

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS DO REFERENCIAL DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

Débora Barbosa de Deus\*

deborabd86@gmail.com

Maria Júlia Lemes\*\*

mjulialemes@gmail.com

Vânia Lúcia Pestana Sant'Anna\*\*\*

vlpsantana@gmail.com

### **RESUMO**

Ao falar sobre educação, um dos temas sobre o qual pesquisadores e outros profissionais envolvidos têm se debruçado é a inclusão no contexto escolar. No referencial que se pauta este estudo, a Análise do Comportamento, encontra-se contribuições para se pensar práticas ao processo inclusivo. Na educação, a aprendizagem é um fim a ser alcançado. Para a teoria skinneriana, o ensino refere-se ao arranjo de contingências (tarefa do professor), o qual possibilita ao alunado aprender. Levando em conta a proposta política brasileira atual de um ensino, é direito de todos os alunos estarem nas escolas, considerando o ensino regular. São requeridas, para um ensino inclusivo, mudanças e adaptações dentro da escola, o que implica em uma série de práticas, que, em Análise do Comportamento, podem ser entendidas a partir do conceito de práticas culturais. Considera-se que as práticas culturais são essenciais para a sobrevivência de uma dada cultura. Tal conceituação subsidia a compreensão de um processo de mudança cultural, como a construção de um novo modelo de atendimento nas escolas. O objetivo deste estudo é apresentar uma breve discussão teórica sobre a contribuição da Análise do Comportamento para o processo inclusivo no contexto escolar. Origina-se de uma pesquisa bibliográfica realizada no curso de Mestrado em Psicologia. É classificado também como teórico descritiva, a partir do referencial teórico utilizado, tendo pesquisado em obras e textos da teoria analítico comportamental que pudessem subsidiar a discussão sobre o tema, atualizando e/ou ampliando o conhecimento sobre o assunto.

**Palavras-chave:** análise do comportamento e educação; práticas culturais; planejamento cultural; inclusão escolar.

### **1 INTRODUÇÃO**

Estudar sobre o processo de inclusão escolar nos remete a compreensões de Educação de forma ampla, tendo em vista que neste contexto está presente uma diversidade da população que tem sido submetida a diferentes formas de encaminhamento educacional, o qual dá contornos à continuidade de uma dada cultura.

A Análise do Comportamento<sup>1</sup> tem contribuído para pensar este processo produzindo estudos teóricos e de intervenção que podem subsidiar as possíveis práticas inclusivas, assim

---

\* Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, Centro Educacional Integrado de Campo Mourão, Brasil.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

\*\*\* Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

<sup>1</sup> A Análise do Comportamento é uma ciência que se dá pela filosofia de B.F. Skinner chamada Behaviorismo Radical, a qual propõe como objeto de estudo da psicologia o comportamento (enquanto interação organismo e

como possibilidades de planejamento cultural para melhorias na educação. É neste referencial que se pautará este estudo de revisão literária, contendo também reflexões oriundas de dissertação de Mestrado.

No contexto escolar, a aprendizagem é o principal fim a ser alcançado. A teoria de Skinner (1953/2003) conceitua ensino, como um arranjo de contingências que leva o alunado a aprender. 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).

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. 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 apresentem. Isto se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às necessidades dos alunos, ou seja, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras (BAUMEL, 1998).

De acordo com a legislação no Brasil (CONSTITUIÇÃO, 1988), 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 e Luna (2011, p. 81-82)

A evolução dos alunos 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.

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.

---

ambiente). Entende que a Análise do Comportamento se caracteriza também como uma ciência descritiva e funcional, ou seja, trata as descobertas a partir das relações entre variáveis mensuráveis.

A construção de um novo modelo de atendimento nas escolas resultará em mudanças culturais. Observa-se aí, que as possibilidades são ampliadas em planejamento de cultura e arranjo de contingências. Nesta perspectiva a teoria analítico comportamental pode 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 esta imbricado com as questões culturais, bem como a educação com o planejamento de mudanças culturais necessárias para a efetivação do mesmo.

Para contemplar estas questões, na pesquisa de mestrado que embasa a escrita deste artigo foram selecionados textos para cumprir o seguinte percurso: o entendimento legal, no Brasil, do processo de inclusão escolar; a relação e entendimento entre Análise do Comportamento e Educação; bem como as possíveis contribuições analítico comportamentais, considerando as práticas inclusivas como práticas culturais que podem ser melhor desenvolvidas a partir de um planejamento cultural adequado a inclusão escolar. Para tanto, a pesquisa se deu pelas seguintes palavras-chave: Legislação/Lei Brasileira e Inclusão Escolar/Processos Inclusivos/Práticas Inclusivas; Análise do Comportamento e Educação/Processos Inclusivos/Inclusão Escolar/Práticas Culturais/Planejamento Cultural. 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.

Diante disso, foram priorizados obras e textos do Skinner e de outros autores tais como Todorov, Moreira e Martone (2009), Gumão, Martins e Luna (2011), Moreira (2013), Versoza (2013) do cenário da Análise do Comportamento que contemplassem a temática *'processo inclusivo, contexto escolar e práticas/planejamento cultural'*. Entende-se que 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. Segundo Andery (2010), e no que tange a finalidade, a pesquisa 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. Um dos pontos relevantes observado para seleção nos materiais encontrados foi se traziam especificações ou

operacionalizações do que necessita ser realizado para que o processo de inclusão aconteça de maneira adequada.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 DETERMINANTES DE/PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O objetivo final da Educação (a aprendizagem<sup>2</sup>), proposto por Skinner, se dá pelo entendimento em garantir o estabelecimento de comportamentos que sejam vantajosos para o indivíduo que aprende, bem como para a comunidade, tanto no presente quanto em tempo futuro. Com a aprendizagem de comportamentos que sejam vantajosos também para a comunidade, Skinner aponta para o papel social da prática educativa, oferecendo indícios do imbricamento da Educação e o planejamento cultural.

Para tanto, neste artigo, serão apresentados 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. 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

---

<sup>2</sup> Para mais leituras sobre a Educação e Análise do Comportamento, recomenda-se: 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 original publicado em 1968), entre outros.

funcionais dos organismos, levando ao entendimento que cada organismo é único (SKINNER, 1953-2003).

Para além desta individualidade, levando em conta a possibilidade de análise em que os indivíduos possam saber se comportar em relação a uma contingência (que anteriormente não tinham sido expostos), 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 (GLEEN, 1986).

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). Na teoria analítico comportamental alguns autores (e.g. GLEEN, 1986; MALAGODI, 1986; TODOROV, MOREIRA, & MARTONE, 2005; GLEEN, 1988, 1991) também explicam as contingências entrelaçadas, pelo conceito de Metacontingências. Para este trabalho será usado apenas o conceito de contingências entrelaçadas, e uma explicação dos comportamentos por contingências entrelaçadas pode ocorrer pela análise de práticas culturais, que são relevantes para a manutenção e sobrevivência de uma determinada cultura.

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 – o caráter cultural – (...)”. 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).

A sobrevivência da cultura se dá pela aprendizagem desta, ao longo da vida, ensina/transmite conteúdos que agregam novos conhecimentos ao repertório de outro organismo. De acordo com Gleen (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).

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 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 (MOREIRA, 2013, p. 96).

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” (GLEEN, 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, p. 10) “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”. 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.

## **2.2 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. Cabe dizer também que 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 (GLEEN, 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. Como também, 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, p. 101-102):

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.



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 para aqueles com necessidades especiais.

Quando se volta especificamente para a educação no processo ensino-aprendizagem o papel do professor é fundamental. 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 facilitariam um trabalho de ensino mais efetivo está o ensino programado. A princípio, o ensino pode ser programado com reforços que são arbitrários (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 naturais, 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 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, p. 77) 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.

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 com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Versoza (2013, p. 114-115) 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).

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

## **2.3 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, 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 trazem 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 a aplicação de qualquer prática.

Além do que já foi apresentado, 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, reforço 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). É uma prática educacional que difere do ensino tradicional 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, traz 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.

Algumas contingências, necessárias para acesso ao ensino regular, incentivam e tornam direito e dever o processo de inclusão. Tais contingências são as leis e demais documentos já citados anteriormente, que determinam ações inclusivas, e proíbem ações que podem dificultar a inclusão. E ainda, oportunizam o aumento 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.

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).

Das 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 deve ser contínuo, 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 propõem melhor desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, o que demonstra que é possível haver a inclusão no ensino regular, considerando que se trata de um processo de longo prazo.

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 do/no processo inclusivo. Assim, é importante a 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 que poderão surgir novas práticas culturais que favoreçam a sobrevivência da cultura, que foi modificada.

### **3 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 a inclusão 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<sup>3</sup> 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.

Neste artigo, apresentamos também aspectos 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,

---

<sup>3</sup> Para melhor orientar a leitura em relação ao que abordam as leis em questão, discriminam-se seus títulos: Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Lei 9.424/96 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF; Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Lei 10.845/04 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED.

considerando que todos podem aprender, de acordo com seu ritmo e quando submetidos a um processo de ensino efetivo, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais. 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.

É justamente o entendimento das práticas culturais, as similaridades em determinados ambientes e contexto, que possibilita a análise que gera um planejamento cultural, com vista a inovações, as quais possam ser efetivas e, neste caso, o ensino inclusivo. 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 educacionais 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.

## **INCLUSIVE EDUCATION: SOME REFERENCE POINTS OF BEHAVIORAL ANALYSIS**

### **ABSTRACT**

When we talk about education, one of the themes upon which researchers and other involved professionals have been focused in the school context is inclusion. In the frame of this study, the Behavior Analysis, contributions to think practices to the inclusive process are found. In education, learning is an end to be achieved. For the Skinnerian theory, teaching refers to the arrangement of contingencies (teacher's task), which enables the student to learn. Taking into account the current Brazilian policy proposal of teaching, it is the right of every single student to be in school, considering the regular education. For inclusive teaching, changes and adaptations within the school are required, which implies a series of practices that, in Behavior Analysis, can be understood from the concept of cultural practices. It is considered that cultural practices are essential for the survival of a given culture. Such conceptualization subsidizes the understanding of a cultural change process, such as the construction of a new model of care in schools. The objective of this study is to present a brief theoretical discussion about the contribution of Behavior Analysis to the inclusive process in the school context. It originates from a bibliographic research conducted in the Master of Psychology course. It is also classified in the theoretical reference used as theoretical-descriptive, having researched in works and texts by Skinner and other authors that could subsidize the discussion on the subject, updating and/or increasing knowledge about the subject.

**Keywords:** behavior analysis and education; cultural practices; cultural planning; school inclusion.

### **REFERÊNCIAS**

ARRUDA, M. A.; ALMEIDA M. de. **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>, 2014.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 e Lei 9.424, de 20 e 24 de dezembro de 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>, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 8069, de 13 de julho de 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\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf), 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, 06 de julho de 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm), 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.845, de 05 de março de 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>, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 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=>, 1993.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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, 2010c.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed, revisada e atualizada, Brasília, DF: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf), 2002.

CASTILHO, A. C. de. **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, 2012.

**Convenção de Guatemala, de 29 de maio de 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.fadep.rs.gov.br/legislacao/6/29>, 1999.

**Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 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>, 1994.

**Declaração Mundial de Educação para Todos, de 09 de março de 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](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm), 1990.

**Decreto no 5296, de 02 de dezembro de 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm), 2004.

GLEEN, S. S. Metacontingencies in walden two. **Behavior Analysis and Social Action**, 5, 2-8, 1986.

\_\_\_\_\_. Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. **The Behavior Analyst**, 11, 161-179, 1988.

\_\_\_\_\_. 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, 1991.

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

GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. de. Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. **Psicologia da Educação**. 32, 69-87, 2011.

GODINHO, B. D. G. **Posicionamento skinneriano quanto ao uso do controle aversivo pelas agências de controle**. 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, 2011.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**. 66, 70-7, 1988.

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

MOREIRA, M. B. (Org.). **Comportamento e práticas culturais**. Brasília: Instituto Walden 4, 2013.

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

SANZOVO, V. C. **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, 2014.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Trabalho original publicado em 1953).

\_\_\_\_\_. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.



\_\_\_\_\_. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972. (Trabalho original publicado em 1968)

\_\_\_\_\_. **O Mito da liberdade.** Tradução de Elisane Rebelo. São Paulo: Summus Editorial, 1983. (Trabalho original publicado em 1971).

\_\_\_\_\_. **Questões recentes na análise comportamental.** Campinas: Papyrus, 1991.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** 25, 3, 289-296, 2009.

VERSOZA, C. S. **Inclusão: do conteúdo do relato verbal de professores às práticas culturais.** 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, 2013.

ZANOTTO, M. L. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In. HÜBNER, M. M. **Análise do Comportamento para a educação: contribuições recentes.** Santo André: ESETec Editores Associados, p. 33-47, 2004.

Recebido em 25 de abril de 2017. Aprovado em 29 de maio de 2017.