mas com seu uso existe uma modificação no papel destes professores. A ideia central, seria otimizar o tempo e o trabalho realizado nas escolas, considerando o professor como responsável pela elaboração dos programas de ensino, os quais serão apresentados na prática. Por isso, o programa de ensino é de fato o instrumento responsável por um processo de sucesso, e apenas a partir dele a máquina cumprirá o seu papel.

A tecnologia comportamental baseou ainda, outras metodologias de ensino que tem como princípio, a instrução programada. É possível pensar cursos completos elaborados por este método, com seus princípios. Uma dessas metodologias é o Sistema de Ensino Personalizado (PSI), já citado anteriormente. Além dele, pode ser citado o ensino programado por passos (Todorov, Moreira & Martone, 2009).

Considerando tais aspectos da proposta teórica da Análise do Comportamento que contribui no processo de ensino e aprendizagem, assim como as tecnologias para

melhorias no processo, busca-se entender particularmente as práticas que mostrem a relação entre estas características e o processo inclusivo, no contexto escolar.

Não obstante, e, paralelo às sugestões de estratégias para se construir um ambiente de fato inclusivo, cujas técnicas favoreçam a aprendizagem, e sejam direcionadas a todas as crianças em idade escolar, é preciso clarear o entendimento das práticas culturais de uma sociedade que está presente em todos os contextos. Até porque, disso decorre a forma de atendimento educacional a todas as pessoas. Referindo às pessoas com deficiência, também foco deste estudo, afirma-se, que estas passaram historicamente, por um percurso moroso para o reconhecimento de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. É com esta perspectiva que, embasados nos apontamentos já realizados neste capítulo sobre a Análise do Comportamento e Educação, entende-se como necessário a localização da cultura e as práticas culturais, assim como as possibilidades de planejamento cultural, que podem favorecer, e por vezes desfavorecer, a inclusão na escola.

3. DETERMINANTES DE/PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, resgata-se o entendimento de Skinner sobre o objetivo final da Educação que é garantir o estabelecimento de comportamentos que sejam vantajosos não apenas para o indivíduo, mas para os demais em tempo futuro. Neste sentido, Skinner aponta para o papel social da prática educativa, oferecendo indícios do imbricamento da Educação e o planejamento cultural.

Para tanto, serão feitos apontamentos, com a perspectiva de clarear as relações entre comportamento, cultura, prática cultural e planejamento cultural, enfatizando que os princípios norteadores da teoria analítico comportamental, demonstram que os comportamentos são selecionados e controlados pelas suas consequências. Tais comportamentos são denominados por Skinner (1953-2003) de operantes, e produzem mudanças no ambiente em que acontecem. Além disso, comportamentos são as interações (ou relações funcionais) que ocorrem entre comportamento e ambiente. E nessas interações, os comportamentos podem ser aprendidos e mantidos.

Dentre os comportamentos operantes, um dos mais complexos, característicos dos seres humanos é o comportamento verbal (Skinner, 1957) também mantido pelo controle das consequências. E é este comportamento verbal que permitiu o surgimento do nível cultural de seleção (Moreira, 2013).

Cabe dizer que cada indivíduo é único, no entanto, apesar dessa individualidade, compartilha padrões comuns de sua espécie. Isto significa que, apesar dessas diferenças individuais relativas a mudanças e vivências nas mais diversas áreas, os processos básicos de qualquer comportamento têm propriedades que se mantêm constantes. Esta constância nos processos comportamentais significa que os princípios que os regem são os mesmos, mas é necessário considerar que a adaptabilidade dos eventos comportamentais ocorre em meios diferentes, ou seja, sob variáveis e condições diferentes nas relações funcionais dos organismos. Considerando essas diferenças, é possível esclarecer que cada organismo é único, assim como, de acordo com Skinner (1953-2003) “[...] as heranças genéticas diferem enormemente, e os ambientes têm probabilidade de mostrar mais diferenças que similaridades, grande número das quais pode ser atribuído às variáveis culturais. O resultado, é claro, é um alto grau de individualidade” (p.395).

Diante desta possível individualidade, numa análise de comportamento em nível individual, observa-se que as consequências imediatas às respostas dadas interferem na

frequência (aumentar ou diminuir) de sua ocorrência. Em outra análise é possível notar que, por vezes, ainda que o indivíduo não tenha sido exposto a uma contingência este indivíduo pode saber descrever de maneira correta esta mesma contingência, como também se comportar em relação a ela. Levando em conta esta segunda possibilidade de análise, esses comportamentos devem ter sua explicação não por uma análise de contingências individuais, mas por contingências entrelaçadas, pela cultura em que o indivíduo está inserido (Glenn, 1986).

A explicação dos comportamentos por contingências entrelaçadas³, acontece pela análise de práticas culturais, que são relevantes para a manutenção e sobrevivência de uma determinada cultura.

Considerando as variáveis culturais existentes, os indivíduos se adaptarão de diversas formas aos seus contextos. Diante dessas variáveis, a cultura (Glenn, 1986), pode ser entendida pelos eventos comportamentais, numa análise das contingências; e de uma análise da correlação entre essas contingências em que os comportamentos acontecem. Skinner (1984) sugeriu que a análise do comportamento poderia dar sustentação a uma teoria da evolução cultural no mesmo sentido que a teoria de Darwin sobre a evolução na ciência experimental da genética. Esta analogia feita por Skinner em que se pode compreender a possibilidade de evolução cultural propõe uma forma de usar a linguagem da Análise do Comportamento para apoiar um entendimento da cultura.

A cultura pode ser ponto de partida tanto para gerar quanto para ampliar um repertório de forma a ficar mais extenso e complexo naqueles indivíduos pertencentes a uma comunidade em particular. Alguns exemplos da influência cultural para ampliação de repertório são as habilidades sociais e soluções verbais de problemas no controle pessoal.

Uma cultura em um sentido amplo pode ser caracterizada por variáveis dispostas por outras pessoas que geram efeito no comportamento de um indivíduo. E também pode ser entendida como um conjunto de condições particulares, em que muitas pessoas convivem (Godinho, 2011). De acordo com Skinner (1953-2003) “uma dada cultura [...] é um conjunto particular de condições no qual um grande número de pessoas se desenvolve e vive. Essas condições geram os padrões ou aspectos do comportamento –

³ Na teoria analítico comportamental alguns autores (e.g. Glenn, 1986; Malagodi, 1986; Todorov, Martone & Moreira, 2005; Glenn, 1988, 1991; Andery & Sérgio, 1999) também explicam as contingências entrelaçadas, pelo conceito de Metacontingências. Para este trabalho será usado apenas o conceito de contingências entrelaçadas.

o caráter cultural – [...]” (p.403). Assim, o caráter cultural compreende as condições particulares, que geram os padrões culturais de uma cultura.

Em outras palavras, o conceito de caráter cultural refere-se a aspectos semelhantes de indivíduos de determinado grupo. Estes aspectos incluem também agências de controle e o modo como elas atuam, como sua força e seus efeitos, o que pode diferir de cultura para cultura (Godinho, 2011). Deve-se salientar que há diferenças de aspectos entre culturas, e há também, apesar da semelhança de aspectos dos integrantes de um grupo, inúmeras diferenças entre indivíduos, desse mesmo grupo. “O ambiente social nunca é inteiramente consistente. Provavelmente também nunca é o mesmo para dois indivíduos” (Skinner, 1953-2003, p. 397). Ainda de acordo com Skinner (1971-1983) o ambiente social é a cultura, posto que os indivíduos, que nele vivem, tem seu comportamento modelado pelos costumes e demais práticas que são habituais de determinado grupo.

A formação de um ambiente social se dá por uma série complexa de eventos em que muitas das situações ocorrem de modo acidental. Os grupos de pessoas de determinado ambiente social praticam usos e costumes que podem ter relação com algumas circunstâncias que tem pouca ou nenhuma relação com o efeito que impactará o grupo (Skinner, 1991). Algumas práticas culturais podem trazer aspectos que demonstram o caráter cultural de um grupo.

Segundo Gleen (2004) a combinação feita pelas pessoas, entre o que aprendem e sua sociabilidade, diz respeito à formação do fenômeno que é denominado de cultura. Na definição são considerados tanto os padrões comportamentais aprendidos socialmente quanto os produtos de tais padrões, tais como objetos, tecnologias, entre outros.

Esta sociabilidade, selecionada filogeneticamente, é uma característica particular dos seres humanos que proporciona possibilidade maior de ocorrência de eventos sociais. O ser humano não nasce com um repertório comportamental restrito e específico para algumas interações organismo ambiente, como ocorre com outras espécies. Alguns outros animais,

[...] herdam padrões comportamentais específicos em resposta a eventos sociais específicos, o comportamento humano se torna relacionado a qualquer de uma grande variedade de eventos

ambientais, dependendo de particularidades do ambiente social e não social no qual o humano vive (Glenn, 2004, p.140).

Esta característica leva os homens a aprender novamente o que aprenderam seus ancestrais, e a cada geração, apesar da restrição biológica (tais conteúdos não serem herdados) o comportamento humano acaba por se adaptar, de acordo com os eventos ambientais atuais (Moreira, 2013).

Outra característica que potencializa a possibilidade de aprendizagem do homem é a suscetibilidade do comportamento à seleção operante. Esta seleção não depende, estritamente, de que os eventos ambientais sejam sociais ou não sociais, contudo, a preponderância de eventos sociais nas contingências é o cenário propício para o início do fenômeno cultural (Moreira, 2013).

A aprendizagem cultural acontece quando um organismo, ao longo da vida, ensina/transmite conteúdos que agregam novos conhecimentos ao repertório de outro organismo. Ainda de acordo com Glenn (2004) para que os indivíduos participem e desenvolvam os repertórios comportamentais que constituem a cultura, em que se consideram as vastas redes de comportamentos inter-relacionados, é preciso anos de educação formal e informal.

Os comportamentos característicos de um grupo se mantêm nas ações que acontecem em contingências que se estendem da classificação ética do que é “certo” e “errado” para usos e costumes estabelecidos por este mesmo grupo. Com isso, o indivíduo que está em conformidade com os padrões de conduta do grupo, acaba por dar apoio a este padrão quando passa a classificar de modo similar o comportamento dos outros, já contribuindo para o padrão de comparação com os demais. Assim, “uma vez originado um costume, uso, ou estilo, portanto, o sistema social que o observa parece ser razoavelmente automantenedor” (Skinner, 1953-2003, p. 392).

Para além do comportamento individual, Skinner (e.g. 1953-2003; 1968-1972) em seus apontamentos e estudos quanto ao terceiro nível de seleção se dedica a ampliar conhecimentos do comportamento humano como sociedade/comunidade, por exemplo, em suas agências de controle, evolução/desenvolvimento e planejamento cultural.

Para Skinner (1953-2003) o comportamento social é aquele que necessita de mediação de outro indivíduo. Além disso, a história de vida de um indivíduo apenas sobreviverá caso seja transmitida a outros indivíduos, ou seja, é preciso que ocorra

aprendizagem social, um processo que se dá em função de consequências estabelecidas no ambiente social.

O comportamento de um indivíduo que é replicado por outros se constituirá nas práticas culturais, as quais serão transmitidas para outros grupos de indivíduos ou ao longo de gerações futuras. Uma vez que o grupo será sempre constituído de indivíduos que se comportam, Skinner (1953-2000) considera o fenômeno social passível de estudo por uma ciência natural, haja vista que as mesmas leis que regem o comportamento de indivíduos regem, também, o comportamento social (Moreira, 2013, p.12).

Cada pessoa irá adquirir do grupo social com que convive o repertório comportamental de usos e costumes. Cabe dizer que os comportamentos se adaptam aos padrões das comunidades, dado que algumas respostas são reforçadas e outras são punidas. Estas consequências ocorrem no que pode ser chamado de ambiente social. Entende-se por ambiente social, quando comportamentos são emitidos em ambientes nas quais é fundamental a presença do “outro”. Moreira (2013) exemplifica:

Esse “outro”, no caso de humanos, apresenta uma peculiaridade: pode ser um “falante” ou um “ouvinte”, ou seja, possui a capacidade, selecionada filogeneticamente de emitir e ouvir sons, aliada à capacidade, selecionada ontogenética e culturalmente, de se comunicar por meio de signos linguísticos (p.96).

Qualquer resposta operante pode ser/envolver eventos sociais e não sociais, assim como, as consequências também podem ser eventos sociais ou não sociais. “O conteúdo social nas contingências que mantém a maioria da aprendizagem conquistada pelos humanos é uma característica definidora das culturas humanas” (Glenn, 2004, p.140).

É possível dizer que os domínios da Psicologia podem facilitar a elaboração e proposição de alternativas para solução de alguns problemas vivenciados em sociedade. Isto, a partir de um entendimento de que a natureza dos problemas é comportamental. E

ainda, pensando em Psicologia com um posicionamento como ciência e seu compromisso social, ampliando a utilização do conhecimento já existente. Neste sentido, “torna-se fundamental o estudo dos fenômenos sociais visando identificar as variáveis que determinam e mantêm o comportamento em sociedade” (Moreira, 2013, p.11).

Portanto, a manipulação deliberada da cultura é em si mesma uma característica de muitas culturas – fato a ser explicado por uma análise científica do comportamento humano. Propor uma mudança na prática cultural, fazer a mudança, e aceitar o mudado, são partes do nosso objeto de estudo. Embora esta seja uma das mais complexas das atividades humanas, o padrão básico parece claro. Uma vez demonstrado que um dado aspecto do ambiente tem um efeito reforçador sobre o comportamento humano, seja por si mesmo, seja com fuga de condição mais aversiva, a constrição desse ambiente é tão facilmente explicável quanto acender o fogo ou fechar uma janela quando a sala estiver fria demais (Skinner, 1953-2003, p. 400).

Para melhor observação e entendimento dos fenômenos sociais é necessário saber que os conteúdos dos repertórios, ou ainda as práticas culturais, de alguns indivíduos apresentam similaridade com outros. “O termo práticas culturais se refere a padrões similares de conteúdo comportamental, normalmente resultado de similaridades nos ambientes” (Glenn, 2004, p.142). A partir da compreensão das práticas culturais, de suas similaridades em determinados ambientes e contextos é possível iniciar uma análise para adiante pensar em mudanças, ou seja, em um planejamento cultural.

De acordo com Moreira (2013) “entender como práticas culturais surgem, se transformam, perpetuam ou deixam de existir é o primeiro passo para se poder, em algum grau, interferir nesse processo” (p.10). Dessa forma, a Análise do Comportamento pode contribuir para o entendimento dos processos, desenvolvimento e variáveis que mantêm as práticas culturais e diante disso, é possível propor mudanças dessas práticas, assim como aumentar a possibilidade de inovações planejadas e efetivas de cultura.

3.1 Planejamento cultural – as possibilidades de práticas inclusivas no contexto escolar.

De acordo com o exposto até aqui se pode afirmar que os grupos adotam usos e costumes, ou práticas culturais, que podem ser produto de planejamento ou podem ser acidentais. Tais práticas, quando visam um objetivo que favoreça a manutenção do grupo, podem ser classificadas como vantajosas para este grupo em relação a outros grupos. A partir disso, observa-se que as práticas consideradas facilitadoras ou vantajosas, nos seus respectivos contextos, passam a ter um peso de sobrevivência no grupo, enquanto as outras estão fadadas ao fim.

Em um ambiente social com características específicas de um grupo, espera-se encontrar aspectos semelhantes nos comportamentos de seus membros. Como o ambiente social diz respeito à cultura do grupo (Skinner, 1953-2003) é possível explicá-la pelos seus aspectos essenciais e compreender tanto o efeito dessa cultura como também as possibilidades de alterar o seu planejamento.

A sobrevivência de uma cultura pode corresponder, em grande parte, a valores tradicionais de um grupo (Skinner, 1953-2003). Tais valores por vezes se sobrepõem a circunstâncias que mostram a necessidade de mudanças e melhores adequações para o grupo. Essa sobrevivência, pelos valores tradicionais, não traz possíveis dimensões sobre quão “boa” ou não é esta cultura, até porque, em períodos diferentes também há mudanças do que é considerado “bom”. Em resumo, o período de sobrevivência de uma dada cultura não estabelece que seja a mais adequada e por consequência deva ser mantida.

A evolução das culturas parece seguir o padrão de evolução das espécies. As muitas e diferentes formas de cultura que surgem correspondem às “mutações” da teoria genética. Algumas formas provam ser eficientes nas circunstâncias que prevalecem e outras não, e a perpetuação da cultura se determina de acordo com isso. Quando nos empenhamos no planejamento deliberado de uma cultura, estamos gerando, por assim dizer, “mutações” que podem acelerar o processo evolutivo. O efeito poderia ser casual, mas também há a possibilidade de que essas mutações possam ser especialmente adaptadas para a sobrevivência (Skinner, 1953-2003, p. 406).

Quando algumas práticas culturais ocorrem e tem resultados considerados ruins ou inadequados para a sociedade que a realiza, tem-se um estopim para possíveis planejamentos de culturas (Glenn, 2004).

Dessa forma, em um planejamento cultural, a prática deve estar elaborada com base em avaliações das consequências passadas bem como em estudos dos eventos ambientais anteriores que levaram a proposta da mudança cultural. Além disso, outras características que devem ser consideradas para as motivações de mudança, referem-se à história pessoal e a história registrada por aqueles que estudam áreas semelhantes (Skinner, 1991). Via planejamento cultural, a implantação e realização de novas práticas culturais, é possível ampliar a capacidade de adaptação da cultura, viabilizando assim maior possibilidade de sua sobrevivência (Sanzovo, 2014).

Tomando como base as consequências passadas (de uma dada cultura) como uma possibilidade de planejamento cultural, apesar do risco a tender para um padrão pouco inovador, a partir da aprendizagem passada se tem um perfil dos padrões que podem ou não trazer variáveis mantenedoras para novos comportamentos, respostas que podem se repetir ou não, as quais podem servir como motivações para mudança. Além disso, é relevante dizer que com o passar do tempo ampliam-se as possibilidades em técnicas, tecnologias novas, para poder trabalhar e criar novas práticas que possam atender necessidades da sociedade, como o atendimento adequado nas escolas de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Considerando que a cultura pode sofrer modificações a partir de suas práticas culturais, no que diz respeito ao processo inclusivo, afirma-se a importância de haver a possibilidade de planejamento cultural para que mudanças e avanços possam ocorrer (Moreira, 2013), visando maior efetividade da inclusão no ambiente escolar.

O planejamento cultural de uma escola inclusiva implica na manutenção da função de ensino, e para tal, deve incluir um rearranjo de contingências que trate de práticas, visando, um novo olhar sobre o programa escolar, a atuação do professor e a atuação dos demais membros que compõe a comunidade responsável pelos alunos.

De acordo com Castilho (2012):

A ótica da análise do comportamento requer e dá subsídios para uma operacionalização de termos legais e das ações que ocorrem no cotidiano, de modo que pode ser de grande valia

para a compreensão e modificação de práticas do ideal inclusivo (p.101-102).

Levando em conta a possibilidade de contribuição da Análise do Comportamento para fundamentar novas práticas culturais, é possível sugerir alternativas dessas práticas para o contexto escolar, em um ensino inclusivo. Os princípios e tecnologias do comportamento dão base para análise e desenvolvimento de novas práticas para a educação, práticas essas que auxiliam em melhorias do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, o arranjo de contingências de ensino para uma aprendizagem eficaz, deve ocorrer para todos os alunos, inclusive os com necessidades especiais.

Quando se volta especificamente para a educação no processo ensino-aprendizagem o papel do professor é fundamental, como já dito anteriormente. Neste processo de ensino o que é relevante e deve ser levado em conta para um trabalho de sucesso, é que o professor, como especialista, consiga ensinar e o aluno consiga aprender os objetivos propostos (Zanotto, 2004).

Dentre as práticas que facilitarão um trabalho de ensino mais efetivo está o ensino programado. A princípio, o ensino pode ser programado com reforços que são arbitrários⁴ (elogios dados pelo professor, por exemplo), considerando o que é reforçador para cada um, contingente aos comportamentos realizados adequadamente. Com o tempo, o ensino deve passar a ter consequências que não são mediadas por terceiros, mas que sejam reforçadores naturais⁵, ou seja, que são produzidas a partir do próprio comportamento do indivíduo.

Quando aprendemos a fazer um pombo de origami ou a memorizar um poema, adquirimos comportamentos de uma dada topografia. Os estímulos que assumem o controle são gerados pelo comportamento em si mesmo. Isso pode parecer um tipo inferior de conhecimento, mas o comportamento verbal

⁴ Reforço arbitrário corresponde a uma consequência programada, estabelecida de acordo a um desempenho que está sendo modelado. O reforço arbitrário para ser eficaz depende da intervenção direta de outra pessoa, e sem esta pessoa a resposta não será reforçada (Ferster e cols., 1977).

⁵ Reforço natural é uma consequência que é eficaz no ambiente natural do indivíduo, e tal eficácia se mantém em várias circunstâncias, independentemente da intervenção de uma segunda pessoa (Ferster e cols.,1977).

é analogamente colocado sob o controle de outros tipos de estímulos (Skinner, 1991, p. 124).

Salienta-se aqui, que, somente a partir da adoção de uma postura que contemple a existência das diferenças entre as pessoas, e a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de todas, é que será possível a viabilização de práticas culturais inclusivas (Gusmão, Martins & Luna, 2011). E, numa análise mais específica da escola, é preciso levar em conta que para uma educação inclusiva, o planejamento deve considerar que as pessoas que apresentam deficiências, e o atendimento educacional a elas - educação especial - deve fazer parte da proposta curricular da escola regular. Isso pressupõe que diversas práticas na escola devem sofrer adaptações, para receber pessoas em diferenciadas condições. Decorre daí, que todos os alunos estudem no mesmo ambiente, com oportunidades (currículo, ambiente físico, atitudes) semelhantes para terem acesso à educação (Rodrigues, 2008).

Para Gusmão, Martins e Luna (2011) o processo inclusivo e suas práticas acontecem além da escola,

O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos. Sua criação constitui passo decisivo para eliminar atitudes discriminatórias, criar comunidades escolares que acolham todos e conscientizar a sociedade. Implica, portanto, um processo de mudança que consome tempo para as adaptações necessárias e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo (p.77).

Diante disso, é possível considerar a inclusão como possível parte de um processo de planejamento cultural, com alterações de práticas sociais, já que a partir da realização efetiva do processo inclusivo haverá mudanças culturais. As contingências de todas as práticas envolvidas no processo inclusivo entrelaçam-se em interdependência para que seja efetiva a inclusão, o que também caracteriza como prática cultural, todas as partes que envolvem esse processo.

De acordo com a legislação vigente no Brasil desde a Constituição de 1988, vem sendo promulgadas leis e emitidos documentos, que garantem o direito de todos os indivíduos a educação em ensino regular. Com essas leis abre-se, então, espaço para haver também a regulamentação de um ensino inclusivo. Estas regulamentações trazem

práticas, tais como: aprimoramento dos sistemas educacionais; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua; entre outras práticas, que podem dar base também a um planejamento inclusivo.

Diante destes aspectos da legislação, um dado relevante para análise é que no Brasil existem cerca de 6 milhões de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e deste número 712 mil, estão matriculados em escolas regulares e especiais (Arruda & Almeida, 2014). Apesar da grande porcentagem de crianças e adolescentes com deficiências que estão excluídos do contexto escolar, com a legislação que determina o direito de ensino de todos, e as possíveis práticas inclusivas, houve um aumento nos últimos anos das matrículas de alunos necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Versoza (2013) confirma esta estatística, pois de acordo com sua pesquisa,

Uma consequência imediata das leis que incentivam a educação inclusiva até a lei que a obriga, é o crescimento do acesso de crianças com NEE na rede regular de ensino, demonstrado pelo crescimento das matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular. A partir de 2001, ano em que tornou-se crime a recusa de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, até 2006 houve um crescimento de 398% nas matrículas de educação especial no ensino regular (Brasil, 2008). Já em 2008, ano em que torna-se obrigatória a matrícula de crianças com deficiência no ensino regular, foi a primeira vez que as matrículas na classe comum ultrapassaram as matrículas nas escolas especializadas e, a partir de então, o total de matrículas nas escolas especiais vem caindo, enquanto que o total de matrículas nas classes comuns continua aumentando a cada ano (Brasil, 2012), (p.114-115).

Considerando o alunado com necessidades educacionais especiais pode-se observar diferenças entre eles, não há uma padronização de comportamentos, a partir da deficiência, o que implica tanto em condições favoráveis como desfavoráveis para aprendizagens, daí, no desenvolvimento de atividades, é preciso levar em conta as peculiaridades de cada um.

3.2 Da prática inclusiva na escola

Das práticas que podem ser produtivas em vários casos de limitações em necessidade educacionais especiais, e suas possíveis adaptações, estão nos materiais encontrados citados no primeiro capítulo, como uma cartilha (Arruda & Almeida, 2014) e alguns documentos (MEC/SEESP, 2007a; MEC/SEE, 2010a; MEC/SEE, 2010b; MEC/SEE, 2010c; MEC/SEE, 2005; MEC/SEE, 2003; MEC/SEESP, 2007b; MPF/PFDC, 2004). Tais documentos e cartilhas traziam em seus conteúdos ações tanto para adaptações genéricas, como espaço físico adequado, que oportunize a participação do aluno para ensino-aprendizagem, quanto para adaptações específicas a determinados tipos de deficiência. Como exemplo de adaptação específica, está a necessidade de preparo e treino do professor em libras para auxiliar um aluno com deficiência auditiva.

As cartilhas e demais documentos sobre inclusão escolar mostram aspectos que devem ou deveriam ser implementados para a construção de processos inclusivos nas escolas de ensino regular. Ressalta aí, na grande maioria das vezes, que deve ser oportunizada a participação e inclusão de todas as pessoas, com suas diferenças e deficiências, dentro da escola regular, refutando que sejam necessárias escolas especiais para pessoas com determinadas deficiências.

No entanto, tais materiais e documentos que discorrem sobre o assunto, não trazem em seus conteúdos, especificações que operacionalizem o que deve ser feito para a inclusão. Isto se torna um problema porque sem as operacionalizações dos conteúdos a serem trabalhados, não são especificados os passos e características básicas das ações que devem ser efetivadas, dificultando que ocorra a aplicação de qualquer prática. Por conta dessa dificuldade de aplicação de práticas inclusivas, torna-se complicado buscar apoio ou suporte para que qualquer ação aconteça.

Para que o arranjo de contingências proposto por Skinner (1968-1972) seja efetivo, é importante estabelecer condições para atingir o comportamento desejado e consequências para que ele volte a ocorrer em condições idênticas ou similares. Nessa perspectiva, o professor deve ter bastante claro os objetivos que pretende alcançar com seus alunos para uma aprendizagem efetiva.

Estabelecer condições para que o comportamento ocorra significa preparar o aluno com leituras prévias necessárias,

esclarecer suas dúvidas, fornecer *feedback* adequado para os mínimos avanços do aluno, evitar (ou minimizar) o contato do aluno com o fracasso e a frustração etc. Tudo isso é mais fácil de fazer em uma relação direta entre professor/tutor e aluno do que em salas de aula lotadas (Todorov, Moreira & Martone, 2009, p.292).

De acordo com Skinner (1991), os professores se esforçam em descobrir e criar formas que levem seus alunos a ter mais interesse pelo estudo, no entanto, contingências de reforço adequadas desenvolvem o processo ensino-aprendizagem de forma mais aproveitável.

Para que tais contingências possam ser estabelecidas, é necessário que olhemos para a educação de uma forma mais pragmática, buscando metodologias que explicitem práticas de ensino efetivas e, até o ponto em que for possível, “importar” dos laboratórios o rigor experimental que caracteriza a produção de conhecimento científico, que tanto já contribui para a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos. Devemos deixar um pouco de lado o “Mito do Bom Professor” e o “Mito do Bom Aluno” e procurar por práticas de ensino que possam ser compreendidas e ensinadas (Todorov, Moreira & Martone, 2009, p.295).

Uma prática que pode ser viabilizada em um ensino inclusivo é o Sistema Personalizado de Ensino (PSI), o qual tem o professor como centro crítico de transmissão de informação. O ensino individualizado é uma proposta de Fred Keller, autor contemporâneo a (e aluno de) Skinner (Todorov, Moreira & Martone, 2009). Esta proposta de ensino apresenta aspectos que envolvem planejamento, aproximações sucessivas, respeito ao ritmo do aluno, trabalho com monitores, decomposição do ensino em unidades menores, reforçamento positivo (Todorov, Moreira & Martone, 2009).

O PSI tem como característica de destaque a flexibilidade, que possibilita o uso de diversos recursos para compor um curso. Outro ponto relevante é a atuação do professor no método do PSI, isto porque, foge do papel usual do professor no ensino

tradicional. A função do professor tem foco de ensino diferente de transmissão de conhecimento e passa a ser acompanhar, aprimorar, treinar e gerenciar (Todorov, Moreira & Martone, 2009).

O PSI é uma prática educacional que difere do ensino tradicional (Todorov, Moreira & Martone, 2009) e cuja proposta traz contribuições, pois, é elencada e explicada tendo como foco uma nova metodologia de atuação do professor, e o modo como o conteúdo acadêmico deve ser ensinado. Por consequência, trás também uma nova posição para o aluno para aprender, o que apresenta uma série de práticas, que podem ser consideradas efetivas para um ensino inclusivo.

Parte dessas práticas, como por exemplo, o respeito ao ritmo do aluno para o aprendizado, a presença de um tutor para ajuda em sala de aula, são semelhantes a determinações da Lei 13.146/15, a mais recente, e que traz o estabelecimento de obrigatoriedades para uma educação inclusiva. Algumas práticas determinadas por esta lei compreendem um projeto pedagógico com atendimento especializado; oferta de educação bilíngue, com Libras como primeira língua; medidas individualizadas e coletivas em ambientes que aumentem o desenvolvimento acadêmico e social; formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, bem como profissionais de apoio; entre tantas outras práticas.

De acordo com a pesquisa de Versoza (2013), professoras do ensino regular indicaram práticas tidas como fundamentais para um ensino inclusivo, algumas delas são: formação continuada; formação acadêmica de qualidade; experiência prática durante a formação; professor de apoio em todos os casos; apoio da equipe pedagógica; adaptação física da escola; a existência de leis; ensino especializado; avaliação do processo inclusivo. A partir dessas indicações feitas por Versoza (2013), observa-se mais uma vez, práticas comuns às estabelecidas na Lei 13.146/15, fato que demonstra que a legislação brasileira, no que diz respeito à inclusão escolar, está mais próxima das necessidades existentes, o que torna mais possível a efetividade da inclusão nas escolas.

Com base nas práticas apresentadas, na possibilidade de serem efetivas ou não a um ensino inclusivo, procura-se, a partir deste ponto, descrever algumas contingências relevantes a um planejamento cultural inclusivo. O entrelaçamento de contingências a serem destacadas aconteceu com vistas à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. Cabe dizer, que serão apresentadas algumas das várias contingências e possibilidades de práticas e planejamentos para a inclusão.

No que diz respeito a práticas que são necessárias para o acesso de pessoas com necessidade educacionais especiais ao ensino regular, algumas contingências que incentivam e tornam direito e dever (o processo de inclusão), são as leis e demais documentos já citados anteriormente, que determinam ações inclusivas, e proíbem ações que podem favorecer a exclusão. E ainda, consequenciam o crescimento do acesso de crianças com necessidades especiais no contexto escolar, visto que houve, de 2001 a 2006, aumento de 398% em matrículas na educação especial do ensino regular (Versoza, 2013).

Pensando na participação e atividades dos alunos com necessidades educacionais especiais, na escola, remete-se às contingências que produzem tal resposta, às atividades que incentivam a participação da família, e que envolvem uma equipe pedagógica preparada, assim como, políticas que determinem a qualidade de quem trabalha nessa escola, entre outras leis que preveem mudanças e transformações necessárias para a inclusão. Estas leis esclarecem e podem oportunizar aos pais com filhos com necessidades especiais, a possibilidade de matriculá-los em escolas regulares. Além disso, as contingências devem ser arranjadas visando à participação com vistas à efetiva aprendizagem e contínuo desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Incluem-se também, as mudanças necessárias no contexto escolar, tanto em ambiente físico, garantindo acessibilidade, participação da família, pelo apoio como um dos principais grupos sociais da pessoa com deficiência, entre outras adaptações.

Ainda dentro do tema de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais,

[...] é importante também aproveitar o ambiente inclusivo para ensinar os outros alunos e até os próprios pais a conviverem com a diversidade e desenvolverem comportamentos como respeito e empatia. Além disso, o contato com o desenvolvimento de pessoas com NEE no ensino regular, pode levar a uma maior aceitação da inclusão e a uma diminuição do preconceito, pois experiências positivas com a inclusão aumentam a probabilidade de que pessoas concordem e se comportem de forma a promovê-la, reforçando, assim, a inclusão enquanto um valor social (Versoza, 2013, p.118).

Quanto às contingências necessárias para a aprendizagem efetiva, em uma escola regular, com ensino inclusivo, se tem como principal referência, o professor pela responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. É o professor que possibilitará condições pedagógicas para haver a combinação entre inclusão e aprendizagem efetiva. Sua formação e preparo devem ser contínuos, para que estes professores possam ampliar ou adquirir repertório comportamental adequado para atuar com educação inclusiva. Outro ponto de destaque, que favorece o processo ensino-aprendizagem, em relação aos professores em sala de aula é a necessidade da presença e colaboração do professor de apoio, para atuar com os alunos incluídos, tanto de modo individual como em grupo.

Tais práticas oportunizam o processo de inclusão e propõe melhor desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, o que demonstra que é possível haver a inclusão no ensino regular, considerando que trata-se de um processo de longo prazo. Cabe dizer, que ainda que haja a possibilidade de um ensino inclusivo, a partir dessas práticas, as escolas regulares ainda não estão totalmente preparadas para receber todos os alunos. Por isso, em alguns casos, como alternativa, pode ser necessário o atendimento especializado – AEE - para pessoas com necessidades especiais.

Para que aconteça a inserção das práticas expostas como inclusivas, no contexto escolar, é necessário planejamento e preparo para esse desenvolvimento na educação. Isto porque as alterações para mudanças no ambiente escolar devem ser planejadas para diminuir possíveis dificuldades que possam surgir em decorrência. Assim, é importante integração entre órgãos públicos, escolas e comunidade, para além de planejar, realizar e fiscalizar as práticas para um ensino inclusivo, dando continuidade a um trabalho que ainda está muito no início, na tentativa de manter contingências de acessibilidade e aprendizagem, em todos os níveis educacionais, para todo o alunado.

De fato, pode-se afirmar que as práticas recomendadas, têm em sua essência, o objetivo de gerar modificações no repertório de aprendizagem de todos os indivíduos. E essas aprendizagens gerarão também mudanças comportamentais significativas, não só para o indivíduo e sua criatividade, como para a cultura. E, é a partir do fortalecimento da cultura, pela ampliação de repertório das novas aprendizagens, é que poderão surgir novas práticas culturais que favoreçam a sobrevivência da cultura, que foi modificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre a inclusão escolar envolve a observação e análise de diversos aspectos que compõem este processo. Isto, porque, a partir de uma compreensão mais ampla é possível visualizar as possibilidades, dificuldades e planejamento de práticas que sejam mais adequadas ou efetivas à inclusão.

Considerando especificamente o contexto escolar, entende-se que o processo inclusivo implica mudanças e adaptações às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que abrange a estrutura física, estrutura do programa pedagógico, formação e atualização dos professores e demais profissionais que lidam com os alunos.

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais ao ensino regular é um direito garantido por lei. A política de educação inclusiva brasileira traz uma série de leis, entre as quais, destacamos neste estudo, a Lei 9.394/96; Lei 9.424/96; Lei 8.069/90; Lei 13.146/15; Lei 10.845/04) elaboradas com o objetivo de amparar e efetivar a inclusão das pessoas com necessidades especiais, assegurando seus direitos como cidadãos.

A Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece que o bem estar da população deve ser assegurado independente de qualquer característica ou diferença das pessoas. Além disso, deve ser garantida a todos a educação, na qual seja possível haver igualdade de acessibilidade e permanência na escola.

Segue-se com o passar dos anos determinações de outras leis, como por exemplo: Lei 10.845/04; Lei 8.069/90; Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); A Convenção de Guatemala (1999); Resolução CNE/CP nº 1 (2002); Decreto nº 5296 (2004). E ainda, a “Cartilha – o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (MPF/PFDC, 2004), entre outros tantos.

Mais recentemente, em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Dentre as várias determinações colocadas pela Lei, as quais abrangem vários contextos para inclusão, são apresentados também os direitos e deveres de pessoas com necessidades educacionais especiais, no contexto escolar. Das práticas como direito e dever para um ensino inclusivo estão: aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem; projeto pedagógico que

institucionalize o atendimento educacional especializado; oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua; adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social; entre outras práticas.

Entende-se que quando a escola organiza um espaço realmente inclusivo, está contribuindo para a formação de cidadãos integrados a um contexto, que não exclui, mas que ensina com contato diário, regras para a boa convivência com diferenças, entre dificuldades e habilidades possíveis. Cabe dizer, que este processo de inclusão não ocorre apenas dentro da escola, deve ser estendido por ações no contexto familiar e na comunidade em geral, o que reforça a ideia de compreensão e convivência com a diversidade.

Nesta pesquisa, para o melhor entendimento das possibilidades de práticas para um ensino inclusivo, considerando a diversidade do alunado, foi feita também análise de algumas dessas práticas que são ou virão a ser desenvolvidas. Para tanto, foram utilizados os estudos do referencial teórico da Análise do Comportamento, objetivando visualizar as contribuições deste, para a compreensão e organização de estratégias no contexto escolar inclusivo, em que todos os alunos aprendam. Foram apresentados aspectos dos princípios básicos analíticos comportamentais, assim como a visão e relação com a Educação e a prática escolar.

A teoria Behaviorista Radical tem propostas de aplicação no contexto educacional que contempla todos os alunos, considerando que todos podem aprender, de acordo com seu ritmo e quando sujeitos a um processo de ensino efetivo, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Na perspectiva da Análise do Comportamento, o processo de ensino-aprendizagem se dá por um arranjo adequado de contingências. Isto sugere a necessidade do planejamento dos conteúdos em pequenos passos, na tentativa de evitar o fracasso e oportunizar os avanços contínuos dos alunos (Skinner, 1991). Das propostas de ensino feitas por Skinner (1991) estão às máquinas de ensino, que visam à otimização do tempo e do trabalho a ser realizado nas escolas, considerando o professor como responsável pelos programas de ensino que serão usados nesta prática. Tais programas de ensino são de fato responsáveis pelo sucesso da aprendizagem, a máquina cumpre seu papel a partir do programa desenvolvido para o ensino.

Além dessa tecnologia, a teoria comportamental, baseia também outras metodologias, tendo como princípio a instrução programada. Um exemplo disso é o

Sistema de Ensino Personalizado (PSI), assim como o ensino programado por passos (Todorov, Moreira & Martone, 2009).

O entendimento de Skinner sobre o objetivo final da Educação é o de garantir o estabelecimento de comportamentos que sejam vantajosos não apenas para o indivíduo, mas também para sua comunidade. Disso decorre que o papel social da Educação, é oportunizar a possibilidade de pensar em planejamento cultural, para um ensino inclusivo.

Levando em conta os aspectos que a Análise do Comportamento traz como contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, tais como as tecnologias para melhoria do processo de ensino, entende-se que referem-se a propostas, com características que colaboram para a organização de um ensino inclusivo. A partir da compreensão do processo de inclusão escolar, buscou-se entender algumas práticas inclusivas. Isso remeteu a estudos sobre o entendimento de aspectos como a cultura, as práticas culturais e as possibilidades de planejamento cultural; com viés para se compreender melhor as práticas que favorecem, e por vezes podem desfavorecer, um processo inclusivo efetivo.

O entendimento de cultura diz respeito a um conjunto de condições particulares, que correspondem à convivência de muitas pessoas (Godinho, 2011). De acordo com Skinner (1953-2003, p. 403) “uma dada cultura (...) é um conjunto particular de condições no qual um grande número de pessoas se desenvolve e vive. Essas condições geram os padrões ou aspectos do comportamento (...)”. Esta afirmação remete a importância de conhecer as práticas comuns, entre os indivíduos em uma comunidade, o que se caracteriza como uma prática cultural. Para Glenn (2004, p.142). “O termo práticas culturais se refere a padrões similares de conteúdo comportamental, normalmente resultado de similaridades nos ambientes”. É justamente o entendimento das práticas culturais, as similaridades em determinados ambientes e contexto, que possibilita a análise que gere um planejamento cultural, com vista a inovações, as quais possam ser efetivas, neste caso o ensino inclusivo.

Cabe dizer que os comportamentos sociais podem ser explicados pelas contingências entrelaçadas, ou seja, pela cultura em que este indivíduo está inserido (Glenn, 1986). A explicação dos comportamentos por contingências entrelaçadas acontece pela análise de práticas culturais, que são relevantes para a manutenção e sobrevivência de uma determinada cultura. Assim, as práticas culturais, podem ser

ponto de partida para ampliação de um repertório, com a possibilidade de mudanças no ambiente de determinada comunidade.

Das práticas inclusivas incluem-se as propostas de ações e adaptações para atender alunos com necessidades educacionais especiais, que podem ser verificadas em cartilhas (Arruda & Almeida, 2014) e alguns documentos (MEC/SEESP, 2007a; MEC/SEE, 2010a; MEC/SEE, 2010b; MEC/SEE, 2010c; MEC/SEE, 2005; MEC/SEE, 2003; MEC/SEESP, 2007b; MPF/PFDC, 2004). As práticas propostas vislumbram ações genéricas, como espaço físico acessível, adaptações específicas, baseado na necessidade de determinados tipos de deficiência, como por exemplo, um professor com treino em libras para auxiliar um aluno com deficiência auditiva.

Estes materiais mostram aspectos, características, atividades que podem proporcionar um contexto mais inclusivo nas escolas, considerando o ensino regular, no entanto, não demonstram necessariamente, a operacionalização das ações efetivas à inclusão. Este pode ser um dificultador na atuação direta com o alunado, já que se torna complicada a busca de apoio ou suporte para que qualquer ação aconteça. Lembra-se aqui, a importância do trabalho de rede e suporte nas escolas, incluindo a necessidade de organizar estratégias operacionais para a atuação efetiva em sala de aula. A mais recente Lei 13.146/15 preconiza a importância do atendimento educacional especializado em parceria com o ensino regular, a necessidade de respeitar o ritmo do aluno para o aprendizado, a presença de um tutor para ajuda em sala de aula, medidas individualizadas e coletivas em ambientes que aumentem o desenvolvimento acadêmico e social, entre outras práticas. Esta afirmação reforça o entendimento da inclusão escolar como um processo em construção, em grupos de pessoas envolvidas com a educação de todas as crianças.

Considera-se que as diretrizes propostas a uma educação inclusiva, determinadas por lei, ou proposta por outros materiais, são regras que descrevem uma contingência, que assinalam determinado comportamento emitido em um contexto específico (Versoza, 2013). Para que sejam práticas efetivas, precisam de avaliação contínua e retroalimentação, considerando a política nacional de inclusão nas escolas. Tal avaliação e acompanhamento devem ser feitos por órgãos do Estado, assim como pelas famílias e comunidade de modo geral.

No contexto escolar, para a construção de uma educação de fato inclusiva, é necessário refletir sobre a prática cultural presente e o planejamento cultural que por tanto tempo não priorizou a educação de pessoas com necessidades educativas

especiais. Quando trata da Educação, como agência capaz de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as pessoas, Skinner, não particulariza nenhuma população, portanto, não excluiu as pessoas com necessidades educativas especiais. Caminhando além da necessidade de rotular populações, o autor salienta a importância de arranjar contingências adequadas para que o ensino de todos os alunos ocorra. Disto decorre, na verdade, o compromisso com a construção de um planejamento cultural que contemple a diversidade na escola, enquanto oportunidade de alargamento do repertório social e desenvolvimento global de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

American Psychological Association [APA]. *Apa Style* (6a ed.). Washington, DC: APA. Recuperado em 20 de agosto de 2015, de <http://www.apastyle.org/>.

Andery, M. A. (2010). *Métodos de pesquisa em análise do comportamento*. Psicologia USP, 21(2), 313-342.

Arruda, M. A., Almeida M. de. (2014) *Cartilha da Inclusão Escolar – Inclusão baseada em evidências científicas* [Cartilha]. Projeto Glia de Inclusão Escolar – Comunidade Aprender Criança. Recuperado em 1 de outubro de 2014, de <http://www.aprendercrianca.com.br/index.php/cartilha-da-inclusao/385-cartilha-da-inclusao-3>.

Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho publicado originalmente em 1994).

Baumel, R. C. R. C. (1998). Escola inclusiva: questionamentos e direções. Em: Baumel, R. C. R. C.; Semechini, I. (Orgs.). *Integrar/incluir: desafio para escola atual*. pp. 33-44. São Paulo: Feusp.

Castilho, A. C. de. (2012). *Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. (1988). Brasília, DF. Recuperado em 07 de outubro de 2014, de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Convenção de Guatemala, de 29 de maio de 1999. (1999). Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Recuperado em 24 de janeiro de 2015, de <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>.

Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994. (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado em 24 de janeiro de 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Declaração Mundial de Educação para Todos, de 09 de março de 1990. (1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Recuperado em 24 de janeiro de 2015, de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado em 25 de março de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

Ferster, C.B., Culbertson, S. & Perrot-Boren, M.C. (1977). *Princípios do comportamento*. São Paulo: HUCITEC / EDUSP.

Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179.

Glenn, S. S. (1991). Contingencies and metacontingencies: Relations among behavioral, cultural, and biological evolution. In P. A. Lamal (Ed.), *Behavioral Analysis of Societies and Cultural Practices*. New York: Hemisphere Publishing, 39-73.

Gleen, S. S. (2004). Individual behavior, culture and social change. University of North Texas: *The Behavior Analyst*. 27(2), 133-151.

Glenn, S. S. (1986). Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2-8.

Glenn, S. S. & Malagodi E. F. (1991). Process and content in behavioral and cultural phenomena. *Behavioral and Social Issues*, 1, 1-14.

Godinho, B. D. G. M. *Posicionamento skinnerianos quanto ao uso do controle aversivo pelas agências de controle*. (2011). Dissertação de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de PósGraduação em Análise do Comportamento, Londrina, PR, Brasil.

Gusmão, F. A. F., Martins, T. G. & Luna, S. V. DE. (2011). Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. *Psicologia da Educação*. 32, 69-87.

Lei 9.394 e Lei 9.424, de 20 e 24 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 19 de janeiro, de <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>.

Lei 8069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado em 19 de janeiro, de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescent_e_9ed.pdf.

Lei 13.146, 06 de julho de 2015 (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 03 de fevereiro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Lei 10.845, de 05 de março de 2004. (2004) Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Recuperado em 24 de março de 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>.

Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993. (1993). Garantem direitos dos orientadores educacionais do Distrito Federal, e dá outras providências. Recuperado em 19 de maio de 2015, de <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte=>.

Luna, S. V. de. (1988). O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*. 66, 70-74.

Malagodi, E. F. (1986). On radicalizing behaviorismo: A call for cultural analysis. *The Behavior Analyst*. 9, 1-17.

Mancini, M.C. & Sampaio, R.F. (2006). Quando o Objeto de Estudo é a Literatura: Estudos de Revisão. *Revista Brasileira de Fisioterapia*. 10, 4, 361-472.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2007a). Atendimento Educacional Especializado. Orientações Gerais e Educação a Distância: *Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado*. Brasília, DF.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2007b) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010a). *A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível*. 8-10. Fortaleza - Universidade Federal do Ceará. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010b). *A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível*. 1-10. Fortaleza - Universidade Federal do Ceará. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010c). *A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível*. 6-10. Fortaleza - Universidade Federal do Ceará. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF.

Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. (2004). *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. 2a ed, revisada e atualizada, Brasília, DF: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva.

Molina, R. A. (2011). *A mente perdida na educação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.

Moreira, M. B. (Org.) (2013). *Comportamento e Práticas Culturais*. Brasília: Instituto Walden 4.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 24 de março de 2015, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão – Revista da Educação Especial*. 4, 2, 7-16.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*. 8, 63-83.

Sanzovo, V. C. (2014). *Estudo sobre a relação entre educação e a evolução da cultura no comportamentalismo radical*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. 11a ed.. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).

Skinner, B.F. (1983). *O Mito da Liberdade*. Tradução de Elisane Rebelo. São Paulo: Summus Editorial. (Trabalho original publicado em 1971).

Skinner, B. F. (1991). *Questões Recentes na Análise Comportamental*. Campinas: Papyrus.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Trabalho obriginal publicado em 1968)

Skinner, B.F. (1984). The evolution of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41, 2.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Todorov, J. C., Martone, R. C. & Moreira, M. B. (Eds.). (2005). *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade*. Santo André: ESETEC.

Todorov, J. C., Moreira, M. B. & Martone, R. C. (2009) Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 25, 3, 289-296.

Valle, T. C. M. & Maia, A. C. B. (Orgs.) (2010). *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Versoza, C. S. *Inclusão: do conteúdo do relato verbal de professores às práticas culturais*. (2013). Dissertação de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, Londrina, PR, Brasil.

Zanotto, M. L. (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In. M. M. Hübner, *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 33-47.