

## CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICO-COMPORTAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*ANALYTICAL-BEHAVIORAL CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION*

*APORTES ANALÍTICO-COMPORTAMENTALES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*

Larissa Rodrigues Rosa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculdade Metropolitana da Amazônia / Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

**RESUMO:** A defesa da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular nem sempre foi aceita como nos dias atuais. A noção de inclusão escolar enquanto direito de todos surgiu num contexto histórico, econômico e social. O presente ensaio teórico se propõe a: Descrever o percurso histórico da perspectiva inclusiva no ensino de pessoas com deficiência; Apresentar explicações, a partir da perspectiva analítico-comportamental, a respeito dos comportamentos que favorecem e dificultam o processo de inclusão, e; Apresentar intervenções comportamentais que contribuem para a educação inclusiva. Para tanto, se faz necessário resgatar o histórico, não apenas da educação especial como da própria noção de escola como ferramenta essencial para a educação das crianças e jovens. E finalmente, apresentar uma breve análise acerca das recentes discussões sobre inclusão escolar em uma perspectiva analítico-comportamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão escolar; educação especial; análise do comportamento.

**ABSTRACT:** The defense of the inclusion of people with disabilities in regular schools was not always accepted as it is nowadays. The notion of school inclusion as a right for all emerged in a historical, economic and social context. This theoretical essay aims to: Describe the historical path of the inclusive perspective in teaching people with disabilities; Provide explanations, from a behavioral-analytic perspective, about the behaviors that favor and hinder the inclusion process, and; Presenting behavioral interventions that contribute to inclusive education. Therefore, it is necessary to rescue the history, not only of special education but of the very notion of school as an essential tool for the education of children and young people. And finally, to present a brief analysis of recent discussions on school inclusion from a behavioral-analytic perspective.

**KEYWORDS:** school inclusion; special education; behavior analysis.

### INTRODUÇÃO

A principal contribuição da Análise do Comportamento para a Educação Inclusiva é o entendimento que comportamentos privados, aqueles que não podem ser observados por terceiros (pensar e sentir, por exemplo), e públicos, aqueles que podem ser observados (falar e comer, por exemplo), influenciam e são influenciados por aspectos contextuais (MARTIN; PEAR, 2009). Logo, mudar a crença de um professor sobre a capacidade de aprender de um estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou mudar o sentimento que os colegas sentem por esta mesma criança é tão possível quanto diminuir a frequência de comportamentos disruptivos ou aumentar a frequência de comportamentos adequados.

Os comportamentos comumente categorizados como subjetivos e individuais, por exemplo, crenças e sentimentos, são construídos a partir das interações com o ambiente físico, histórico, cultural e socioeconômico (AGGIO; DE ALMEIDA; CORTEZ; DE ROSE, 2014). Por anos uma crença foi sendo construída tanto no senso comum como no meio acadêmico: pessoas com deficiência seriam ineducáveis por não possuírem capacidade inata para aprender (MIRANDA, 2003). Contudo, as diversas transformações na sociedade abriram espaço para outras formas de relação fazendo com que a referida crença fosse desacreditada e uma crença exatamente oposta àquela tem sido difundida atualmente em diversos estudos, isto é, estudantes PAEE são dotados de

potencialidades e aprendem, desde que sejam garantidas as devidas condições (CABRAL; MARTIN, 2017; SANTO; SANTOS, 2016; NASCIMENTO; GIROTO, 2016).

Compreender o trajeto da exclusão para a inclusão implica em compreender que o contexto histórico e social influencia diretamente nas crenças e valores de uma determinada cultura. Essa compreensão pode auxiliar a verificar que aspectos ambientais contribuem para que práticas excludentes persistam nas escolas e classes regulares. Dessa forma será possível almejar formular estratégias para mudar tal contexto e, assim, possibilitar que a inclusão escolar seja efetivada.

Serão descritos, nos tópicos a seguir, o percurso histórico da escolarização obrigatória e inclusão escolar. Para uma compreensão mais abrangente destes construtos, será necessário fazer uma relação com o surgimento das noções de infância e família. Em seguida, serão aprofundadas como a visão de homem e de mundo da análise do comportamento compreende o fenômeno da inclusão escolar.

## 2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

As noções de escolarização obrigatória, infância e inclusão escolar foram construídas historicamente. A compreensão de tais construtos possibilita uma compreensão mais ampla dos fenômenos. O apanhado histórico feito a seguir se originará na Idade Média até a modernidade, com intuito de ressaltar o desenvolvimento da premissa difundida atualmente de que a frequência de crianças, com ou sem deficiência, em escolas e classes regulares deve ocorrer, pois beneficia o desenvolvimento das mesmas.

Segundo o historiador Philippe Ariés, durante a Idade Média a criança não era vista como um ser em desenvolvimento e sim "homens de tamanho reduzido" (ARIÉS, 1981, p.18), até completar aproximadamente 7 anos. Ao fim da curta infância a criança já deveria atuar nas tarefas diárias com os adultos. As escolas eram compostas por um único mestre que ensinava um determinado conteúdo aos clérigos e crianças, sem que houvesse separação em classes por faixa etária. Então era comum que crianças e adultos compartilhassem a mesma escola e mestre (ARIÉS, 1981).

Ariés (1981) também ressalta que nesse período não havia a obrigatoriedade e disciplina existente nas escolas atuais. A função da escola da Idade Média não era essa. A escolarização não estava ligada a aprendizagem de uma profissão futura, afinal, esta ocorria no contato direto com o mundo adulto (ARIÉS, 1981). Nesse cenário não fazia sentido pensar em educação especial, pois as pessoas com deficiência eram abandonadas ou eliminadas daquele grupo (DA SILVA, 1987). Os altos índices de mortalidade e práticas de infanticídio indicam que crianças eram substituídas na tentativa de se conseguir alguém mais saudável, forte e que correspondesse as expectativas da sociedade (MIRANDA, 2003; ARIÉS, 1981).

O surgimento da Idade Moderna, envolto de várias mudanças econômicas, sociais, no âmbito da organização do trabalho e até mesmo religiosa, promoveram mudanças no ambiente familiar, que passou a ser organizado em torno da criança. A escolarização, que passa a assumir

cada vez mais uma função disciplinadora e preparadora para a vida adulta, torna-se o alvo de maior atenção e importância para a família (ARIÉS, 1981). Nesse sentido, segundo o autor, a evolução da escola está intimamente ligada a evolução da noção de infância.

Na medida em que a escola ganhava a função da aprendizagem, aperfeiçoava-se a importância de que a criança carecia de cuidado e proteção, logo se fazia necessário afastá-las do mundo adulto. Ariés (1981) afirma que tais mudanças podem ter relação com o avanço da medicina e diminuição das taxas de mortalidade e natalidade. Na Idade Média era comum o falecimento nos primeiros anos de vida, e fazia sentido o nascimento de outros filhos para substituir os que se haviam perdido. Tal pensamento vai se dissipando com o tempo, e, paralelamente os sentimentos de afeto envolvendo os membros da família ganham força (ARIÉS, 1981).

Várias modificações ocorreram na escola a partir do século XV, dentre as quais pode-se ressaltar o aumento no controle e na disciplina estrita dos alunos, a importância de separar os alunos por faixa etária e a ampliação do público-alvo escolar (ARIÉS, 1981). Esta última é uma mudança de extrema relevância para o estudo da evolução da educação especial e inclusiva, pois fez com que as escolas enfrentassem dificuldade em ensinar todos os alunos.

Durante o século XIX, o fracasso escolar ganha proporções consideráveis e, mesmo sendo atribuído a dificuldades de aprendizagem dos alunos, possibilitou a ampliação da educação especial devido a criação das chamadas classes especiais, destinadas aqueles que não conseguiam aprender nas classes regulares e algumas pessoas com deficiência consideradas leves, isto é, pessoas que conseguiam se adequar ao modelo de escolarização oferecido (MIRANDA, 2003; MENDES, 2006).

Durante esse período, é possível perceber que a escolarização das pessoas com deficiência caminha lentamente, até que, em meados do século XX, a necessidade de reabilitar jovens que regressavam da guerra acelera esse processo, aumentando o número de classes e escolas especiais. Por um lado, este fato representa um ganho para a educação especial, por outro, representa a permanência da crença da segregação enquanto melhor alternativa de ensino (MENDES, 2006).

No fim do século XX começam a surgir vários movimentos sociais em prol da integração escolar das pessoas com deficiência, isto é, a matrícula de estudantes PAEE em salas regulares. Contudo a integração ocorreria até o limite da capacidade da criança, dessa forma a criança que conseguisse se adequar aos parâmetros da escola seria integrada a este ambiente (SANCHES; TEODORA, 2006; MANTOAN, 2004). A integração é defendida por motivos morais, racionais e científicos, contudo, um dos principais motivos é o econômico, pois é muito mais conveniente para os cofres públicos bancar a integração, em que uma instituição educacional agregará todos os alunos, do que a segregação com várias instituições para os diferentes tipos de necessidades educacionais (MENDES, 2006).

Mendes (2006) relata que até a década de 60 a maioria dos países desenvolvidos custeava programas segregadores. Contudo, a crise mundial do petróleo gerou um impacto na economia mundial, que favoreceu a implementação de um sistema educacional integralizador.

A ideia de inclusão escolar surge nos EUA, na década de 80, a partir de duas propostas para unificar a educação especial e a educação regular. Nesse período havia necessidade de uma reforma educacional no país, pois os índices que avaliavam a qualidade da educação na época não eram satisfatórios (MENDES, 2006). O foco da inclusão escolar é a garantia de que todas as pessoas tenham acesso a igualdade de condições para participar de atividades promovidas pela escola, aprender e se desenvolver acadêmica e socialmente naquele contexto e para que isso ocorra a escola deve se adequar a realidade e necessidade do alunado, ao contrário da lógica integralizadora (MANTOAN, 2004; CASTANHO; FREITAS, 2006; MENDES, 2017).

Na década de 90, a proposta inclusiva se ampliou para vários países e várias foram as publicações de documentos mundiais que previam a inclusão nos países signatários, dentre os quais está o Brasil, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Contudo, a história da educação especial brasileira é um pouco diferente da história mundial. Até o século XIX foi vivenciada a exclusão e negligência educacional dos brasileiros com deficiência. A partir da segunda metade do século XIX até o século XX a institucionalização foi a estratégia mais utilizada, ainda que nem sempre possuísse caráter educativo, para com a população PAEE (MIRANDA, 2003).

Nos anos 80, a crescente luta dos movimentos sociais em favor dos direitos humanos e a discussão sobre integração e inclusão escolar nos países desenvolvidos foram fatores que influenciaram a criação de um artigo na Constituição Brasileira (1988) que defendesse o atendimento educacional especial preferencialmente na rede regular de ensino, o qual foi reforçado com outros documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (MIRANDA, 2003; MENDES, 2017).

Contudo, tais avanços e conquistas se deram muito mais no âmbito jurídico do que prático. Por exemplo, em 2003 estimava-se que o Brasil possuía uma população de aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens PAEE, enquanto que apenas 500 mil estavam matriculadas em instituições educacionais, sejam regulares ou especializadas (BRASIL, 2003). E ainda hoje, com mais de 800 mil alunos com deficiência matriculados em escolas regulares (BRASIL, 2017) é possível encontrar vários relatos de “exclusão na inclusão”, conforme pontuaram Rosa e Menezes (2019), em que a escola não proporciona igualdade de oportunidade para que a criança com deficiência se desenvolva.

Como é possível que tal prática se mantenha diante de tantas imposições legais, evidências empíricas e argumentos científicos que apontem para a efetivação da inclusão? Essa discussão será aprofundada no próximo tópico.

### 3 INCLUSÃO ESCOLAR SOB ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Quando se fala em inclusão escolar é frequente a utilização de termos mais descrevem do que explicam de fato o fenômeno, dificultando uma compreensão mais objetiva do que é e como fazer a inclusão. É possível encontrar na literatura da área que inclusão se trata de uma educação de qualidade para todos (RAMOS; BRAZIL; GODA; BARROS; BOTH, 2013), ou que só existe a partir de

uma consciência coletiva (SCHNEIDER; RAVASIO, 2014), ou ainda que em escolas inclusivas o aluno com deficiência exerce sua cidadania e utiliza todo o seu potencial (BATISTA, 2013). Tais argumentos em prol da inclusão estão carregados de termos que podem ser vistos como classes de respostas ou respostas que possuem diferentes significados, de acordo com o contexto em que está sendo utilizado. Isto significa que educação de qualidade pode se referir tanto a necessidade de manutenção dos equipamentos e demais instalações de uma escola, a aquisição de materiais pedagógicos ou aumento de salário de professores. Podendo até mesmo se referir a todos ou nenhum desses aspectos.

A utilização de termos generalistas como educação de qualidade e cidadania, para justificar a inclusão, se baseia na hipótese de que ambos possuem significado em si mesmos, ou seja, representam uma determinada ideia. Contudo, Skinner (1945) irá defender que relatos verbais possuem relações funcionais com o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, a expressão "educação de qualidade" pode significar uma coisa em um contexto educacional inclusivo e outra em um contexto de ensino superior. Dessa forma, pontua-se a relevância da operacionalização desses termos generalistas em ações pontuais. Para a realização da operacionalização, ajuda responder à pergunta "como eu observo isso?". Esse aspecto, sem dúvida, contribuirá de forma significativa com a formação docente voltada para a Educação Especial e Inclusiva.

Resumidamente, a Análise do Comportamento concebe o ser humano enquanto "parte da natureza, que a constitui e é por ela constituído" (SCHNEIDER; LORENZO, 2016, p. 32), ou seja, as ações humanas são influenciadas pelos mais diversos fatores socioambientais, os quais podem ser: físicos, sociais, culturais, atuais, históricos, biológicos, conhecidos ou desconhecidos (TOURINHO, 2006). Dessa forma, entende-se que os comportamentos alteram e são alterados de acordo com mudanças socioambientais. A partir deste ponto, será apresentada uma análise comportamental sobre o fazer inclusivo e excludente, ou seja, comportamentos que podem ser considerados como facilitadores ou dificultadores dos processos de inclusão escolar.

Como visto no percurso histórico, houve uma série de eventos que foram se dando até que a noção de inclusão fosse defendida. Entretanto, vários autores denunciam que, a despeito das políticas, decretos e leis que fundamentam a inclusão escolar enquanto direito de todos, em escolas públicas (FERREIRA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010) ou privadas (OLIVA, 2016), da educação infantil (CAMPOS; GLAT, 2016) ao ensino superior (TAVARES, 2014) em diferentes estados brasileiros (SOUZA; SILVA; FRANÇA-FREITAS; GATTO, 2016; AGNES; MORÁS; REALI, 2016; CARVALHO; NASCIMENTO, 2015; BRUNO; LIMA, 2015; BRITO, 2015) os estudantes PAEE não estão incluídos de fato.

Nesse sentido, é possível concluir que falar sobre a importância da inclusão escolar tem sido mais frequente do que ter práticas educacionais inclusivas (BRAS-AQUINO; FERREIRA; CAVALCANTE, 2016; FETBACK; BALDIN, 2017). Pode-se afirmar que emitir relatos verbais favoráveis à inclusão tem sido reforçado, ou seja, seguido de consequências que aumentam a probabilidade de novas ocorrências (por exemplo, elogios e falas de concordância) pela comunidade verbal. Enquanto que relatos verbais desfavoráveis ou contra a inclusão são punidos, tanto no meio dos estudiosos da área, como no âmbito das políticas públicas e no meio dos profissionais que atuam diretamente

em ambientes educacionais. Contudo, reforçar ou punir o comportamento de falar sobre algo não necessariamente implicará em fortalecer ou enfraquecer práticas educativas relacionadas com os discursos. Afinal, os comportamentos de falar algo e fazer algo são distintos e são mantidos por consequências distintas.

Sendo assim, é possível que um professor obtenha reforçadores sociais ao emitir um discurso pró inclusão (ex.: em um encontro com colegas de profissão, o professor João afirma que é importante que as pessoas com deficiência visual participem com igualdade de condições na sala regular e é aplaudido e elogiado pelos pares) e obtenha reforçadores ao se comportar de forma contrária (ex.: na semana avaliativa, o aluno com deficiência visual não recebe prova adaptada. O professor lê a prova uma única vez, exige que o aluno consiga resolver sem "ajuda" extra e o aluno faz a prova). Dessa maneira, mesmo em um contexto no qual a inclusão escolar é um direito constitucional, muitos autores relatam práticas excludentes ou integralizadoras de profissionais da educação.

Contudo, o professor não deve ser visto como o único agente educacional responsável pelo sucesso o fracasso da inclusão. Para Sasaki (2009), a acessibilidade possui seis dimensões: arquitetônica (ausência de barreiras físicas), comunicacional (ausência de barreiras na comunicação), metodológica (ausência de barreiras nos métodos e técnicas), instrumental (ausência de barreiras em utensílios, ferramentas, instrumentos), programática (ausência de barreiras nas políticas públicas) e atitudinal (ausência de preconceitos e estigmas). Nesse sentido, existem diversos fatores socioambientais que influenciam o processo de inclusão, e consequentemente, a atuação da comunidade escolar.

Existem agências de controle para advertir as escolas que não possuam rampas, banheiros acessíveis, portas largas entre outras mudanças que promovam a acessibilidade arquitetônica, instrumental, programática e comunicacional. Entretanto, como atuar diante de uma turma que se recusa a interagir com um aluno com deficiência? Que medidas podem ser tomadas quando um professor defende abertamente que pessoas com determinados tipos de deficiência não possuem capacidade de aprender o conteúdo de sua disciplina? O que fazer quando os pais não autorizam a criança a participar de uma atividade extraclasse, como uma festa comemorativa, utilizando a deficiência como justificativa?

Como deve ter ficado evidente, os questionamentos acima mencionados se referem as barreiras atitudinais. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015), todo e qualquer comportamento que impeça ou prejudique a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades são considerados barreiras atitudinais à inclusão social das pessoas com deficiência. Sendo a área da Análise do Comportamento composta por diversas evidências científicas que fundamentam a eficácia e eficiência de intervenções comportamentais nos mais variados contextos, inclusive no âmbito escolar (ALBERTO; TROUTMAN, 2016). Por este motivo, entende-se que as intervenções comportamentais podem contribuir para a redução das barreiras atitudinais e promoção de acessibilidade atitudinal.

A solução que frequentemente aparece em discussões acerca dos desafios para a efetivação da inclusão é a conscientização (AMARAL, 2019; DA SILVA; CHELSKI; CANCIAM; SOUZA, 2020). Contudo, pouco se fala sobre como essa mudança de crenças e valores irá ocorrer. A realização de rodas de conversa e espaços para o diálogo seriam suficientes? Em uma perspectiva analítico-comportamental reitera-se a necessidade de algo mais. Além da criação de espaços para falar sobre, é imprescindível que se garantam oportunidades para a ação.

Para a análise do comportamento, falar sobre consciência, crenças e valores é falar de vários comportamentos diferentes, sendo que as regras e autoregras ganham um certo destaque. Regras são declarações do tipo “se... então...”, ou seja, são sentenças que descrevem uma determinada ação e as consequências da mesma. Um exemplo de regra é o seguinte, “se você ultrapassar o sinal vermelho, então você será multado”. Existem vários estudos a respeito da influência das regras na maneira de agir de uma determinada pessoa (BANACO, 1997; MATOS, 2001; PARACAMPO; ALBUQUERQUE, 2005, MAIO; SILVA, 2015) contudo, o que vale pontuar aqui é o fato de que as chances de seguir uma determinada regra aumentam quando os sujeitos observam que elas são condizentes com a realidade.

Em uma pesquisa recente Rosa (2019) utilizou um conjunto de regras dentro de uma intervenção comportamental para aumentar as interações sociais positivas entre estudantes com e sem deficiência. A intervenção consistiu em um jogo, no qual a turma foi dividida em equipes estrategicamente selecionadas e os estudantes foram informados das regras que estariam em vigor dentro um período previamente combinado. Durante esse período cada interação era consequenciada com pontuações e as equipes vencedoras recebiam itens escolares e poderiam colorir com canetinhas o placar. Mesmo após dois meses de a intervenção ter sido encerrada, ainda foi possível identificar melhoras nas interações sociais positivas na turma.

Um outro estudo, aponta uma estratégia comportamental como sendo bem sucedida para que professoras garantissem condições necessárias para a inclusão de uma criança com síndrome de Down (FREITAS; MENDES, 2008). As autoras realizaram um programa de formação com o objetivo de ensinar as docentes a analisarem os comportamentos inadequados, emitidos tanto pela aluna PAEE como também por seus pares, e criassem intervenções comportamentais efetivas.

Siqueira (2015), implementou um guia de orientações baseadas na Análise do Comportamento junto a professores de estudantes com TDAH do ensino fundamental. Os resultados obtidos a partir da comparação dos dados de inventários dos comportamentos de crianças e adolescentes (*Teacher's Report Form for Ages 6-18 – TRF* e *Child Behavior Checklist for Ages 6-18 – CBCL*) e protocolos de observação, antes e após das 28 semanas de intervenção. O autor identificou uma redução nos comportamentos de desatenção e hiperatividade, comportamentos que prejudicavam o desempenho acadêmico e social dos estudantes. Dentre as diversas estratégias comportamentais trabalhadas com os professores, destaca-se a diversificação do material utilizado, fracionar a carga de trabalho e evidenciar aspectos positivos no comportamento dos alunos (SIQUEIRA, 2015). Essas estratégias embasadas na Análise do Comportamento são

totalmente compatíveis com a proposta da educação inclusiva no que diz respeito a flexibilização e adaptação curricular, bem como, da valorização das potencialidades dos estudantes.

Um programa sobre os princípios da Análise do Comportamento foi realizado com profissionais da saúde e da educação que trabalham com crianças que apresentam comportamentos atípicos, como é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual severa (YAZAWA, 2020). A autora define como comportamentos atípicos aqueles que oferecem algum risco para a saúde ou integridade da própria criança ou das pessoas que a cercam. Yazawa (2020) identificou que os comportamentos atípicos das crianças diminuíram depois que os profissionais passaram pela capacitação, sendo os resultados positivos mais evidentes para os profissionais da educação. Os comportamentos adequados mais frequentes dos profissionais depois da intervenção foram conversar, realizar atividades lúdicas, elogiar a atividade completa e a emissão de outro comportamento que não seja o considerado atípico (YAZAWA, 2020).

Dessa forma, intervenções baseadas na Análise do Comportamento podem capacitar os professores para uma atuação mais inclusiva, que garanta oportunidades de aprendizado e desenvolvimento saudável dos estudantes PAEE. A literatura analítico-comportamental é rica em estratégias para aumentar os comportamentos adequados e reduzir os inadequados, não apenas dos estudantes como também dos agentes educacionais que atuam na linha de frente da educação inclusiva.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o panorama histórico sobre escolarização e a educação de pessoas com deficiência evidenciou que tais fenômenos não são naturais, inerentes a raça humana. Muito pelo contrário, são construtos históricos. Construtos estes que não estão prontos e acabados, mas continuam a se desenvolver. A transformação na maneira de pensar, sentir e se relacionar com os estudantes PAEE evidencia o quanto fatores socioambientais influenciam e são influenciados pela ação humana.

Entretanto, ainda que tenhamos hoje um arcabouço legal, filosófico e científico que aponte para a inclusão escolar, ela não é realidade para muitas pessoas com deficiência. Dentre os vários motivos que geram a exclusão na inclusão, a falta de capacitação docente se torna relevante, pois a maneira de conduzir as aulas pode garantir iguais condições de aprendizagem ou não. Sendo que o fato de não saber o que fazer diante de tal cenário, costuma aparecer como justificativa para a ausência de práticas inclusivas em suas rotinas.

Dessa maneira, através da Análise do Comportamento é possível explicar o porquê de comportamentos, sejam eles excludentes ou inclusivos, ocorrerem. Com base na identificação dos motivos pelos quais um determinado comportamento ocorre, pode-se propor estratégias comportamentais efetivas e eficientes, que serão capazes de transformar o contexto que favorece o comportamento inadequado.

Intervenções baseadas na Análise do Comportamento contribuem com a promoção da Educação Inclusiva, a partir do uso de tecnologias comportamentais que visem diminuir a frequência de práticas excludentes e aumentar a frequência de práticas inclusivas. Tais intervenções podem ser avaliadas, replicadas e até generalizadas.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lucas Costa. Pessoa com deficiência: inclusão e acessibilidade na sociedade contemporânea. *Legis Augustus*, v. 12, n. 1, p. 33-52, 2019.
- ANGNES, Juliane Sachser et al. Um estudo sobre a educação do sujeito surdo na rede estadual de educação de Foz do Iguaçu-Paraná. *HOLOS*, v. 8, p. 338-354, 2016.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Libros tecnicos e científicos editora, 1981.
- ALBERTO, Paul; TROUTMAN, Anne C. *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2006.
- BANACO, Roberto Alves. Auto-regras e patologia comportamental. *Sobre comportamento e cognição*, v. 3, p. 80-88, 1997.
- BATISTA, CAMILA PAVANETI. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar: o que revelam as pesquisas. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. *Anais.*: São Carlos, 2013.
- BRASIL. INEP. (2017) *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: Notas estatísticas. Brasília-DF.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa; FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; CAVALCANTE, Lorena de Almeida. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 36, p. 255-266, 2016.
- BRITO, Elaine Rodrigues de. A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop-Mato Grosso. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 2, p. 82-91, 2015. Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1873/1422> Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, p. 127-142, 2015.
- CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; GLAT, Rosana. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. *Revista Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 26-40, 2016.
- DA SILVA CARVALHO, Brunna Stella; DO NASCIMENTO, Lilian Ferreira. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina-PI. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 677-690, 2015.
- CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, n. 27, p. 85-92, 2006.
- DA SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.
- DOS SANTOS ALVES FERREIRA, Diana Regina; FERREIRA, Wímory de Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 2, p. 216-227, 2010.

FETTBACK, Carin Schultze; BALDIN, Nelma. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). *Revista online de Política e Gestão Educacional*, n. 17, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 16, n. 02, 2015. Disponível em <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/5558/3815> Acesso em: 03 nov. 2021.

HARRIS, Marvin. Cultural materialism and behavior analysis: Common problems and radical solutions. *The Behavior Analyst*, v. 30, n. 1, p. 37, 2007.

MAIO, Taimon Pires; SILVA, Rodrigo Sinnott. Comportamento governado por regras: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Encontro: Revista de Psicologia*, v. 15, n. 22, p. 147-160, 2012. Disponível em <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2486/2382> Acesso em: 03 nov. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer*. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2004.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer*. São Paulo: Rocca, 2009.

MATOS, Maria Amélia. Comportamento governado por regras. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, v. 3, n. 2, p. 51-66, 2001. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452001000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452001000200007) Acesso em: 03 nov. 2021.

MELO, Camila Muchon de; ROSE, Júlio César Coelho de. Sobrevivência das culturas em Skinner: um diálogo com o materialismo cultural de Harris. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 28, p. 119-128, 2012. Disponível em <https://revistaptpt.unb.br/index.php/ptp/article/view/264/223> Acesso em: 03 nov. 2021.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, p. 80-93, 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/1550/155021076006/> Acesso em: 03 nov. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial*. 2017. Disponível em <http://sistemas7.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2651> Acesso em: 03 nov. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em: 03 nov. 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf) Acesso em: 03 nov. 2021.

PARACAMPO, Carla Cristina Paiva; DE ALBUQUERQUE, Luiz Carlos. Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em psicologia*, v. 9, n. 2, 2005.

RAMOS, Valmor; BRAZIL, Vinicius; GODA, Ciro; BARROS, Thais; BOTH, Jorge. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 21, n. 2, p. 123-134, 2013.

ROSA, Larissa Rodrigues. *Videomodelação e Good Behavior Game: intervenções comportamentais para promover interações sociais positivas entre crianças com e sem deficiência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Pará. 2019.

ROSA, Larissa Rodrigues; MENEZES, Aline Beckmann. Educational inclusion and social interaction: a literature review. *Trends in Psychology*, v. 27, p. 385-400, 2019.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, v. 8, n. 8, 2006. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/349/34918628005/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SILVA, Jose Amade et al. Inclusão é uma realidade! *Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais*, v. 18, n. 1, 2020.

SCHNEIDER, Daniela Ribiero; LORENZO, Flora Moura. Programa ELOS – Construindo coletivos: Bases para sua aplicação. 2016. Disponível em: [http://sgmd.nute.ufsc.br/content/portal-aberta-sgmd-2/e02\\_m18/tmp\\_print\\_preview.html](http://sgmd.nute.ufsc.br/content/portal-aberta-sgmd-2/e02_m18/tmp_print_preview.html). Acesso em: 03 nov. 2021.

SCHNEIDER, Roseléia; RAVASIO, Marcele Teixeira Homrich. Norbert Elias: contribuições para a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior. *INTERFACES: Educação e Sociedade*, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em <http://local.cnecsan.edu.br/revista/index.php/pedagogia/article/view/16/12>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SIQUEIRA, Alisson Rogério Caetano de. *Manejo comportamental em sala de aula para redução de comportamentos de desatenção e hiperatividade: orientação ao professor e implementação de guia de intervenção*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2015.

SKINNER, Burrhus F. The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, v. 52, p. 270-277, 1945.

SOUZA, Marina Pereira et al. Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, p. 323-336, 2016. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313146769006>. Acesso em: 03 nov. 2021.

TAVARES, Ana Paula da Paz. *Educação especial no ensino superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2014. Disponível em <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2014/ana-paula>. Acesso em: 03 nov. 2021.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Relações comportamentais como objeto da Psicologia: algumas implicações. *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 1, 2006.

YAZAWA, Thais. *Manejo de comportamentos atípicos: avaliação de procedimentos de ensino de princípios básicos da Análise do Comportamento*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. São Paulo. 2020.

LARISSA RODRIGUES ROSA

<https://orcid.org/0000-0002-4962-280X>

Doutoranda em Pesquisa e Teoria do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Psicóloga. Docente da Faculdade Metropolitana da Amazônia, Belém/PA.

E-mail: [larissarosa93@gmail.com](mailto:larissarosa93@gmail.com)