



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

JOSELAINÉ APARECIDA GABIATTI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO E ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DE TRABALHOS
CIENTÍFICOS NO PERÍODO DE 2010 A 2019

Cascavel - PR

2020

JOSELAINÉ APARECIDA GABIATTI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO E ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DE TRABALHOS
CIENTÍFICOS NO PERÍODO DE 2010 A 2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ester Rodrigues.

Cascavel - PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gabiatti, Joselaine Aparecida

Formação de professores, inclusão e análise do comportamento: : uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019 / Joselaine Aparecida Gabiatti; orientador(a), Maria Ester Rodrigues, 2020.
105 f.

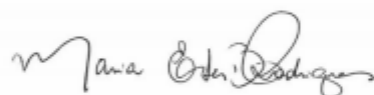
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Análise do Comportamento. 2. Educação inclusiva. 3. Formação de professores. 4. Revisão de literatura. I. Rodrigues, Maria Ester . II. Título.

JOSELAINÉ APARECIDA GABIATTI

Formação de professores, inclusão e análise do comportamento: uma análise das publicações de artigos científicos no período de 2010 a 2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Maria Ester Rodrigues

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Elvira Aparecida Simões de Araujo

Universidade de Taubaté (UNITAU)



Márcia Regina Ristow

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 16 de novembro de 2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado com força e fé para conseguir concluir esse trabalho, pois sem Ele nada sou e nada seria.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Ester Rodrigues, por todos os ensinamentos, paciência e por não ter desistido de mim diante de tantas dificuldades. Minha gratidão eterna!

À minha família, meu alicerce, minha fortaleza, que nunca me abandonou e sempre me incentivou a seguir em frente...

Às minhas colegas e amigas do grupo de pesquisa GPSIE, Claudia, Francielli, Elisandra e Paula, pela amizade, apoio e colaborações ao longo do trabalho.

A todos os amigos que, de uma forma ou de outra, me incentivaram na realização e na conclusão deste trabalho.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos!

GABIATTI, Joselaine Aparecida. **Formação de professores, Inclusão e Análise do Comportamento**: Uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2020.

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar características de publicações brasileiras com a temática educação x inclusão no período de 2010-2019. Foram analisado 14 estudos (13 artigos e 1 capítulo de livro) encontrados a partir de pesquisa em bases de dados (BVS_PSI, Periódicos Capes), mecanismo de busca (Google acadêmico) e coletâneas de referência na análise do comportamento (“Sobre Comportamento e Cognição” e “Comportamento em Foco”), a partir de categorias e subcategorias previamente extraídas da literatura da área, quais sejam: objetivo; tipo de trabalho; delineamento da pesquisa; materiais e instrumentos utilizados (para a coleta, para a intervenção/ensino e para a análise de dados); participantes; número de participantes; escolaridade dos participantes; modalidade de ensino; contexto metodológico (natural ou não); proposta de formação efetuada (aplicação individual ou em grupo, presença de pessoas que fazem parte da condição natural de ensino, conteúdos ensinados). A quantidade de publicações para o período analisado é pequena e há dispersão nos veículos de publicação, com tendência a maior frequência nos periódicos “RBTCC” e “Psicologia da Educação”. A mesma tendência à dispersão é encontrada entre os autores, instrumentos e materiais utilizados para coleta e análise de dados, bem como procedimentos de ensino utilizados. Os trabalhos são predominantemente empíricos/experimentais e o delineamento mais utilizado é o AB (pré e pós-teste ou linha de base, intervenção e pós-teste). Os participantes são, na maior parte, professores, havendo também presença de cuidadores com função pedagógica. O número de sujeitos tende a ser menor que 10 e não há tendência definida na escolaridade dos mesmos (especialmente os cuidadores). Os estudos que mencionam níveis de ensino apontam para a prevalência do ensino fundamental e infantil, com ausência de estudos voltados aos níveis médio e superior. A modalidade de ensino mais contemplada nos estudos que apresentam a informação é a regular, e o tipo de escola, a pública. O *setting* mais utilizado é o ambiente escolar. Poucos trabalhos incluíram o conteúdo “conceitos básicos” em suas propostas formativas, o contrário ocorrendo com o conteúdo “procedimentos de intervenção e manejo de comportamentos”. Os comportamentos-alvo focados apresentam dispersão, e apenas dois trabalhos ensinaram habilidades de adaptação curricular. A maior parte dos trabalhos (11) relata alcance total dos objetivos propostos, mas três indicam alcance parcial, o que evidencia sua eficácia já comprovada pela literatura em outras áreas, como a educação especial e a clínica. Sugere-se a realização de novos estudos que analisem as propostas individuais em sua organicidade, bem como a realização de propostas formativas em maior quantidade voltadas ao *setting* escolar e a professores, de modo a alcançar um número maior de pessoas que necessita de contribuições efetivas, baseadas em evidências científicas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Comportamento; Educação inclusiva; Formação de professores; Revisão de literatura.

GABIATTI, Joselaine Aparecida. **Teacher training, inclusion and behavior analysis: an analysis of publications of scientific papers from 2010 to 2019.** 2020. 115f. Dissertation (Masters in Education) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2020.

ABSTRACT

In this research, we analyzed the characteristics of Brazilian publications with the theme education x inclusion in the period 2010-2019. We analyzed 14 studies (13 articles and 1 book chapter) found from database research (BVS_PSI, Periódicos Capes), search engine (academic Google) and reference collections in behavior analysis ("About Behavior and Cognition" and "Behavior in Focus"), from categories and subcategories previously extracted from literature in the area, namely: objective; type of work; research design; materials and instruments used (for the collection, intervention/teaching and data analysis); participants; number of participants; education of participants; teaching modality; methodological context (natural or not); training proposal made (individual or group application, presence of people who are part of the natural teaching condition, contents taught). The number of publications for the analyzed period is small and there is dispersion in the publication vehicles, with a tendency of greater frequency in the "RBTCC" and "Psychology of Education" journals. The same tendency to dispersion was found among authors, instruments and materials used for data collection and analysis, as well as teaching procedures used. The works are predominantly empirical/experimental and the most used design is the AB (pre- and post-test or baseline, intervention and post-test). The participants are, for the most part, teachers, and there is also the presence of caregivers with pedagogical function. The number of subjects tends to be less than 10 and there is no defined tendency in their schooling (specially the caregivers). The studies that mention levels of education point to the prevalence of elementary and junior high school, with absence of studies directed to high school and college levels. The type of education most contemplated in the studies that present the information is the regular one, and the type of school, the public one. The most used setting is the school environment. Few works have included the content "basic concepts" in their formative proposals, the opposite occurring with the content "intervention procedures and behavior management". The target behaviors focused present dispersion, and only two works taught curricular adaptation skills. Most of the papers (11) report the total reach of the proposed objectives, but three indicate partial reach, which evidences its effectiveness already proven by the literature in other areas, such as special education and clinics. It is suggested that new studies be carried out to analyze the individual proposals in their organicity, as well as more formative proposals aimed at the school setting and teachers, in order to reach a larger number of people who need effective contributions, based on scientific evidence.

KEY WORDS: Behavior Analysis; Inclusive Education; Teacher Formation; Literature Review.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Classificação das adaptações curriculares de acordo com o tipo.....	20
Quadro 2-	Modelo de quadro para organizar os dados coletados.....	44
Quadro 3-	Relação de textos selecionados na coleta de dados.....	45
Quadro 4-	Instrumentos utilizados para coleta de dados.....	98
Quadro 5-	Instrumentos e materiais utilizados para o ensino.....	102
Quadro 6-	Instrumentos e materiais utilizados para a análise de dados.....	52
Quadro 7-	Natureza ou tipo de trabalho.....	55
Quadro 8-	Participantes das pesquisas.....	56
Quadro 9-	Escolaridade dos participantes.....	58
Quadro 10-	Níveis e modalidades de ensino em que participantes professores atuam.....	60
Quadro 11-	Escola pública x escola privada.....	61
Quadro 12-	Contexto metodológico se aproxima ou não à situação natural.	62
Quadro 13-	Proposta de formação de professores efetuada/executada individualmente ou em grupo.....	63
Quadro 14-	Presença de alunos/indivíduos que fazem parte da condição natural de ensino.....	64
Quadro 15-	Conceitos básicos da análise do comportamento.....	65
Quadro 16-	Procedimentos de intervenção e de manejo de comportamentos.....	67
Quadro 17-	Comportamentos-alvo/comportamentos-problema por tipo de participante.....	68
Quadro 18-	Habilidades de adaptação curricular.....	70
Quadro 19-	Especificação de critérios de desempenho para avançar no programa.....	72
Quadro 20-	Alcance dos objetivos propostos.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Relação da quantidade de textos analisados e selecionados no levantamento de dados.....	44
Tabela 2-	Local de publicação.....	49
Tabela 3-	Relação de autores dos trabalhos.....	96
Tabela 4-	Número de participantes das Pesquisas.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Frequência de publicação dos trabalhos analisados **Error! Bookmark not defined.**

LISTA DE ABREVIações

AAC	Análise Aplicada ao Comportamento
ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
AC	Análise do Comportamento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARL	Revisão de Literatura Assistemática
CF	Constituição Federal
DI	Deficiência Intelectual
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSI	Sistema Personalizado de Ensino
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO E TRATADOS INTERNACIONAIS ..	13
1.2	ADAPTAÇÕES CURRICULARES	17
1.3	AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O PLANEJAMENTO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) OU PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)	23
1.4	REVISÕES SISTEMÁTICAS DE LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
1.5	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E INCLUSÃO	27
2	METODOLOGIA	40
2.1	DOCUMENTOS	40
2.2	MATERIAIS E INSTRUMENTOS.....	40
2.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	41
2.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	47
3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	48
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	87
	APÊNDICE A: MODELO DE FICHA DE ANÁLISE INDIVIDUAL	87
	APÊNDICE B: TABELA 3: RELAÇÃO DE AUTORES DOS TRABALHOS.....	96
	APÊNDICE C: QUADRO 4: INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS	98
	APÊNDICE D: QUADRO 5: INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS PARA O ENSINO.....	102

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma ferramenta privilegiada para a democratização e para o exercício da plena cidadania a todos, pois contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ademais, proporciona condições para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos em inúmeros ambientes, contendo papel fundamental na transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade na história sociocultural (ANTUNES, 2008).

Segundo Skinner (1968), o objetivo da educação é garantir a sobrevivência da cultura por meio do estabelecimento de comportamentos úteis para sobrevivência dos indivíduos nela inseridos. Dentre esses comportamentos estão incluídos o “[...] autocontrole, resolução de problemas e tomada de decisão, os quais devem dar chances ao indivíduo de contribuir com a sobrevivência de sua cultura” (CARMO; HENKLAIN, 2013, p. 712-713).

A educação deve ser um direito de todos, independente das particularidades que cada sujeito apresenta, podendo ser vista como um fator de conexão entre as diferenças e as diversidades humanas presentes nas mais variadas culturas existentes, (sociais, culturais, étnicas, religiosas, de gênero, econômicos, físicos, biológicos, intelectuais etc.). Todas essas diferenças e peculiaridades estão cada vez mais presentes e têm sido enaltecidas socialmente, o que requer conhecê-las e compreendê-las, não se esquecendo do respeito à diversidade como o princípio norteador das práticas educativas (MANTOAN, 2003; SILVA; CARVALHO, 2017).

Diante desse contexto educacional composto por uma diversidade humana, surge a educação inclusiva, que é definida, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1998), como sendo aquela que busca a inserção de todos os estudantes, sem que haja discriminação em função de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras, em estabelecimentos de ensino preparados para atender a esses alunos e para oferecer respostas educacionais adequadas, de acordo com suas características e necessidades individuais apresentadas. A educação inclusiva deve, portanto, proporcionar condições diversificadas e adequadas de ensino e de aprendizagem, de modo que os alunos possam concluir

os ciclos de escolarização (LEITE *et al.*, 2011; FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015).

Frente à educação inclusiva, o sistema educacional não pode deixar de levar em consideração as premissas que são defendidas, muito menos neutralizar e discriminar as diversidades que existem, principalmente nas maneiras de ensinar os alunos. Além disso, é preciso compreender que a aprendizagem está relacionada à capacidade de expressar-se de acordo com as características individuais. Desse modo, se buscamos um sistema educacional que seja inclusivo, é imprescindível que haja uma redefinição dos objetivos de ensino, a fim de que estejam fundamentados, sobretudo, no exercício da cidadania integral, amplamente livre de discriminações e que admitam e respeitem as diferenças individuais de cada ser humano (MANTOAN, 2003).

É importante ressaltar que a educação inclusiva não se restringe à educação especial, a qual, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/1996 -, em seu Artigo 58, é definida como sendo uma modalidade de ensino a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes diagnosticados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Ademais, não se restringe ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas abrange muito mais, ou seja, é uma forma de educação voltada para todos os estudantes que dela necessitam em algum momento de sua vida (BRASIL, 1996).

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO E TRATADOS INTERNACIONAIS

Considera-se de fundamental importância que compreendamos como ocorreu a implementação da educação inclusiva ao longo dos anos tanto em âmbito mundial quanto nacional. Para tanto, destacamos, a seguir, em ordem cronológica de acontecimentos, os principais documentos, tratados internacionais e, posteriormente, leis nacionais que fundamentam o tema.

A educação inclusiva é parte de um amplo movimento de extensão mundial, que remonta à década de 1940, com a publicação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), considerada um marco na conquista dos direitos humanos. Tal documento foi elaborado por representantes de diversos países, e proclamado em Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, na data de 10 de

dezembro de 1948, na qual “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948, p. 1).

Em 1990, a discussão em prol da igualdade de direitos a todos foi impulsionada com a publicação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNICEF, 1990). Esse documento foi originado na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia. As discussões realizadas nesse evento priorizaram a defesa da universalização da educação básica, a erradicação do analfabetismo, sem nenhuma exceção.

Em junho de 1994, foi realizado outro evento, considerado um marco histórico do movimento referente à educação inclusiva, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, na cidade de Salamanca, Espanha. Tal evento resultou na publicação do documento intitulado *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), o qual concretiza de maneira formal a ruptura com os sistemas de ensino segregados, reforçando a necessidade da inclusão. Essa declaração apresenta, em sua redação, princípios, políticas e práticas acerca das necessidades educativas especiais (NEEs) de crianças, de jovens, de adultos e a sua inclusão no sistema regular de ensino. No documento, ressalta-se o direito fundamental de toda criança à educação, oportunizando-lhes uma aprendizagem adequada (UNESCO, 1994).

O paradigma da inclusão exarado pela *Declaração de Salamanca* propõe-se a olhar as NEEs, as quais se referem às dificuldades encontradas por alunos que precisam de apoio educacional em seu percurso escolar, de modo temporário ou permanente, independente de serem advindas de deficiência, transtorno ou outras dificuldades, não estando, portanto, relacionadas somente a características físicas ou mentais/neurológicas/sensoriais do indivíduo, mas às condições que lhes são oferecidas (UNESCO, 1994). Em outras palavras, existem educandos que irão apresentar NEEs e não serão diagnosticados como pessoas com deficiência e/ou transtornos específicos de aprendizagem, pois as suas necessidades estariam relacionadas a outros fatores transitórios (uma gestante, uma criança vinda de outro país, uma criança em luto, uma criança vítima de abuso ou *bullying* etc.), o que, em um momento específico, exigiria uma atenção diferenciada em sua aprendizagem (LOPES, 2014).

Os países que se tornaram signatários dos documentos publicados (como é o caso do Brasil) assumiram o compromisso público de transformar os seus sistemas de ensino em ambientes inclusivos, garantindo que todos tenham acesso ao sistema educacional, em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino. Ademais, tal compromisso inclui a reformulação de toda a estrutura escolar por meio de ações que possibilitem o respeito às diferenças, pautando-se também na democratização dos conhecimentos que foram construídos e acumulados historicamente (LEITE *et al.* 2011).

No caso do contexto brasileiro, a lei máxima em território nacional é a *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*, publicada em 1988. Exemplos de leis inclusivas, que seguem os preceitos constitucionais, são o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990), a LDBEN (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – (BRASIL, 2015).

Segundo a Constituição Federal – CF – (BRASIL, 1988), a educação é considerada direito de todos e deve ser promovida pelo estado e pela família, tendo como princípios norteadores a igualdade e a liberdade para a aprendizagem, como ressalta o Art. 205:

Art. 205. A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 134).

Nesse artigo, a CF (BRASIL, 1988) determina que todos os brasileiros tenham garantido o direito à educação, além do acesso às instituições de ensino, com objetivo de garantir que sejam preparados para viver em sociedade. Como observamos no texto em destaque, não há nenhuma especificação quanto às características individuais de cada um, o que reforça o fato de que nenhum indivíduo pode ser excluído em função de sua singularidade, seja por sua etnia, gênero, deficiência física e/ou intelectual, cultura entre outras, e deve ser atendido em um ambiente educacional não segregador. Somente o que prevê a CF já seria suficiente para que não fosse negado a nenhum sujeito, independente das suas condições físicas e intelectuais, o acesso à sala de aula de ensino regular (MANTOAN, 2003).

Em consonância com a CF (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996) define e regulamenta a organização dos sistemas de ensino da educação brasileira, reforçando que todos têm o direito à educação e que compete ao estado e à família assegurarem tal direito, além de descrever sobre quais princípios é fundamentada:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Os princípios educativos inclusivos também estão presentes no ECA (BRASIL, 1990) - Lei nº 8.069/1990 -, documento que trata da proteção integral à criança e ao adolescente, destacando-se o direito de todos ao acesso e à permanência na escola, como observamos no artigo a seguir:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 43-44, grifos nossos).

A LBI (BRASIL, 2015) - Lei nº 13146/2015 - foi elaborada e sancionada com o propósito de reforçar o direito à inclusão em diversos segmentos públicos (saúde, assistência social, educação). De acordo com essa legislação, o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis de ensino, ao longo de toda a vida, permitindo que o estudante alcance o desenvolvimento máximo de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características e interesses individuais.

Como destacado nessa seção, a legislação brasileira em vigor apoia e incentiva a educação inclusiva, porém, esses direitos não são oferecidos

efetivamente, como o respeito à diversidade e o preparo técnico da comunidade escolar quanto aos procedimentos e às medidas a serem adotadas para a inclusão de todos os estudantes com investimentos na formação de professores.

1.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Um das barreiras encontradas para a efetivação da educação inclusiva dos educandos que apresentam NEEs é a forma como se constitui o currículo, tradicional e unificado, sem levar em consideração as particularidades do desenvolvimento dos estudantes. Em vista disso, é fundamental que as instituições de ensino se organizem, adequando-se às exigências de acessibilidade previstas em lei. Ademais, os seus currículos devem ser flexíveis e dinâmicos, com possibilidades de serem realizadas adaptações, de acordo com as necessidades de cada aluno, primando por uma educação de qualidade e pela permanência dos educandos nas instituições de ensino regulares (SILVA-PORTA *et al.*, 2016).

Os PCNs definem adaptações curriculares como “[...] estratégias e critérios de atuação docente” (BRASIL, 1998, p. 15). Tais adaptações permitem que sejam tomadas decisões com o objetivo de proporcionar ações educativas escolares adequadas, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, a serem utilizadas no decorrer de toda caminhada escolar dos alunos, contribuindo para que tenham acesso aos conteúdos previstos nas diferentes disciplinas ao longo da vida escolar (BRASIL, 1998).

Autores como Heredero (2010) e Lopes (2017), em seus estudos sobre adaptações, utilizam a definição apresentada pelos PCNs (BRASIL, 1998). Heredero (2010) acrescenta que a adaptação curricular é um “[...] instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HEREDERO, 2010, p. 199). Lopes (2017), por sua vez, enfatiza que as adaptações curriculares são o modo pelo qual se pratica a educação inclusiva, buscando a efetivação no processo de ensino aprendizagem daqueles que, por uma infinidade de justificativas, se encontram atualmente em desvantagem educacional.

Adaptar o currículo é uma competência profissional que exige responsabilidade, organização, planejamento, conhecimento, preparo técnico, um ambiente que favoreça a aprendizagem e que se pratique o respeito mútuo diante das diversidades dos alunos, além do comprometimento da gestão e dos

professores da instituição educacional. Exige-se também detalhada reflexão e análise do currículo oficial do estabelecimento de ensino, verificando-se, por exemplo, os objetivos, os conteúdos, as formas de avaliação, as competências educacionais, as atividades previstas para o decorrer do ano. Essa contínua revisão das práticas pedagógicas e metodológicas quais devem estar contida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o qual dará o respaldo à sua realização (BRASIL, 1998; LOPES, 2017).

Os PCNs (BRASIL, 1998) recomendam que o PPP das instituições de ensino incluam a descrição das possibilidades de adaptações curriculares que possam ser efetuadas de acordo com as NEEs de cada estudante. As adaptações curriculares não podem ser compreendidas como sinônimos de atividades diversificadas aleatórias, sem nenhum contexto ou ligação com o currículo, mas, pelo contrário, seguem critérios e passos definidos, ensinando-se a cada aluno, a partir de suas necessidades, em sua unicidade e peculiaridade (SILVA; LEITE, 2015).

As adaptações curriculares podem ser divididas de acordo com diferentes critérios (o acesso ao currículo e a organização do currículo) e em diferentes níveis (projeto pedagógico, currículo a ser desenvolvido em sala de aula e individual). As adaptações também podem ser divididas com base no tipo de modificações a serem implementadas: significativas (ou de maior porte) e não significativas (de menor porte), principalmente mudanças no modo de ensinar ou nos procedimentos. Como destaca Aranha (2005), a terminologia mais atualizada é “maior porte” e “menor porte”, sendo essa utilizada em cartilhas do Ministério da Educação (MEC), embora o significado seja o mesmo. No caso desta pesquisa, usaremos a terminologia utilizada conforme a fonte de referência citada, por uma questão de fidelidade aos documentos. É importante pontuar que a diferença terminológica existe em função dos PCNs (BRASIL, 1998), documento legal de referência mais antigo, terem sido baseados em traduções mais literais de documentos base escritos em língua espanhola.

As adaptações, de acordo com os critérios de acesso ao currículo, são aquelas relacionadas aos recursos humanos, aos materiais físicos ou de comunicação. Já as adaptações, de acordo com os critérios de organização do currículo, dizem respeito aos objetivos a serem alcançados, ao tempo previsto para isso, às alterações nos procedimentos e materiais didáticos e à avaliação.

Com relação aos níveis em que as adaptações podem ocorrer, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), podem ser descritos da seguinte maneira:

- (i) em âmbito do PPP (arranjos no currículo geral da instituição realizadas pelo gestor);
- (ii) no currículo a ser desenvolvido em sala de aula (realizadas pelo professor com o objetivo de nortear o planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula);
- (iii) em âmbito individual (atuação, atendimento e avaliação do professor frente às necessidades individuais de cada aluno).

As adaptações nos níveis supracitados ocorrem dentro do contexto escolar, portanto, as decisões a serem tomadas devem envolver a comunidade escolar (pais, professores, funcionários), evitando, ao máximo, transferir as responsabilidades dos atendimentos pedagógicos necessários para profissionais externos à escola (BRASIL, 1998).

As adaptações também podem ser classificadas de acordo com os tipos de modificações a serem realizadas denominadas:

- (i) Significativas (maior porte): as adaptações significativas referem-se ao acesso ao currículo, com alterações nos objetivos, conteúdos e sistema de avaliação, realizadas no planejamento escolar, pedagógico, e nas ações educacionais, em virtude das necessidades dos alunos (BRASIL, 1998);
- (ii) Não significativas (menor porte): as adaptações não significativas relacionam-se ao acesso ao currículo por meio de alterações em metodologias, atividades, formas de ensinar, porém, sem modificar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação (muito embora possam ocorrer alterações nos métodos usados para avaliar, como tipo de avaliação aplicada de acordo com a necessidade especial que o aluno apresenta, realizadas pelo professor).

Nos PCNs (BRASIL, 1998), localizamos a classificação e as subclassificações das adaptações de pequeno e grande porte, expostas no Quadro 1:

Quadro 1- Classificação das adaptações curriculares de acordo com o tipo

	SIGNIFICATIVAS	NÃO SIGNIFICATIVAS
Organizativas	Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.	Organização de agrupamentos; Organização didática; Organização de espaço.
Objetivos/conteúdos	Eliminação de objetivos básicos; Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos; Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos; Eliminação de conteúdos básicos do currículo.	Priorização de áreas ou unidades de conteúdos; Priorização de tipos de conteúdos; Priorização de objetivos; sequenciação; Eliminação de conteúdos secundários.
Metodologia e organização didática (grande porte)	Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem.	--/--
Procedimentos didáticos e atividades	--/--	Modificação de procedimentos; Introdução de atividades alternativas às previstas; Introdução de atividades complementares às previstas; Modificação do nível de complexidade das atividades eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de ação, adaptação de materiais; Modificação da seleção dos materiais previstos.
Avaliação	Introdução de critérios específicos de avaliação; Eliminação de critérios gerais de avaliação; adaptações de critérios regulares de avaliação; Modificação dos critérios de promoção.	Adaptação de técnicas e instrumentos; Modificação de técnicas e instrumentos.

Temporalidade	Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção).	Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.
---------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1998).

As classificações das adaptações curriculares conforme o tipo (não significativas/pequeno porte e significativas/grande porte) se subdividem e são agrupadas em nomenclaturas semelhantes: organizativas, de objetivos, conteúdos etc. Entretanto, existe uma diferenciação entre elas, as quais estão relacionadas à designação da responsabilidade pela sua aplicação e/ou execução e quanto aos objetivos a serem estabelecidos (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), as adaptações significativas e não significativas (de acesso ao currículo) podem ser relacionadas:

- (i) Aos objetivos: as adaptações significativas envolvem a necessidade de retirarem objetivos básicos e acrescentar objetivos específicos complementares e alternativos, que busquem favorecer o processo educacional; as não significativas priorizam objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas para adaptabilidade do aluno (habilidades sociais, persistência na tarefa etc.);
- (ii) Aos conteúdos: as significativas referem-se à retirada ou à inclusão de conteúdos que possam ser específicos, complementares e/ou alternativos para aquele determinado aluno, que estejam ou não previstos no currículo básico da instituição de ensino, devendo estar relacionados às adaptações de objetivos selecionadas para serem realizadas; já as não significativas tendem a priorizar conteúdos que sejam pré-requisito para aprendizagens posteriores (leitura, escrita, cálculo), sequenciação de conteúdos em passos ordenados e gradativos de complexidade; reforço da aprendizagem e retomada de conteúdos não consolidados; eliminação de conteúdos menos relevantes com ênfase nos básicos e essenciais;
- (iii) À metodologia e à organização didática: esse tipo de adaptação abrange somente as significativas, pois são aquelas que ocorrem quando a necessidade apresentada pelos alunos exige métodos mais específicos de ensino (os quais serão realizados por um professor especializado). Ademais,

dizem respeito à organização da sala de aula quanto ao número máximo de alunos adequado, a como deverá ocorrer a comunicação e a cooperação dos trabalhos entre os professores do ensino regular e especial, quando for o caso;

(iv) Aos procedimentos didáticos e às atividades de ensino e de aprendizagem: esse tipo de adaptação classifica-se somente como não significativa, pois é de responsabilidade exclusiva do professor regente de classe. As alterações feitas pelo professor podem estar ligadas à alteração em métodos de ensino dos conteúdos selecionado, de modo que seja mais acessível ao aluno em questão, à introdução de atividades e práticas complementares/suplementares, à fixação, à consolidação e ao aprofundamento de conhecimentos já ministrados, à introdução de atividades preparatórias para novas aprendizagens e atividades alternativas e sequenciadas, além das oferecidas aos colegas e à alteração do nível de complexidade, com simplificação da tarefa ou explicitação dos passos a serem seguidos na solução de um problema. Referem-se, ainda, à modificação na seleção e na adaptação de materiais, como o uso da máquina *braille* para o aluno cego;

(v) À avaliação: essas adaptações, no que se refere às significativas, envolvem alteração nos critérios estabelecidos pela instituição, devendo estar relacionadas aos objetivos e aos conteúdos a serem adaptados. Já as que se classificam como não significativas dizem respeito à seleção de técnicas e tipo de instrumentos avaliativos que serão utilizados para avaliar o aluno, realizada pelo professor, incluindo utilização de formatos e linguagens que atendam às peculiaridades de cada aluno de acordo com as necessidades especiais que apresentam;

(vi) À temporalidade: as adaptações significativas de temporalidade se referem ao tempo que será oferecido para que os alunos adquiram os conhecimentos dentro das suas possibilidades, por exemplo, a permanência do aluno na mesma série ou no ciclo por mais de um ano, ou, a depender da necessidade do aluno, o avanço de série. Já as não significativas se referem à modificação no tempo previsto para realização de atividades, ao período

previsto para alcançar determinados objetivos de aprendizagem e também aos conteúdos previstos (BRASIL, 1998).

Alguns professores podem interpretar as adaptações curriculares de forma equivocada, como se estivessem abrindo mão da qualidade de ensino ou reduzindo as expectativas educacionais. Todavia, é importante ressaltar que essas adaptações (significativas e não significativas) tratam de promover condições favoráveis para que os alunos que apresentem NEEs alcancem o que está proposto no currículo, sendo que, em muitos casos, pode ser a única forma de conseguir aprender, evitando a exclusão (BRASIL, 1998).

As adaptações individualizadas (quanto ao nível em que ocorrem, do indivíduo) incluem adaptações de acesso ao currículo (especialmente para os alunos com limitação sensorial) e adaptações nos elementos curriculares (adaptações metodológicas e didáticas, adaptações nos conteúdos e processos de avaliação), ou seja, uma adaptação individualizada pode ser significativa ou não significativa.

1.3 AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O PLANEJAMENTO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) OU PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)

As adaptações individuais não significativas são de responsabilidade do professor regente, assim como a confecção e a manutenção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) do aluno. Esse plano é um documento construído com objetivo de orientar o trabalho do professor e desenvolvido com base nas diretrizes escolares, a fim de direcionar o trabalho da escola nas prioridades a serem elencadas para seu aluno que necessita de adaptações curriculares. Tais adaptações estão previstas na legislação federal - LDBEN (BRASIL, 1996) - e devem ficar registradas no histórico escolar, de modo que outros professores, em qualquer momento, possam ter acesso a essas informações em caso de transferência do aluno.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), há um capítulo que descreve como deve ser elaborado um PEI. Trata-se de procedimento pouco conhecido e pouco utilizado, embora seja uma regulamentação da união, em consonância com princípios constitucionais e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Nessa

perspectiva, tanto a individualização do ensino quanto a elaboração do PEI podem ser consideradas deveres das instituições de ensino (SILVEIRA, 2013; SOUSA, 2019).

Para a elaboração do PEI, deve-se partir sempre da avaliação das NEEs do aluno, definindo-se o que o aluno já sabe e o que ainda não sabe, as suas dificuldades e as suas potencialidades dentro e fora da escola. Para tanto, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), Blanco (2004), Heredero (2010) e Lopes (2017), alguns cuidados devem ser tomados ao proceder adaptações, quais sejam:

- (i) Realizar uma avaliação minuciosa do aluno para conhecer suas competências e déficits, analisar o contexto escolar e familiar, identificando-se de elementos adaptativos que possibilitem as alterações indicadas;
- (ii) Contar com a participação da equipe escolar e uma equipe psicopedagógica integrada, sempre que possível, composta por profissionais de saúde, tais como psicólogo, fonoaudiólogo, médico etc.;
- (iii) Registrar as medidas adaptativas tomadas, criando um acervo documental do aluno;
- (iv) Evitar que os PEIs sejam organizados em prejuízo ao aluno, ao seu desempenho, ao seu desenvolvimento e à sua socialização, bem como que as adaptações curriculares impliquem supressão de conteúdo expressivo em quantidade e qualidade.

Com base nessas observações, destaca-se que é de fundamental relevância que os professores compreendam que o objetivo de se realizarem adaptações curriculares (de forma individualizada, na classe ou na instituição) é possibilitar que os alunos com NEEs tenham efetiva aprendizagem, e uma forma de “[...] “abrir mão” da qualidade de ensino ou empobrecer as expectativas educacionais” (BRASIL, 1998, p. 38, aspas no original).

A realização de adaptações curriculares sob forma de construção de PEI (PLETSCH; GLAT, 2013; SILVEIRA, 2013), seja baseada em princípios analítico-comportamentais ou em outro ideário educativo, está ainda muito distante de ser implementada para todos. Isso ocorre provavelmente em função de barreiras societárias ao direito fundamental à educação, entre as quais estão a atitudinal, a

pedagógica e a metodológica. A ausência de adaptação curricular para alunos com NEEs pode ser considerada uma barreira metodológica. Não é necessário ter laudo diagnóstico para haver um PEI, porque alguns alunos nunca serão diagnosticados como pessoas com deficiências e/ou transtornos, muito embora possam apresentar dificuldade para acompanhar os conteúdos escolares.

Em uma perspectiva inclusiva, o PEI descreve o percurso de ensino e de avaliação do processo ensino e de aprendizagem, constituindo-se em instrumento fundamental para a regulação da aprendizagem e da intervenção pedagógica em todos os seus aspectos. Planejar o ensino individualmente promove a igualdade de oportunidades, pois parte das habilidades já existentes e promove a aquisição das não existentes, pautando-se no referencial oferecido pelo currículo regular. O princípio do reconhecimento do repertório de entrada do aluno como base para o planejamento está em total acordo com o ensino baseado em tecnologias e metodologias analítico-comportamentais.

1.4 REVISÕES SISTEMÁTICAS DE LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Existem vários estudos publicados com o objetivo de discutir diferentes aspectos da educação inclusiva, sob forma de revisão sistemática de literatura (OLIVEIRA; PAULA, 2012; SILVA; GONÇALVES; ALVARENGA, 2012; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013; INGLES *et al.*, 2014; RUFINO *et al.*, 2016; SILVA-PORTA *et al.*, 2016; SILVA; CARVALHO, 2017).

Silva-Porta *et al.* (2016) investigaram o conhecimento de professores sobre adaptação curricular em resumos de trabalhos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. Silva e Carvalho (2017), por sua vez, analisaram facilitadores e limitadores do processo de inclusão escolar na visão dos professores. Silveira, Enumo e Rosa (2012), por outro lado, examinaram publicações nacionais no que diz respeito às concepções de professores sobre a inclusão de alunos com NEEs.

Os resultados do estudo de Silva-Porta *et al.* (2016) apontam que o público que tem recebido mais adaptações curriculares são os alunos com diagnóstico de deficiência visual, e que a disciplina que mais tem recebido atenção é a de Língua Portuguesa, muito embora de forma improvisada e sem preparo técnico adequado.

O tipo de adaptação mais efetuada, nos estudos analisados pelos autores, é o de acesso ao currículo.

Silva e Carvalho (2017) constataram a necessidade de criação de recursos metodológicos para alunos com NEEs em geral e, em consonância com Rufino *et al.* (2016) e Silva-Porta *et al.* (2016), mencionam a escassez de estudos nacionais sobre a temática (encontraram e analisaram 16 artigos). Silveira, Enumo e Rosa (2012) afirmam a necessidade de se realizarem estudos que analisem a interação entre crianças no contexto inclusivo e apontam a necessidade de envolvimento da comunidade escolar na realização de uma educação inclusiva.

Os autores mencionados constatam a ausência de formação de profissionais para a inclusão, enfatizando a necessidade de formação profissional para o planejamento de ensino e para a efetivação da inclusão, o que resulta em uma série de tentativas e também de erros.

Os resultados do estudo de Leite, Borelli e Martins (2013) indicaram a necessidade de investimentos tanto na formação inicial quanto na continuada do professor, na área de educação inclusiva, uma vez que existem dificuldades na adoção de modelos de educação que priorizem a flexibilização do ensino, a adequação e a adaptação curricular. Segundo os autores, o ensino é apontado como único para todos os alunos, sem distinções (o que é incompatível com inclusão), havendo uma falta de clareza quanto ao termo NEEs. Conclusões semelhantes são apontadas por Silveira, Enumo e Rosa (2012) e por Rufino *et al.* (2016). No geral, os estudos apontam a escassez de estudos e de resultados que apontem para uma efetiva inclusão, mencionando também a inexistência de formação profissional para isso.

Estudos como os de Silva, Enumo e Rosa (2012) e de Leite, Borelli e Martins (2013) saem da esfera da investigação sobre concepções e formação de professores, propondo-se a analisar práticas de inclusão vigentes e aspectos legais envolvidos. No caso da pesquisa de Silva, Enumo e Rosa (2012), lançou-se um olhar para a inclusão do indivíduo com NEEs no ensino regular brasileiro, considerando aspectos sociais e jurídicos. Leite, Borelli e Martins (2013), por sua vez, realizaram uma revisão de literatura a partir de pesquisas desenvolvidas na área da educação e publicadas na base de dados da *Scielo*, as quais versam sobre ajustes curriculares na organização de práticas pedagógicas. Rufino *et al.* (2016)

verificam as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos empregados especificamente nas aulas de educação física. Já Oliveira e Paula (2012) descrevem legalmente o processo de inclusão escolar de indivíduos com NEEs.

Todos os estudos supracitados se justificam pela necessidade de atender às demandas legais e pedagógicas dos alunos com NEEs em geral ou alguma necessidade em particular, seja no atendimento a uma área ou disciplina ou em toda a sua formação escolar. Há um relativo consenso sobre a existência de lacunas na área, como a ausência de cumprimento efetivo da legislação efetiva vigente e de preparo técnico para a inclusão escolar, tanto em escolas públicas quanto privadas (OLIVEIRA; PAULA, 2012; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013; INGLES *et al.* 2014; RUFINO *et al.* 2016; SILVA-PORTA *et al.*, 2016; SILVA; CARVALHO, 2017).

1.5 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E INCLUSÃO

Existem muitos conhecimentos que podem sustentar práticas educacionais embasadas na ciência, como é o caso das neurociências e da *Applied Behavior Analysis* - ABA - (em português brasileiro, Análise Aplicada do Comportamento - AAC). O planejamento do ensino e a confecção do PDI/PEI dos alunos com NEEs podem ser fortemente beneficiados pelo conhecimento balizado em evidências científicas. Nesse sentido, há muitas contribuições sob forma de orientações, de recursos técnicos e de conhecimento a serem incorporados pela educação inclusiva, conforme a necessidade apontada por inúmeros autores. Pesquisadores, associações e institutos (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO, 2014; INSTITUTO ABCD, 2015; BORBA; BRAGGIO, 2016; BORBA; BARROS, 2018) de áreas como a neurociências e a ABA têm publicado materiais que visam a facilitar o trabalho das escolas e dos professores, baseando-se no conhecimento produzido por suas áreas e apresentado em congressos científicos e publicado em periódicos nacionais e internacionais de destaque. Não obstante, por alguma razão, o desconhecimento sobre esses trabalhos continua sendo uma realidade, e as escolas ainda se deparam com demandas pedagógicas e legais das quais não estão preparadas para atender. Em outras palavras, tais conhecimentos e estratégias de intervenção, apesar de disponibilizados, não são acessados ou implementados pela comunidade educativa.

A Análise do Comportamento (AC) dispõe de uma ampla literatura, apresentando contribuições para a educação de indivíduos típicos (MATOS, 1992; ZANOTTO, 2000; CARRARA, 2004; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; RODRIGUES; MOROZ, 2008; LOPES JR, 2009; NICOLINO; ZANOTTO, 2010; FERNANDES; MOROZ, 2011; LORENZO; KUBO, 2011; MARIANO, 2011; BIJOU, 2012; CARMO; RIBEIRO, 2012; DE ROSE, 2012; CARMO; HENKLAIN, 2013; KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013; MOROZ; LUNA, 2013; RODRIGUES; JANKE, 2014; MOROZ *et al.*, 2017) e atípicos (NICOLINO; ZANOTTO, 2010; KAWASAKI; LORENZO; KUBO, 2011; MARIANO, 2011). Tais autores, entre outros, apresentam os princípios analítico-comportamentais investigados pela AC e a sua aplicação às mais variadas situações de ensino. Apresentam também as tecnologias de ensino derivadas da AC, dentre as quais uma das mais conhecidas é o Sistema Personalizado de Ensino (PSI), desenvolvido na década de 1960 no Brasil. Embora seja possível pensar na criação de programações de ensino para grupos maiores, a individualização do ensino é característica do PSI e também de outros sistemas instrucionais de base analítico-comportamental (Instrução Programada, Instrução direta e *Precision Teaching*). Segundo Matos (1992), Carrara (2004), Rodrigues (2005) e outros pesquisadores, é possível afirmar que as principais características de um programa de ensino analítico-comportamental sejam:

- (i) Especificar completamente o comportamento que se deseja ensinar, assegurando oportunidades para o aluno emitir os comportamentos selecionados em função dos objetivos (final ou intermediário);
- (ii) Reforçar imediatamente comportamentos-objetivo, garantindo uma boa densidade de reforçamento, especialmente no começo da aprendizagem de qualquer nova habilidade. Gradativamente, deve-se diminuir a densidade de reforçamento contínuo e de reforçadores extrínsecos, deixando que aspectos intrínsecos à situação reforcem as respostas apresentadas pelos alunos;
- (iii) Usar situações de aprendizagem naturalmente reforçadoras;
- (iv) Utilizar sempre o princípio da progressão gradual para estabelecer repertórios complexos (aproximações sucessivas ou modelagem). Oferecer o máximo de ajuda no início, retirando-a gradualmente, estabelecer critérios de

desempenho mínimos e aumentar gradualmente as exigências, diminuindo os reforçadores extrínsecos à situação;

(v) Escolher cuidadosamente as situações antecedentes de ensino-aprendizagem que sejam próprias da situação de ensino: instruções, exemplos, situações, ilustrações, generalizações, dicas que levam à resposta correta etc.;

(iv) Instalar comportamentos pré-requisito ou pré-correntes como prestar atenção e seguir instruções;

(vii) Evitar situações que produzam erros, pois esses são naturalmente punitivos, e a punição diminui a frequência do comportamento, chegando a produzir paradas no comportamento (temporárias ou permanentes). Os erros geram efeitos emocionais que impedem a aprendizagem e tornam a situação de aprendizagem aversiva ao aluno. Para evitar isso, é necessário estabelecer uma hierarquia de aprendizagem e garantir o ensino de pré-requisitos antes de ensinar comportamentos ou tarefas mais complexas;

(viii) Observar o aluno e deixar que ele elabore o programa de ensino, ou seja, o professor deve estar sob controle do comportamento dos alunos, descrever o que eles sabem, o que gostam, o que são capazes de fazer e como fazem;

(ix) Construir e utilizar *softwares* educacionais, com programas criados para sequenciar situações de aprendizagem que incluam, conforme destaca Matos (1992),

- a) subprogramas para cumprir pré-requisitos cuja necessidade foi detectada pelo próprio computador, através de um subprograma, a partir da análise de certos tipos de erros cometidos pelo aluno;
- b) ramificações para consolidar aprendizagens através de repetições com variações, para aumentar a generalidade e a discriminabilidade de certos conceitos aprendidos, necessidades estas detectadas a partir de respostas incompletas ou pouco claras.
- c) *loops* para voltar atrás e repetir trechos do programa após o desempenho em (a) ou (b);
- d) programas alternativos que essencialmente ensinam o mesmo conceito, porém em níveis e contextos diferentes, isto é, aplicados a uma variedade maior de situações ou aplicados com restrições;
- e) pontos de decisão onde, através do registro e análise contínuos do desempenho do aluno (possíveis pelo computador), a avaliação deste possa ser feita sem necessidade de provas ou testes adicionais e a partir de onde, ele, aluno, possa ser enviado para (a),

(b), (c), (d), ou para um ponto mais adiante. A maior flexibilidade permitida pelo teclado do computador e, no caso de crianças pré-verbais, por telas especiais sensíveis ao toque, e até mesmo a interação bilateral permitida pelas canetas que alteram programas *in situ*, se traduzem em possibilidades de refinamentos na programação e na implementação de contingências, inimagináveis em 1950 (MATOS, 1992, p. 161-162).

Esse *modus operandi* de ensinar com planejamento de contingências, de modo individualizado, é útil para qualquer aluno, particularmente para o ensino daqueles que apresentem NEEs.

Os alunos não aprendem de forma diferente, isto é, sua aprendizagem não é regida por princípios diferenciados, mas são afetados de modo diferenciado a depender de sua história, condições pessoais e pelas condições de ensino. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas devem se adequar às necessidades dos alunos, individualizadamente. E qualquer aluno tem direito a um planejamento educacional adequado às suas habilidades pré-existentes e às suas condições particulares. Como exemplo, tomemos um aluno com desenvolvimento neurobiológico atípico: esse aluno, em função das diferenças em desenvolvimento neurobiológico e/ou funcional, não será afetado da mesma forma pelas mesmas condições de ensino oferecidas à maioria.

O planejamento pedagógico contempla, portanto, a descrição das condições do aluno e as condições de ensino a ele apropriadas, de acordo com os cuidados que devem ser tomados ao proceder adaptações e o referencial teórico adotado. Nesse contexto de planejamento pedagógico que maximize a eficiência do processo de ensino e de aprendizagem, os profissionais analistas do comportamento apresentam um importante papel, pois consideram como prioridade o sucesso acadêmico do aluno (PEREIRA; GIOIA, 2010).

Existem critérios e passos a serem observados na confecção de um planejamento de ensino qualquer, especialmente se for dirigido a um aluno com dificuldades de aprendizagem ou com alguma necessidade específica. Os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação devem estar em consonância com as habilidades do aluno e eventuais discrepâncias em relação à turma. As características das adaptações em termos de adequação de objetivos, de conteúdos, de avaliação e de respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno estão em total consonância com métodos de ensino analítico-

comportamentais, como o *PSI* (KELLER, 1968), segundo o qual os alunos devem dominar o conteúdo anterior antes de seguir adiante no planejamento, avançando no programa de ensino na velocidade adequada às habilidades existentes. Keller (1968) distingue o *PSI* de métodos tradicionais, também, mas não somente, por respeitar o ritmo próprio de aprendizagem do aluno.

Até agora, mencionamos apenas similaridades e compatibilidades, mas também há uma diferença observada em uma visão analítico-comportamental do ensino e no texto dos PCNs referente às adaptações curriculares, que é a separação entre adaptações curriculares de pequeno e grande porte. De um ponto de vista analítico-comportamental, tal separação não é necessária, uma vez que os objetivos de ensino sempre devem estar especificados individualmente e não apenas quanto ao tipo de adaptação a ser implantada (RODRIGUES, 2005). Além disso, não faria muito sentido em um planejamento a adaptação apenas dos objetivos, ou apenas dos conteúdos, ou da metodologia, ou da avaliação ou do aumento/encurtamento do tempo requerido para a consecução do plano. Mudanças em cada um desses elementos quase sempre alteram todos os demais.

As mudanças nos procedimentos e no processo avaliativo também são características do ensino analítico-comportamental, não estando condicionadas a tipos de adaptações específicas (pequeno porte, grande porte), mas sim aos objetivos de ensino especificados. Um teste relativo à aquisição da habilidade especificada em cada objetivo é aplicado, informando sobre sua consecução ou não. Os testes avaliativos são construídos com definição explícita do que se deseja que o aluno aprenda em termos de ações a serem explicitamente exibidas (RODRIGUES; JANKE, 2014). Caso se identifique que o objetivo não foi alcançado, de acordo com os critérios de desempenho específicos previamente estipulados, reensina-se. A avaliação, portanto, é do programa de ensino e não somente do aluno.

Alguns procedimentos de ensino são bastante valorizados em programas de ensino analítico-comportamentais, como a apresentação de estímulos antecedentes (pistas, dicas, instruções etc.) e o conhecimento sobre quais são as consequências reforçadoras a serem utilizadas para o aluno em questão. Não existem reforçadores *a priori*, ou seja, consequências que tenham o poder de aumentar a frequência do comportamento para todos os alunos. Um estímulo pode ser reforçador para um indivíduo e não ser para outro, ou o mesmo indivíduo pode ter suas preferências

alteradas em função de experiências individualizadas (MOREIRA; MEDEIROS, 2018). Existem os estímulos potencialmente reforçadores que estão mais facilmente disponíveis e os menos facilmente disponíveis em sala de aula, sendo recomendável a utilização dos mais facilmente disponíveis (elogios, atenção, notas etc.), sendo possível efetuar um levantamento das preferências por determinados reforçadores por meio de disponibilização e de observação da escolha que permita a seleção dos reforçadores pelo professor. Tal levantamento é especialmente recomendado no caso do ensino de alunos com NEEs.

Além da seleção e da correta utilização de reforçadores, inúmeros outros princípios e procedimentos analítico-comportamentais utilizados em uma programação analítico-comportamental são bem-vindos na construção de adaptações curriculares. Isso oportuniza uma aprendizagem segura e minimiza a ocorrência de erros (*dicas/prompts*; *esvanecimento/fading*; modelagem, modelação, encadeamento, equivalência de estímulos, ensino por exclusão) e princípios condizentes com o “como ensinar” na abordagem analítico-comportamental, conforme os elementos elencados por Rodrigues (2005) referentes aos itens componentes de um programa de formação de professores:

2. Conceitos básicos de análise do comportamento (inclui no programa de formação do professor – ou não inclui – a natureza dos conceitos e princípios e referências embasados/apoiados em dados – enunciados que descrevem relações demonstradas entre variáveis comportamentais e ambientais)

2.1. Comportamento respondente e condicionamento respondente – comportamento condicionado em interação respondente

2.2. Comportamento operante e condicionamento operante – objeto de estudo e de pesquisa da análise do comportamento como relação entre Homem e ambiente, em que o primeiro atua sobre o mundo e é modificado pelas consequências de sua ação

2.3. Contingências de reforçamento – relações entre a ocasião em que o comportamento ocorre (estímulo discriminativo na interação operante), o próprio comportamento e as consequências por ele produzidas. Fatores contextuais como saciação e privação de estímulos reforçadores, interrupção de ciclos de sono e intervenção com drogas

2.3.1. Reforço positivo e negativo (primário, secundário e generalizado)

2.3.1.1. Naturalidade e artificialidade do reforço

- 2.3.1.2 **Esquemas de reforçamento** (contínuo ou intermitente, fixos ou variáveis)
- 2.3.2. **Punição**
- 2.3.3. **Extinção operante**
- 2.3.4. **Controle aversivo**
- 2.4. **Instalação e diferenciação da resposta** – procedimentos para aquisição de nova resposta, mudança de resposta já adquirida, extinção (atuando sob condições antecedentes e consequentes ao comportamento)
 - 2.4.1. **Modelagem**
 - 2.4.2. **Modelação**
 - 2.4.3. **Instrução (comportamento verbal)**
 - 2.4.4. **Instigação**
- 2.5. **Controle de estímulos do comportamento operante–discriminação (treino discriminativo), generalização, abstração, formação de conceitos, equivalência de estímulos, discriminação condicional, etc.**
- 2.6. **Motivação**
- 2.7. **Comportamento verbal** - aberto ou encoberto; tato, textual, ecoico, intraverbal; contingências envolvidas na sua aquisição e manutenção
- 3. **Método de pesquisa da análise do comportamento**
 - 3.1. demonstração de relações funcionais ou avaliação da aplicação prática
 - 3.2. procedimentos de investigação experimental (sujeito único e linha de base múltipla)
 - 3.3. pesquisa básica x aplicada (RODRIGUES, 2005, p. 66-67, grifos da autora).

É muito importante a minimização ou a eliminação de consequências aversivas, o que já ocorre naturalmente, em decorrência de um planejamento em que os erros sejam evitados e as dificuldades ou a complexificação das habilidades sejam feitas gradualmente. No caso da existência de comportamentos problema (como bater, jogar objetos no chão ou em outras pessoas, xingar etc.), uma análise funcional deve ser efetuada (MATOS, 1992; CANAAN-OLIVEIRA *et al.*, 2002) e as condições envolvidas na criação/manutenção de comportamentos problema modificadas.

Em resumo, a avaliação das NEEs inclui a avaliação dos pré-requisitos e as habilidades já existentes. Em seguida, definem-se os objetivos, ou o que o aluno deve aprender, a partir do repertório de entrada do aluno, o que permite a seleção dos conteúdos e os procedimentos necessários para alcançá-los, a partir do que o aluno deve conhecer (objetivo final) e do que está em vias de conhecer (objetivos

intermediários). A definição de objetivos a partir do repertório do aluno permite definir quais habilidades desenvolver em função da avaliação dos pré-requisitos efetuada no passo anterior. A seleção de conteúdos e de atividades que devem ser trabalhados para que o aluno se desenvolva, bem como a escolha das adaptações (de conteúdos e de atividades) para um ou mais alunos que não estão acompanhando são feitas, portanto, a partir da definição dos objetivos (finais e intermediários) em consonância com o currículo do grupo maior. Portanto, definir objetivos é um passo fundamental para a criação de um programa de ensino adaptado que seja analítico-comportamental, para a seleção de metodologias e dos conteúdos que devem ser revistos ou retomados. O como aprender (procedimentos/métodos) e a escolha das sequências nas estratégias são sempre os passos seguintes à definição dos objetivos, incluindo a seleção das formas de organização do ensino mais adequadas e a aplicação do programa de ensino propriamente dito.

Em uma busca inicial efetuada para a revisão de literatura introdutória, observa-se que a literatura sobre AC e adaptações curriculares não utiliza o termo *adaptação curricular* ou semelhantes (flexibilizações, adequações curriculares), muito embora apresente inúmeras contribuições à área. Porque o termo não é utilizado em AC? Porque a AC não necessita discutir adaptações curriculares, uma vez que parte de uma concepção de homem e de mundo em que o indivíduo e seu comportamento são analisados a partir das variáveis que incidem sobre o sujeito. Segundo Andery (2010), o método de pesquisa privilegiado pela AC é o de sujeito único (N=1), mesmo quando vários indivíduos são estudados, uma vez que o comportamento de cada indivíduo é sempre comparado com ele mesmo e não com os demais. É o sujeito que se comporta e não o grupo. Para Andery (2010), citando Matos (1990),

[...] nas ciências comportamentais o controle experimental foi substituído pelo controle estatístico, mesmo nos delineamentos de pesquisa experimental. Mas a análise do comportamento é uma exceção à regra e desenvolveu uma forma particular de experimentação promovida pela sua melhor prática de pesquisa, sustentada em supostos sobre o objeto de estudo de interesse que eram distintos daqueles mais comumente assumidos nas ciências comportamentais. Tal prática foi denominada de modelo, ou de delineamentos, do sujeito único ou de $n=1$ e, em 1990, Maria Amélia

Matos apresentou uma síntese deste modelo que dificilmente poderá ser superada [...] Respeitando o caráter individual, interacional, processual e histórico do comportamento, Skinner, e outros que o sucederam na mesma tradição, optaram por experimentos com delineamentos de sujeito único (ANDERY, 2010, p. 326-327).

Sendo assim, a AC, por definição, já trabalha *a priori* com a demanda do indivíduo, seja em pesquisa ou em métodos de ensino. O ensino não planejado e não voltado para as demandas individuais apenas adia os problemas de aprendizagem e os déficits de conteúdo com os quais teremos que lidar no futuro, incluindo o ensino superior e a pós-graduação. A tecnologia de ensino derivada da AAC pode ajudar a solucionar muitos dos problemas gerados pelas diferenças individuais, conforme as palavras de Skinner (1968):

[...] Uma tecnologia do ensino já se provou valiosa. [...] O conceito de prontidão nas primeiras séries é só exemplo da tendência geral de resolver os problemas de currículo simplesmente adiando a instrução. Pouco a pouco, as faculdades estão ensinando o que era antes ensinado no curso secundário, e os cursos de pós-graduação descobrem que é necessário ensinar ou pelo menos rever o que era antes eficientemente ensinado nos cursos regulares de formação. A instrução programada inverte esta tendência. Quando um programa escrito para alunos de pós-graduação mostra-se eficiente, a tendência é experimentá-lo também nos cursos regulares da faculdade. Se aí também dá certo, experimenta-se no curso secundário. Mas tudo isso são medidas corretivas. Um currículo eficiente e econômico deve basear-se em uma análise eficiente do comportamento adquirido pelo aluno. A instrução individualizada permitirá, então, articular as diferentes fases de um programa de modo que os alunos sigam adiante o mais rapidamente possível (SKINNER, 1968, p. 237-238).

Uma tecnologia do ensino pode resolver muitos dos problemas criados pelas diferenças individuais, suplementando histórias ambientais deficientes e assegurando-se de que as contingências educacionais estão completas e são eficazes. Não reduzirá, entretanto, todos os alunos a um só molde. Ao contrário, descobrirá e valorizará as diferenças genéticas genuínas. Se for baseada em uma sábia política será também capaz de planejar contingências ambientais que darão lugar à mais promissora diversidade (SKINNER, 1968, p. 242).

Segundo Zanotto (2000), quando se diz que o professor deve conhecer individualmente seus alunos, não significa dizer que deve conhecer todas as diferenças existentes entre eles, mas que, em uma visão analítico comportamental, o professor deve buscar conhecer e identificar habilidades, limitações e também comportamentos que já façam parte do repertório comportamental dos seus alunos, o que irá orientar o planejamento de novas aprendizagens. Não conhecer esse repertório comportamental reduz as chances de sucesso na aprendizagem, conforme aponta Skinner: “A não consideração das diferenças entre os alunos é, talvez, a maior fonte isolada de ineficiência na educação” (SKINNER, 1968, p. 228).

Uma vez definidos o repertório de entrada do aluno e o comportamento que se deseja ensinar, planejam-se as contingências de ensino necessárias para a ocorrência da aprendizagem, com auxílio da ciência do comportamento. Isso pode ser feito no ensino individualizado ou planejando-se contingências para um grande número de estudantes. Para Skinner (1968/1972),

Só definindo o comportamento que se quer ensinar é que se pode começar a procurar as condições, das quais o comportamento é uma função, e planejar uma instrução eficiente. As conseqüências últimas naturais do comportamento original são adiadas e quase sempre despercebidas; por esta mesma razão, é a instrução tanto mais importante. O relato anterior nada contém de relevante para a liberdade, individualidade e criatividade que não possa ser eficientemente ensinado a um grande número de estudantes (SKINNER, 1968/1972, p.183).

Quanto aos diagnósticos apresentados pelos sujeitos envolvidos nos programas de formação, encontramos o Transtorno do Espectro Autista - TEA - (KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO, 2014; BORBA; BARROS, 2018), uma preocupação com a qual a área tem trazido um bom número de pesquisas e contribuições, além da Síndrome de Down (FREITAS; MENDES, 2008).

Freitas e Mendes, (2008), Fornazari *et al.* (2012) e Ferrari, Vilaronga e Elias (2019) desenvolveram estudos relacionados à formação de professores e à inclusão escolar predominantemente em rede regular de ensino, sinalizando uma preocupação com o ensino inclusivo. Além desses estudos acadêmico-científicos, encontramos manuais de apoio a profissionais da área (KHOURY; TEIXEIRA;

CARREIRO, 2014) e a pais (KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO, 2014; BORBA; BARROS, 2018), para intervenções pedagógicas e/ou auxílio a intervenções.

A principal justificativa para a consecução de formação de professores (FREITAS; MENDES, 2008; FORNAZARI *et al.*, 2012; KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO, 2014; BORBA; BARROS, 2018; FERRARI; VILARONGA; ELIAS, 2019) é a inclusão na educação, bem-sucedida e feita com base em evidências científicas. Afirma-se a necessidade de formação inicial e continuada de professores para atuarem em contextos inclusivos (FREITAS; MENDES, 2008; KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO, 2014; BORBA; BARROS, 2018; FERRARI; VILARONGA; ELIAS, 2019), para que se concretize o atendimento diferenciado de crianças com necessidades especiais (FORNAZARI *et al.*, 2012). A formação de professores para realizarem adaptações curriculares em salas regulares é destacado por Ferrari, Vilaronga e Elias (2019). Além disso, a capacitação de familiares e cuidadores para auxiliar no atendimento pedagógico com diagnóstico específico de TEA é sinalizada por Borba e Barros (2018).

A metodologia dos textos escolhidos para fornecer parte do quadro teórico de embasamento para o preparo/formação analítico-comportamental de professores em educação inclusiva é, como seria de se esperar, a própria da AC, ou seja, o delineamento experimental do sujeito único. Dentre os diferentes tipos de delineamento experimental de sujeito único existentes (COZBY, 2003), o escolhido por Freitas e Mendes (2008), Fornazari *et al.* (2012) e Ferrari, Vilaronga e Elias (2019) é o A-B, que implica registro de linha de base (A) e de intervenção (B).

Nesse tipo de delineamento, não existe reversão da intervenção, apenas o registro de seus prováveis efeitos por meio da aplicação de pré (registro de comportamentos/habilidades existentes antes da intervenção) e pós-teste (registro de comportamentos/habilidades existentes após a intervenção). A intervenção, no caso de Fornazari *et al.* (2012) e Ferrari, Vilaronga e Elias (2019), constituiu-se em um curso (VI). Caso o registro de habilidades no pós-teste (B) aumente em relação ao registro na pré-intervenção (A ou linha de base), sem que nenhuma outra variável tenha evidentemente afetado o acréscimo ou desenvolvimento de tais habilidades, é possível afirmar que o curso em questão colaborou para que esse fenômeno ocorresse. Esse é o caso de Ferrari, Vilaronga e Elias (2019), que ensinaram professores a fazerem adaptações curriculares de modo mais eficiente, e de

Fornazari *et al.* (2012), que capacitaram professores em conceitos básicos e procedimentos analítico-comportamentais por meio de *software* educacional. Freitas e Mendes (2008) entrevistaram sobre o comportamento de uma criança e, em conjunto, realizaram a capacitação com professoras de uma creche analisando os dados com as categorias de análise funcional experimental de Iwata *et al.* (1994), com treino teórico-prático na fase de intervenção e excelentes resultados sobre o comportamento da criança.

Os trabalhos de Khoury, Teixeira e Carreiro (2014) e Borba e Barros (2018) produziram manuais/cartilhas de orientação a professores, de modo que não existe uma metodologia ou resultados propriamente ditos, mas o que provavelmente se constitui em uma compilação e organização de conteúdo considerados úteis à formação de professores na área, ambos construídos para o manejo de indivíduos com diagnóstico TEA por profissionais (KHOURY; TEIXEIRA; CARREIRO, 2014; BORBA; BARROS, 2018) e por pais (BORBA; BARROS, 2018).

Freitas e Mendes (2008), Fornazari *et al.* (2012) e Ferrari, Vilaronga e Elias (2019) concluem seus estudos ressaltando a importância de se prover oportunidades de formação na escola, unindo habilidades de profissionais do ensino e de especialistas. Freitas e Mendes (2008) e Fornazari *et al.* (2012) ressaltam a análise funcional como poderosa ferramenta, tanto de avaliação quanto de planejamento de intervenções efetivas. Fornazari *et al.* (2012) enfatizam a informatização da capacitação docente como auxílio no desenvolvimento de comportamentos significativos de professores em relação a seus alunos, saindo do campo da retórica e promovendo melhorias substanciais no desenvolvimento acadêmico dos discentes e nas próprias condições de trabalho docente. Ferrari, Vilaronga e Elias (2019) sugerem a ampliação de estudos que introduzam em suas propostas de formação continuada outros objetivos, outros conjuntos de habilidades para adaptação de estratégias de ensino, além de apontarem para a necessidade de superação de barreiras atitudinais, tão presentes no universo escolar e acadêmico.

Tendo em vista a relevância do tema para toda sociedade, principalmente para os alunos com NEEs, que necessitam de atendimento diferenciado, e para profissionais que atuam na educação inclusiva, os quais necessitam de conhecimentos sobre o processo de inclusão, esta pesquisa objetiva apresentar uma

análise de características de trabalhos científicos nacionais sobre formação de professores, inclusão e análise do comportamento publicados entre 2010 a 2019.

2 METODOLOGIA

O estudo em pauta trata especificamente da apresentação de características de trabalhos científicos publicados no período de 2010 a 2019 sobre a formação de professores voltadas a práticas inclusivas na perspectiva analítico-comportamental, em publicações nacionais. Assim, a seguir, são explicitados os aspectos metodológicos da pesquisa, esclarecendo-se os documentos utilizados, os materiais, os instrumentos e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

2.1 DOCUMENTOS

Optamos por pesquisar textos em periódicos nacionais e em coletâneas de referência na área, por se constituírem em veículo privilegiado de divulgação de pesquisas produzidas pela comunidade científica. Embora possa existir produção de autores nacionais publicada em periódicos internacionais, esses não foram contemplados na presente pesquisa.

2.2 MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Primeiramente, os periódicos foram acessados pelas seguintes bases de dados: a *Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil - BVS-PSI*¹, *Periódicos CAPES*² e *Google Acadêmico*³.

Posteriormente, buscamos material nos *websites* de revistas nacionais específicas da área da AC, tais como: *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC)*⁴, *Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC)*⁵ e *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*⁶.

Coleções referência na produção em AC nacional, tais como *Comportamento em Foco*, *Sobre Comportamento e Cognição*, também foram material alvo desta análise, por serem fonte privilegiada de produções especificamente realizadas com

¹ www.bvs-psi.org.br.

² www.periodicos.capes.gov.br.

³ www.scholar.google.com.br.

⁴ <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC>.

⁵ <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/rebac>.

⁶ <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas>.

enfoque analítico-comportamental. Ambas as coleções são resultado de trabalhos apresentados no *Congresso Anual da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental* (ABPMC).

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi necessária uma delimitação do período a ser investigado e das fontes de coleta de material para que uma análise da produção na área em âmbito nacional pudesse ser proposta. Inicialmente, pretendíamos coletar material no período 2015-2019, porém, a escassez de resultados nos fez ampliar o período de abrangência de cinco para 10 anos (2010-2019).

As palavras-chave que mais retornaram resultados na pesquisa realizada para a revisão de literatura assistemática (ARL) introdutória a este trabalho foram voltadas à formação de professores: “orientação de professores” (1), “capacitação (informatizada) de professores” (1) e “formação de professores” propriamente dita. “Inclusão escolar” apareceu em dois artigos, ao passo que “educação especial” em um. Sendo assim, as palavras-chaves utilizadas para coleta de dados nas bases selecionadas foram delas derivadas, acrescidas do termo “Análise do comportamento”.

Os critérios de inclusão dos artigos e textos de coleção foram: (i) artigos publicados em periódicos revisados por pares; (ii) textos publicados em coleções da área; (iii) textos publicados entre 2010 e 2019, que apresentem contribuições para a interface da AC, formação de professores e educação inclusiva (ex.: ter como objetivo a realização de alguma forma de adaptação curricular, construção de PEI, ensino de professor para atuação em educação inclusiva, ensino de cuidadores ou pais de sujeitos com função educacional inclusiva); (iv) ser um estudo empírico de formação de professores. Não se restringiu os textos ao tipo de diagnóstico de eventuais participantes.

Os critérios de exclusão foram: (i) estudos empíricos não conduzidos com professores ou membros da equipe escolar (estudos realizados por especialistas diretamente com alunos sem preocupação com a capacitação de professores); (ii) ser voltado ao público específico da educação especial (em contraposição à inclusão realizada na educação regular); (iii) teses e dissertações; (iv) livros e capítulos de livros que não as coleções selecionadas; (v) trabalhos estrangeiros publicados em

português; (vi) estudos não empíricos voltados à temática, como revisões de literatura etc.

Primeiramente, foi utilizado o mecanismo de busca *Google Acadêmico*. Nele foram realizadas duas buscas com dois conjuntos de descritores ligados pelo operador booleano AND: “análise do comportamento AND educação AND formação de professores”; e “análise do comportamento AND educação AND inclusão”. Em ambas as consultas utilizou-se a ferramenta “busca avançada” oferecida pela plataforma, aplicando os filtros de pesquisa: com todas as palavras de cada busca, com a frase exata “análise do comportamento” e com o período selecionado (2010-2019). É importante ressaltar que o *Google Acadêmico*, mesmo quando retorna um número de resultados superior a 1.000, oferece a limitação da visualização de apenas os 1.000 primeiros resultados para cada conjunto de descritores utilizados.

Em seguida, fomos até a base de dados *Periódicos CAPES*, utilizando os mesmos conjuntos de descritores das duas buscas efetuadas na base de dados anterior, unidos pelo operador booleano AND: “análise do comportamento AND educação AND formação de professores”; e “análise do comportamento AND educação AND inclusão”. Para ambas as buscas, utilizou-se a ferramenta “pesquisa avançada” oferecida pela plataforma, aplicando os filtros: palavra exata “análise do comportamento”, data inicial e final (2010-2019), periódicos revisado por pares, tipo de material: somente artigos.

A terceira fonte foi a base de dados BVS-PSI. Utilizaram-se os mesmos conjuntos de descritores nas consultas anteriores, unidos pelo operador booleano AND, porém, sem filtros de busca, pois essa base de dados não os oferece.

Após a busca nessas bases de dados, realizamos a coleta diretamente em *websites* de periódicos que publicam artigos nacionais na área da AC (*Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva - RBTCC; Revista Brasileira de Análise do Comportamento - REBAC e Perspectivas em Análise do Comportamento*). Utilizaram-se, inicialmente, combinações de descritores, tal como nas buscas efetuadas nas bases de dados. No entanto, em função do baixo retorno de artigos, optamos por desmembrar os termos, utilizando-os com o operador de truncagem asterisco ao início e ao final das palavras (*__*), ampliando o número de resultados. Os descritores utilizados foram: *orientação*, *capacitação*, *ensino*,

professores, *professor*, *inclusão*, *inclusiva*. O filtro de data foi utilizado sempre que disponível, não tendo sido encontrado nenhum outro filtro relevante.

Todos os títulos encontrados nas bases de dados e periódicos foram lidos; desses, foram selecionados os que se relacionavam com temáticas educacionais. Em um segundo momento, fizemos a leitura dos resumos para verificar a inclusão nos critérios de seleção ou de descarte.

A coleção *Sobre Comportamento e Cognição*, incluída na coleta, foi a do período de buscas (volumes 25, 26 e 27) referente ao ano de 2010, quando a publicação da coleção se encerrou. Os volumes analisados foram acessados via biblioteca pessoal. O procedimento de seleção foi semelhante ao utilizado nas bases de dados e periódicos, com a leitura dos títulos de capítulos dos três volumes. Em uma primeira etapa, foi feita a seleção dos capítulos relacionados ao contexto educacional. Na segunda etapa, os capítulos foram examinados com base na totalidade dos critérios de inclusão/exclusão e selecionados aqueles que atendiam aos critérios de inclusão.

A coleção *Comportamento em Foco* (sucessora da coleção *Sobre Comportamento e Cognição*) foi examinada nos volumes publicados entre 2011 e 2019 (1 a 9). A pesquisa foi realizada *on-line* no site da ABPMC, no qual os volumes podem ser encontrados no link “documentos”⁷. O procedimento de seleção foi o mesmo utilizado na coleção *Sobre Comportamento e Cognição*, com a leitura digital dos títulos de capítulos dos nove volumes, seleção dos que se relacionavam ao contexto educacional e, posteriormente, examinados com base na totalidade dos critérios de inclusão/exclusão.

Para cada pesquisa em mecanismo de busca, base de dados, periódico ou coleção, organizamos um quadro com a identificação da fonte, identificação dos descritores, de operadores booleanos, no caso de terem sido utilizados, de critérios de busca incluindo filtros de busca, caso tivessem sido utilizados, total de resultados obtidos na busca, total de textos selecionados, referência completa, resumo e critérios de seleção (atendimento à abordagem, à temática de formação de professores como objetivo principal, pertencimento ao universo da inclusão e ser um estudo empírico). Os quadros foram elaborados conforme modelo a seguir.

⁷ <http://abpmc.org.br/publicacoes.php?inf=3>.

Quadro 2 - Modelo de quadro para organizar os dados coletados

Título da Fonte (Ex.: Google Acadêmico) e data da coleta

Descritores utilizados, operadores booleanos (ou não) e critérios de busca (filtros utilizados se existiram etc.)	Total de resultados	Total selecionado	Referência completa	Resumo e palavras-chave	Critérios de inclusão

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ao todo, foram analisados 2.628 textos, e selecionados 22, conforme indica a Tabela 1:

Tabela 1 - Relação da quantidade de textos analisados e selecionados no levantamento de dados

FONTE	TOTAL DE TEXTOS EM CADA FONTE	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS EM CADA FONTE
Google Acadêmico	2000	13
Periódicos Capes	90	01
BVS-PSI	35	03
Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	81	03
Revista Brasileira de Análise do Comportamento	96	00
Revista Perspectivas em Análise Do Comportamento	53	01
Coleção Sobre Comportamento e Cognição	112	00
Coleção Comportamento em Foco	161	01

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Após esse conjunto de procedimentos de busca e de organização do material, descartamos os textos repetidos, restando 14 textos, relacionados por ordem cronológica, junto à(s) fonte(s) onde foram encontrados.

Quadro 3 - Relação de textos selecionados na coleta de dados

Nº	ANO	FONTE	REFERÊNCIA COMPLETA
T01	2010	Google acadêmico; Periódicos Capes; Bvs-Psi; Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva.	PEREIRA, C.; GIOIA, P. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva , v. 12, n. 1/2, p. 121-145, 3 ago. 2010. Disponível em: http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/419 . Acesso em: 13 abr. 2020.
T02	2011	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	COSER, D.; CORTEGOSO, A.; GIL, M. Promoção de comportamentos de estudo em crianças - Resultados de um programa de ensino para pais e responsáveis. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva , v. 13, n. 2, p. 58-78, 27 dez. 2011. Disponível em: http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/454 . Acesso em: 25 abr. 2020.
T03	2011	Google acadêmico; BVS-PSI	ALMEIDA, C. P.; PEREIRA, M. E. M. Ensinando professoras a analisar e interpretar dados como parte de uma análise de contingências. Estud. psicol. (Natal) , Natal, v. 16, n. 3, p. 243-252, Dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-294X2011000300006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 08 abr. 2020.
T04	2012	Google acadêmico; BVS-PSI	FORNAZARI, S. A.; KIENEN, N.; TADAYOZZI, D. S.; RIBEIRO, G. D.; ROSSETTO, P. B. Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado. Psicologia da Educação , Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 35, p. 24-52, jul. 2012. ISSN 2175-3520. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/27939 . Acesso em: 08 set. 2019.
T05	2012	Livro: Comportamento em foco	STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Programa Violência Nota Zero Descrição de um programa de prevenção de violência escolar. In: PESSÔA, C. V. B. B.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. (Org.). Comportamento em foco . São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC. 2012, v. 1, p. 521-532.

T06	2014	Google acadêmico	BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. Rev. bras. educ. espec. , Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300005&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 12 abr. 2020.
T07	2014	Google acadêmico	GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, Mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 21 abr. 2020.
T08	2015	Google acadêmico	FORNAZARI, S. A.; KIENEN, N.; VILA, E. M.; NANTES, F. O.; PROENÇA, M. P. Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. Psicologia da Educação . Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 38, p. 17-34, abr. 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/2277 . Acesso em: 23 abr. 2020.
T09	2017	Google acadêmico	ROSIN-PINOLA, A. R.; MARTURANO, M. E.; ELIAS, L. C. S.; DEL PRETTE, Z. A. P. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. Revista Educação Especial , v. 30, n. 59, p. 737-750, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430 . Acesso em: 09 abr. 2020.
T10	2017	Google acadêmico	FERREIRA, L. A.; SILVA, A, J. M.; BARROS, R. S. Ensino de aplicação de tentativas discretas a cuidadores de crianças diagnosticadas com autismo. Perspectivas em Análise do Comportamento , v. 7, n. 1, p. 101-113, 2017. Disponível em: https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/173 . Acesso em: 22 abr. 2020.
T11	2017	Revista Perspectivas em Análise Do Comportamento	GUIMARÃES, L. S.; LUNA, S. V. O Comportamento do Professor Sob Controle do Comportamento do Aluno: Uma Intervenção em Ambiente Natural. Perspectivas Em Análise Do Comportamento , v. 7, n. 2, 256-273, 2017. Disponível em: https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/201 . Acesso em: Acesso em: 22 abr. 2020.

T12	2018	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	GUIMARÃES, M.; MARTINS, T.; KEUFFER, S.; COSTA, M.; LOBATO, J.; SILVA, ÁLVARO; SOUZA, C.; BARROS, R. S. Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com transtorno do espectro do autismo. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva , v. 20, n. 3, p. 40-53, 19 dez. 2018. Disponível em: http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/1217 . Acesso em: 05 abr. 2020.
T13	2019	Google acadêmico	GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G.; SILVEIRA, A. D.; RATES, A. C.; PAIVA, G. C. C.; CASTRO, N. P. Efeitos de Intervenção Comportamental Intensiva Realizada por Meio da Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. Psic.: Teor. e Pesq. , Brasília, v. 35, e3523, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722019000100302 . Acesso em: 15 abr. 2020.
T14	2019	Google acadêmico	FERRARI, I. P.; VILARONGA, C. A. R.; ELIAS, N. C. Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular. Psicol. educ. , São Paulo, n. 49, p. 67-77, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200008 . Acesso em: 10 jan. 2020.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os artigos selecionados foram analisados considerando-se 18 categorias e subcategorias, compostas de: identificação do trabalho; objetivo; tipo de trabalho; delineamento da pesquisa; materiais e instrumentos utilizados (para a coleta, para a intervenção/ensino e para a análise de dados); participantes; número de participantes; escolaridade dos participantes; modalidade de ensino; contexto metodológico (natural ou não); proposta de formação efetuada (aplicação individual ou em grupo, presença de pessoas que fazem parte da condição natural de ensino, conteúdos ensinados). Essas categorias e subcategorias constam na ficha de análise, localizada no Apêndice A. Após a leitura detalhada dos artigos e do preenchimento das fichas de análise, organizamos a frequência de aparecimento das informações para confecção de tabelas, quadros e gráficos em etapas posteriores de análise e discussão de resultados. No capítulo seguinte encontram-se a apresentação e a análise dos resultados.

3 APRESENTAÇÃO E E ANÁLISE DE RESULTADOS

Após realização de rigorosa coleta de dados e seleção dos trabalhos a serem analisados, conforme exposto na metodologia do presente trabalho, apresentam-se os resultados e a análise.

A maior frequência de trabalhos publicados na interface “educação inclusiva, formação de professores e análise do comportamento” ocorreu no ano de 2017, com três publicações (T09, T10, T11). Nos anos de 2011 (T02, T03), 2012 (T04, T05), 2014 (T06, T07) e 2019 (T13, T14), houve frequência intermediária, com duas publicações a cada ano. Nos anos de 2010 (T01), 2015 (T08) e 2018 (T12), houve a publicação de apenas um artigo a cada ano.

Os dados apresentados demonstram que a frequência das publicações relacionadas à temática do presente trabalho vem se mantendo estável durante o período de 2010 a 2019, com baixa frequência, de zero (2013 e 2016) a três publicações anuais (2017), como destaca a Figura 1.

Figura 1 - Frequência de publicação dos trabalhos analisados



Fonte: organizado pela pesquisadora

Os trabalhos coletados no período de 2010 a 2019 foram publicados com maior frequência no periódico editado pela ABPMC - “Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva” - (T01, T02, T12) e na revista do Programa de Estudos pós-graduados de Psicologia da Educação (PUC-SP) “Psicologia da Educação”

(T04, T08, T14), com três publicações cada periódico. Em segundo lugar, temos dois trabalhos publicados na Revista “Perspectivas em Análise do Comportamento” em um período de 10 anos (T10, T11). Cinco trabalhos foram publicados em periódicos variados: “Estudos de Psicologia” (T03), “Revista Brasileira de Educação Especial” (T06), “Educação e Pesquisa” (T07), “Revista Educação Especial” (T09), “Psicologia: Teoria e Pesquisa” (T13), com uma ocorrência cada. Um dos trabalhos foi publicado como capítulo de livro (T05) em 2012, editado pela ABPMC, “Comportamento em Foco”.

Tabela 2 - Local de publicação

FONTE	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC)	T01; T02; T12	03
Psicologia da Educação (PUC – SP)	T14; T04; T08	03
Perspectivas em Análise do Comportamento	T11; T10	02
Estudos de Psicologia (Natal - RN)	T03	01
Revista Brasileira de Educação Especial	T06	01
Educação e Pesquisa	T07	01
Revista Educação Especial (UFSM – RS)	T09	01
Psicologia: Teoria e Pesquisa	T13	01
Comportamento em foco	T05	01
TOTAL		14

Fonte: organizado pela pesquisadora

Conforme a Tabela 3, constante no Apêndice B, os 14 trabalhos analisados foram produzidos por 49 autores e coautores. Desse total, quatro nomes se repetem em mais de um trabalho, quais sejam: Silvia Aparecida Fornazari e Nadia Kienen, que são coautoras dos trabalhos T04 e T08, publicados nos anos de 2012 e 2015; Álvaro Júnior Melo e Silva e Romariz da Silva Barros, que são coautores nos trabalhos T10 e T12, publicados em 2017 e 2018. Esses dados demonstram uma dispersão na autoria dos trabalhos produzidos nessa temática.

Com relação aos instrumentos e materiais utilizados para a coleta de dados, nas formações realizadas, 11 deles recorreram aos pré e pós-testes (T01, T02, T03, T04, T05, T07, T08, T09, T10, T13, T14), e a maior parte utilizou-se também de delineamento experimental do tipo AB, sendo somente um grupo experimental x grupo controle (T13). O delineamento AB investiga o comportamento apresentado em uma condição “A” (linha de base) e avalia os efeitos de variáveis introduzidas em uma outra condição “B” (intervenções/ensino). Já o delineamento de linha de base múltipla investiga e avalia simultaneamente mais de uma variável dependente, ou seja, existe mais de uma linha de base (COZBY, 2003). Os trabalhos que não utilizaram pré e pós-testes foram T06 (único estudo de natureza descritiva) e também T11 e T12, que utilizaram delineamento experimental de linha de base múltipla.

Para a coleta de dados por meio de pré e pós-testes, realizaram-se observações (T01, T03, T05, T06, T07, T09, T10, T11, T12, T13, T14), por meio de filmagens realizadas com câmera de vídeo (T03, T07, T10, T11, T12, T14), preenchimento de protocolos de registro de comportamentos (T01, T06, T11, T12, T13) e diário de campo (T05, T07, T09). Também como instrumentos de pré e pós-testes foram utilizados questionários (T01, T04, T05, T10), roteiros de entrevista (T02, T03, T07), roteiro com atividades sobre adaptação curricular para aluno com dificuldades de aprendizagem (T14). Foram aplicados, ainda, Inventários de habilidades sociais e de avaliação do desenvolvimento infantil, como o de Habilidades Sociais educativas (DEL PRETTE, 2001) (T08), o de Habilidades Sociais Educativas específico para Professores (IHSE-Prof, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013) (T09), o Inventário Portage Operacionalizado (IPO), o Perfil Psicoeducacional Revisado (PER-R) e o *Childhood Autism Rating Scale – CARS* (T13).

Seis trabalhos declararam ter utilizado para a coleta de dados, computadores e/ou *notebook* (T04, T08, T10, T11, T12, T14), e quatro citam ter utilizado materiais expedientes como lápis, canetas e papel sulfite (T02, T08, T09, T14), muito embora seja provável que todos tenham utilizado esses recursos. Três trabalhos utilizaram equipamentos como impressora, gravador de voz, projetor multimídia e caixa de som (T09, T11, T14). Dois trabalhos utilizaram brinquedos (T10, T12) e *software*

denominado “Ensino” (T04, T08). Outros materiais utilizados na coleta de dados podem ser verificados no Quadro 4 constante no Apêndice C.

Com relação aos instrumentos e aos materiais utilizados para o ensino dos participantes nas formações executadas, oito dos 14 trabalhos (T01, T02, T03, T05, T06, T07, T13, T14) utilizaram procedimentos variados condizentes com os objetivos, como a leitura e a discussão de textos - livros, apostilas etc. (T02, T06, T13, T14), produzidos pelos autores ou não. Encontramos realização de atividades pelos participantes como resolução de exercícios, respostas a questionários, realização de avaliações (T01, T03, T13); confecção de redações, atividades práticas (T05) e confecção de pictogramas (T07). Além disso, houve confecção e fornecimento de instruções escritas como roteiros de atividades do aplicador, atividades em cartolina para apresentação, atividades impressas para serem realizadas como tarefa de casa e uso de jogos educativos (T02).

Seis trabalhos utilizaram para o ensino instrumentos como recursos audiovisuais, especialmente filmes e/ou gravações em vídeo (T03, T05, T07, T10, T11, T12) e *videofeedback* (T10, T11). Quatro trabalhos utilizaram aulas expositivas (T01, T03, T05, T14) e três materiais como lápis, caneta, folha de papel sulfite, borracha e apontador (T02, T06, T14), embora seja provável que todos tenham utilizado esses tipos de material. Três trabalhos utilizaram procedimentos de ensino informatizado (T04, T06, T08), sendo que dois utilizaram o mesmo *software* denominado “Ensino” (T04, T08). Já outro (T06) utilizou um *software* denominado “Aprendendo a Ler e Escrever baseado em Pequenos Passos” (ROSA FILHO *et al.* 1998). Três trabalhos utilizaram programas de ensino (T09, T10, T13), sendo que um desses utilizou programa de ensino específico para o ensino Habilidades Sociais Educativas (PHSE) para professores (T09). Os outros dois trabalhos (T10 e T13) utilizaram programas de ensino para ensinar a cuidadores intervenções comportamentais voltadas à crianças com TEA. Tais programas eram denominados: “Toque aqui”, “Imitação”, “Seguir Instruções”, “Intraverbal de Informações Pessoais”, “Tato com Autoclítico”, “Esperar”, “Mando com Gestos” por meio de *role play* (T10) e programa de ensino de habilidades básicas e autocuidados (T13).

Três trabalhos utilizaram equipamentos eletrônicos na realização das aulas expositivas, tais como projetor multimídia para apresentações em *power point* (T03, T14), caixa de som e *notebook* (T14) e luminária e rádio (T02). Somente um trabalho

utilizou como instrumento de intervenção recursos humanos, quais sejam, um psicólogo analista do comportamento e um terapeuta ocupacional (T13), que tinham como função ensinar os cuidadores com função pedagógica a realizar as atividades propostas com os indivíduos que faziam parte da condição natural de ensino (crianças com autismo).

A partir dos dados acima descritos pode-se observar que não há um padrão de instrumentos e procedimentos utilizados nas formações executados, sendo que estes variam de acordo com o objetivo que se pretendia alcançar. Maiores detalhes podem ser observados no Quadro 5, disposto no Apêndice D.

Para a análise dos dados provenientes das formações executadas, 12 trabalhos não declararam a utilização de nenhum material especial, muito embora possam ter utilizado os mesmos materiais e instrumentos já utilizados para a coleta de dados, descritos e apresentados no Quadro 4 Apêndice C. Dois trabalhos declararam ter utilizado impressora e *softwares* do pacote *Office Excel/Word* (T04, T08). Um trabalho utilizou o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19 (T09) e outro trabalho utilizou Teste de *Wilcox* para análise estatística (T13).

Quadro 6 - Instrumentos e materiais utilizados para a análise de dados

INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS	NÚMERO DOS TEXTOS														SUB TOTAL
	T 01	T 02	T 03	T 04	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13	T 14	
Não mencionado nada além dos instrumentos utilizados para coleta de dados (analisados posteriormente)	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	12
															T01 T02 T03 T04 T05 T06 T07 T08 T10 T11 T12

à linha de base, mas apenas de aferição de alguma mudança de comportamento, que pode ser efeito da intervenção (ou não).

Dois trabalhos utilizaram delineamento experimental de linha de base múltipla (T11, T12), por meio do qual é possível investigar e avaliar simultaneamente mais de uma variável dependente, ou seja, possibilita medir e analisar mais de um comportamento ou mais de uma intervenção, existindo mais de uma linha de base (COZBY, 2003). Apenas um trabalho utilizou método de comparação de grupo experimental x grupo controle (T13), embora o método fosse apropriado ao objetivo.

Conforme explicitado na Quadro 7, o delineamento experimental de sujeito único, próprio da análise do comportamento, foi o mais utilizado nas pesquisas analisadas, com o objetivo de preparo/formação analítico-comportamental de professores e/ou cuidadores (com função pedagógica). É importante ressaltar que os estudos analisados não utilizaram predominantemente o Delineamento Experimental de Reversão (ABA), mas apenas o AB. Alguns consideram inadequada a utilização de delineamentos ABAB nos casos em que a reversão não é possível, como o estudo de Sampaio *et al.* (2008), porém, esses autores reconhecem que em estudos aplicados, especialmente do tipo “ensino” de alguma habilidade, a reversão não é indicada, tanto por razões éticas quanto técnicas, pois, uma vez aprendida alguma habilidade (como “leitura”), não poderá ser revertida. Para os pesquisadores,

Na avaliação de um procedimento de ensino (VI) para a aquisição de leitura (VD), por exemplo, não se deveria esperar que os participantes deixassem de ler após o término do procedimento – e, conseqüentemente, não se deveria utilizar o delineamento ABAB. Por outro lado, se um delineamento de reversão foi utilizado e não se observou a reversão dos valores da VD quando se retirou a VI, pode-se estar diante de um problema de controle experimental. [...] Finalmente, em pesquisas aplicadas, a característica central desse delineamento pode trazer um problema quando a VD envolver comportamentos cuja reversão não é desejável, por exemplo, por razões éticas. Na avaliação de um procedimento específico (VI) para reduzir a freqüência de comportamentos auto-lesivos (VD), a reversão à condição controle pode levar a um aumento na freqüência dos comportamentos, o que é eticamente inaceitável. (SAMPAIO *et al.*, 2008, p. 156-157).

Quadro 7 - Natureza ou tipo de trabalho

TIPO	SUBTIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Experimental			
	Experimental AB	T01; T02; T03; T04; T05; T07; T08; T09; T10; T14	10
	Experimental Linha de base múltipla	T11; T12	02
	Experimental Grupo como controle (grupo controle x grupo experimental)	T13	01
	Experimental ABA	-	-
Sub total experimental			13
Descritivo		T06	01
TOTAL			14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Quanto aos participantes, seis trabalhos foram realizados com professores (T01, T03, T04, T08, T09, T14), quatro trabalhos foram realizados com cuidadores (mães e avós - T02; pais e mães - T10, T12; estagiários de psicologia ou pedagogia, babás, mães e pai - T13), e outros quatro trabalhos utilizaram mais de um tipo de participante, como professores e dirigentes da escola (T05), professores e mães (T06), professora, aluno e mãe (T07) e professora e aluna (T11).

A maior parte dos trabalhos é realizada com professores (10), porém, observamos trabalhos realizados com a participação de outros tipos de participantes além dos professores, selecionados por terem a função de cuidadores com função pedagógica. A presença dessa variedade de participantes, além de professores, pode ser justificada pelos critérios estabelecidos pela seleção dos trabalhos da presente pesquisa (que os incluiu). A preocupação com a preparação de cuidadores é uma constante entre analistas do comportamento, pela escassez de profissionais devidamente qualificados na área e por ser um fator de potencialização de sucesso nas intervenções educativas e terapêuticas.

Quadro 8 - Participantes das pesquisas

TIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Professores	T01; T03; T04; T08; T09; T14	06
Cuidadores com função pedagógica	T02; T10; T12 T13	04
Misto (Professores e dirigentes da escola T05; Professores e mães e T06; Professora, aluno e mãe T07; Professora e aluna T11)	T05; T06; T07; T11	04
TOTAL		14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Mais da metade dos estudos (nove) trabalhou com menos de 10 participantes (T02, T03, T04, T07, T08, T10, T11, T12, T14), três estudos contaram com mais de 40 sujeitos (T05, T09, T13) e duas pesquisas tiveram um número de participantes intermediário, entre 10 e 20 sujeitos (T01, T06).

Com relação ao número de participantes dos trabalhos analisados, há uma incidência maior de estudos com um número menor de sujeitos, fato provavelmente relacionado à metodologia dos estudos ser predominantemente a da análise do comportamento, qual seja, os delineamentos experimentais de sujeito único. A principal característica dos delineamentos de sujeito único refere-se ao tratamento individual dado aos sujeitos nas decisões metodológicas e no tratamento dos dados, o que não implica a utilização de apenas um sujeito por experimento ($n=1$). No entanto, a tendência à diminuição do número dos sujeitos é uma realidade por serem expostos, por vezes, a uma série de condições com mensurações repetidas sobre o seu desempenho, a fim de verificar se existe uma relação ordenada entre as condições de intervenção e possíveis alterações detectadas por tais medidas. Sendo um ou mais sujeitos, todos são submetidos “a todas as condições do experimento e as observações são realizadas de forma contínua no decorrer de todo o processo.” (SAMPAIO *et al.*, 2008, p. 154).

Trabalhos realizados com poucos sujeitos são a maioria também em outros estudos de revisão na área da educação especial e da análise do comportamento

(SANTOS; ELIAS, 2019) e na formação de professores e análise do comportamento em teses e dissertações brasileiras (RODRIGUES; MOROZ, 2008). Na revisão de Santos e Elias (2019) foram encontrados 39 artigos publicados em revistas nacionais no período de 2008 a 2018, sendo a maior parte realizada com três até seis sujeitos. Rodrigues e Moroz (2008) verificaram que a maior parte das 17 teses e dissertações analisadas no período de 1970 a 2002 continha número reduzido de sujeitos analisados, ou seja, menos de 10 participantes em 13 de 17 trabalhos (nove com menos de cinco participantes e quatro com até 10 sujeitos).

Essa tendência pode ser explicada pela característica metodológica analítico-comportamental já mencionada, em contraposição aos métodos estatísticos tradicionais em Psicologia e Ciências Sociais. Contudo, não deixa de ser um limite para o alcance das formações propiciadas pela abordagem a profissionais de educação e a cuidadores, especialmente em uma área que tanto dela necessita, a da inclusão educacional.

Levando-se em consideração o fato de que o período de análise dos estudos da presente pesquisa é de 10 anos e que o número total de participantes foi de 215, pode-se afirmar que as formações executadas atingiram um número reduzido de pessoas. Esse fato pode influenciar a ampliação dos conhecimentos referentes à análise do comportamento e sua interface aplicada ao contexto da educação inclusiva.

Tabela 4 - Número de participantes das pesquisas

NÚMERO DO TEXTO	NÚMERO DE PARTICIPANTES EM CADA TRABALHO
T13	54
T05	48
T09	40
T 01	18
T06	16
T14	08
T02	06
T10	05
T04	04
T08	04
T12	04
T03	03
T07	03
T11	02

TOTAL	215
--------------	-----

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Com relação à escolaridade dos participantes das pesquisas em destaque, pouco mais da metade dos trabalhos (oito) não a menciona (T01, T03, T04, T05, T06, T08, T11, T14).

Os participantes professores tinham especialização completa (T09) e ensino médio completo - magistério (T07). No que se refere aos participantes “cuidadores”, a escolaridade variava de analfabetismo a ensino superior completo. Um participante era analfabeto (T02) e os demais participantes apresentavam ensino médio incompleto (T12), ensino superior completo (T10, T12) ensino superior incompleto (T12). Os trabalhos T02, T10 e T13 apresentavam participantes com mais de um tipo de escolaridade (T02, T10, T13). A partir dos dados apresentados, não há como afirmar que exista uma predominância quanto ao nível de escolaridade dos participantes, visto que mais da metade (08) dos trabalhos não menciona esse dado.

Quadro 9 - Escolaridade dos participantes

ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES	NÚMERO DOS TEXTOS	SUBTOTAL
Não mencionado	T01; T03; T04; T05; T06; T08; T11; T14	08
Misto (analfabetos, ensino fundamental II completo, ensino médio completo, ensino superior incompleto e ensino superior completo)	T02; T10; T12; T13	04
Pós-graduação - Especialização completo	T09	01
Ensino Médio completo (formação docente e/ou magistério)	T07	01
TOTAL		14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Quanto aos níveis de ensino em que os participantes, especificamente professores, atuam, em cinco estudos, situam-se no ensino fundamental (T01, T05, T07, T09, T11) e, em um estudo, na educação infantil (T03). Em quatro estudos, esse dado não foi mencionado (T04, T06, T08, T14), em outros quatro estudos,

esse dado não se aplica, pois os participantes não são professores, mas sim cuidadores (T02, T10, T12, T13). Em nenhum dos trabalhos analisados os participantes atuavam nos níveis de ensino médio ou superior, sinalizando uma lacuna de estudos destinados à formação de professores nesses níveis de ensino. Tais dados, expressos no Quadro 10, indicam maior preocupação dos trabalhos com o ensino fundamental e a educação infantil, uma vez que dos estudos que mencionam a informação todos se situam nesses níveis que se caracterizam em fases escolares cruciais para o desenvolvimento posterior dos indivíduos.

Rodrigues e Moroz (2008) encontraram dados semelhantes em teses e dissertações voltadas à formação de professores, ressaltando que 10 de 17 trabalhos eram voltados ao ensino fundamental. No mesmo estudo, as autoras indicam que não foram localizados resultados nos quais os participantes atuassem no ensino médio, e somente um trabalho destinou-se ao ensino superior.

No que se refere às modalidades de ensino nas quais os participantes professores atuam, parte dos estudos (05) não menciona esse dado (T01, T03, T05, T09, T11). Em três estudos existem professores que atuam na modalidade de ensino regular, assim como na modalidade educação especial (T04, T06, T08). Em dois deles os professores participantes atuam somente na modalidade de ensino regular (T07, T14). Nos demais textos, essa informação não se aplica, pois são destinados aos participante cuidadores (T02, T10, T12, T13).

Diantes desses resultados, não se pode fazer nenhuma afirmação peremptória quanto à predominância de modalidade de ensino na atuação dos professores participantes das pesquisas analisadas, porém, dos estudos que mencionam a informação (T01, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T11, T14), mesmo porque o critério de seleção, foi a educação inclusiva, o que inclui a previsibilidade de encontrar boa parcela dos participantes atuando no ensino regular.

Embora não tenhamos dados a comparar nesse quesito, trabalhos já mencionados - Rodrigues e Moroz (2008), com vistas a revisar formação de professores em teses e dissertações brasileiras, e Nicolino e Zanotto (2010), centrado na educação especial/inclusiva, o *JABA* - encontraram como modalidade de ensino predominante o ensino regular, convivendo com trabalhos voltados ao atendimento de indivíduos com NEEs, seja na educação especial, seja na inclusiva. Rodrigues e Moroz (2008) encontraram 11 de 17 teses e dissertações defendidas no

período 1970-2002, com participantes atuando na modalidade de ensino regular. Nicolino e Zanotto (2010) encontraram 60% dos artigos (49 de 84 artigos) selecionados no JABA no período 2001-2008 na modalidade educação regular, em segundo lugar 23 artigos (28%) na modalidade educação especial e, em terceiro lugar, 10 trabalhos (12%) na modalidade educação especial/inclusão.

A educação de indivíduos com transtornos e necessidades especiais tem sido um tradicional foco de interesse para os analistas do comportamento, mas convivendo com o interesse em educação regular e educação inclusiva, o que fica evidente pelo equilíbrio entre as modalidades de ensino na seleção efetuada para o presente trabalho e também em similares, embora coletados com critérios e objetivos dessemelhantes.

Quadro 10 - Níveis e modalidades de ensino em que participantes professores atuam

NÍVEL DE ENSINO		NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
	Educação Fundamental	T01; T05; T07; T09; T11	05
	Educação Infantil	T03	01
	Ensino Médio	-	-
	Ensino superior	-	-
	Não mencionado	T04; T06; T08; T14	04
	Não se aplica	T02; T10; T12; T13	04
Total referente à categoria níveis de ensino			14
Modalidades de ensino			
	Modalidade de ensino regular	T07; T14	02
	Modalidade de ensino regular e educação especial	T04; T06; T08	03
	Não mencionado	T01; T03; T05; T09; T11	05
	Não se aplica	T02; T10; T12; T13	04

Total referente à categoria modalidades de ensino			14
---	--	--	----

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No que se refere ao tipo de escola onde as pesquisas foram desenvolvidas, se pública ou privada, notamos que pouco mais da metade foi realizada em escolas públicas, ou seja, oito trabalhos (T01, T02, T04, T05, T06, T08, T09, T11). Somente um estudo (T07) foi desenvolvido em escola privada. Isso sinaliza maior preocupação dos autores com o ensino público em detrimento do ensino privado. Em três trabalhos, essa informação não se aplica, pois foram desenvolvidos fora do ambiente escolar (T10, T12, T13). Outros dois trabalhos não mencionam essa informação (T03, T14). Esses estudos foram realizados, pouco mais da metade, em escolas públicas, o que sinaliza preocupação maior dos pesquisadores em desenvolver formações voltadas a agentes modificadores do comportamento que nelas atuam, estendendo benefícios a alunos envolvidos na realização dos trabalhos.

Quadro 11 - Escola pública x escola privada

ESCOLA PÚBLICA OU PRIVADA	NÚMERO DOS TEXTOS	SUBTOTAL
Pública	T01; T02; T04; T05; T06; T08; T09; T11	08
Não se aplica	T10; T12; T13	03
Não mencionado	T03; T14	02
Privada	T07	01
TOTAL		14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Com relação ao ambiente, ao *setting* ou ao contexto metodológico no qual as pesquisas foram desenvolvidas, a maioria foi executada no ambiente “escola”, com um total de 10 trabalhos (T01, T02, T03, T04, T05, T07, T08, T09, T11, T14). Desses, três foram realizados dentro da sala de aula (T02, T03, T07), cinco em outros locais da escola (T04, T05, T08, T09, T14), sendo que somente T14

especifica qual é este local, a sala de vídeo. Dois trabalhos foram realizados tanto na sala de aula como em outro local da escola (T01, T11).

Outros três estudos foram realizados em ambiente “extra escolar”, dois deles em centro de pesquisas vinculado à Universidade Federal do Pará - UFPA - (T10, T12) e um na residência da criança envolvida no estudo (T13). Somente um trabalho (T06) foi realizado em mais de um local: escola e o ambiente extra escolar (residência das mães participantes).

A predominância do ambiente escolar foi observada também na revisão de periódicos brasileiros na interface Análise do Comportamento e Educação, no período de 1961 a 2006 de Nicolino e Zanotto (2011), sendo que 30 de 45 relatos de pesquisa tiveram a escola como ambiente escolhido das pesquisas; os demais trabalhos analisados (71 ao todo incluindo os 45 relatos de pesquisa) se situam em outras categorias nas quais a análise do ambiente não se aplica (ensaio, revisão/discussão etc.). No trabalho de Nicolino e Zanotto (2010), que revisaram artigos acerca da análise do comportamento e educação especial/inclusão publicadas no *JABA*, no período de 2001 a 2008, a escola figura como o *setting* mais frequente dentre os estudos analisados. Rodrigues (2017) igualmente encontrou maior incidência do ambiente escolar dentre 282 teses e dissertações realizadas no enfoque analítico-comportamental na área educacional, no período 1970-2002 (72% dos 52,5% trabalhos que informaram a respeito).

Constatamos, com base nesses dados, que a escola vem sendo o ambiente mais utilizado para realização de pesquisas de natureza educacional na área, pois refere-se ao ambiente natural em que atua a maioria dos participantes das pesquisas educacionais realizadas no referencial analítico-comportamental.

Quadro 12 - Contexto metodológico se aproxima ou não à situação natural

LOCAL	SUBTIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Escola			
	Sala de aula	T02; T03; T07	03
	Outro local da escola	T04; T05; T08; T09; T14	05
	Misto intra escolar (sala de aula e outro local da escola)	T01; T11	02
SUBTOTAL			10

Fora da Escola		T10; T12; T13	03
Misto (escola e fora da escola)		T06	01
TOTAL			14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Com relação ao tipo de formação executada para os participantes professores e cuidadores dos trabalhos analisados, pouco mais da metade foi aplicada individualmente com a presença do participante e do pesquisado, totalizando oito trabalhos (T03, T04, T07, T08, T10, T11, T12, T13). Outros quatro trabalhos foram aplicados com grupos de sujeitos em sessões coletivas na presença do pesquisador (T10, T05, T09, T14). Já dois trabalhos foram feitos com uma parte aplicada de modo individual e outra parte aplicada coletivamente/em grupos (T02, T06).

Conforme observamos no Quadro 13, pouco mais da metade dos trabalhos (08) foram aplicados individualmente.

Quadro 13 - Proposta de formação de professores efetuada/executada individualmente ou em grupo

TIPO DE PROPOSTA	SUBTIPO	NÚMERO DOS TEXTOS	SUBTOTAL
Proposta aplicada individualmente com a presença do participante e pesquisador		T03; T04; T07; T08; T10; T11; T12; T13	08
Proposta aplicada com grupos de sujeitos em sessões coletivas na presença do pesquisador		T01; T05; T09; T14	04
Programa aplicado parte individual parte coletivamente		T02; T06	02
TOTAL			14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No que se refere à presença de pessoas (que não os participantes) que faziam parte da condição natural de ensino, pouco mais da metade dos trabalhos não apresenta essa informação (T01, T03, T04, T05, T08, T09, T11, T14). Já seis dos 14 trabalhos (T02, T06, T07, T10, T12, T13) declararam ter contado com a

presença de indivíduos que fazem parte da condição natural de ensino inclusivo, ou seja, alunos e/ou crianças que tinham algum tipo de diagnóstico clínico. Seis trabalhos (T07, T10, T12 e T13) envolveram em suas pesquisas indivíduos parte da condição natural de ensino, com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). T06 envolveu, além de dois indivíduos com diagnóstico TEA, três com DI. Já T02 envolveu um indivíduo com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, não especificando a área. O número total de diagnósticos não corresponde ao número total de trabalhos em que a informação aparece porque mais de um diagnóstico apareceu em mais de um trabalho.

A prevalência de indivíduos com TEA entre os alunos ou sujeitos da situação natural de ensino nesse trabalho pode estar relacionada ao fato de os Transtornos de Desenvolvimento (dentre os quais o TEA) serem uma área de tradicional interesse dos analistas do comportamento (ODA, 2018).

Rodrigues e Moroz (2008), ao analisarem a presença de pessoas (que não os participantes) que faziam parte da condição natural de ensino, encontraram esse dado apresentado em 14 dos 17 trabalhos, sendo que oito trabalhos envolveram até 16 alunos e seis trabalhos envolveram um número maior de alunos. Como não se tratou da análise de trabalhos voltados ao ensino inclusivo/especial, mas de formação de professores/análise do comportamento em geral, não houve especificação de diagnóstico.

Quadro 14 - Presença de alunos/indivíduos que fazem parte da condição natural de ensino

PRESENÇA DE ALUNOS/INDIVÍDUOS	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Não	T01; T03; T04; T05; T08; T09; T11; T14	08
Sim	T02; T06; T07; T10; T12; T13	06
TOTAL		14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Com relação aos conteúdos ensinados, dentre os trabalhos que se propuseram a ensinar conceitos básicos de Análise do Comportamento em suas propostas formativas, os resultados mostram que quatro dos 14 trabalhos os incluíram (T01, T03, T04, T05). Dentre os conceitos trabalhados, T01, T04 e T05

abordaram as noções de reforço e de punição; T01 e T04 abordaram o conceito de extinção e T04 abordou os conceitos de comportamento e contingência: estímulo antecedente, resposta, consequência; discriminação; generalização e análise funcional. Ressaltamos que em nenhum dos trabalhos analisados foram abordados os conceitos de comportamento verbal e equivalência de estímulos.

Esses dados não coincidem com os encontrados na análise de teses e dissertações brasileiras voltadas à formação de professores feita por Rodrigues e Moroz (2008). As autoras encontraram maior empenho no ensino de conceitos básicos da Análise do Comportamento (11 de 17 trabalhos). Isso sinaliza uma possível mudança no enfoque do que se considera importante compor um programa de formação de professores nas teses e dissertações analisadas por elas, com diminuição da importância de se ensinar conceitos básicos. Esse dado isoladamente não pode ser tomado como base para afirmações peremptórias, uma vez que a coerência interna das formações apresentadas e a adequação da seleção dos conteúdos às suas finalidades não foram analisadas no presente trabalho.

Quadro 15 - Conceitos básicos da análise do comportamento

CONTEÚDO ENSINADO	SUBTIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Conceitos básicos da análise do comportamento			
	Reforço (positivo, negativo, fuga, esquivia)	T01; T04; T05	03
	Punição	T01; T04; T05	03
	Extinção	T01; T04;	02
	Conceito de Comportamento e contingência: Estímulo antecedente, Resposta, Consequência	T04	01
	Discriminação, Generalização (controle de estímulos)	T04	01
	Reforço diferencial de resposta alternativa (DRA)	T04	01
	Análise Funcional	T04	01
	Comportamento verbal	-	-

	Equivalência de estímulos	-	-
TOTAL DE CATEGORIAS			12

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Com relação ao ensino de conteúdos referentes a procedimentos de intervenção e de manejo de comportamentos, todos os trabalhos, em suas propostas formativas, se dedicaram a ensiná-los (T1 a T14).

Originalmente, previmos na ficha de análise a categoria “outros”, porém, a maior parte dos resultados obtidos concentrou-se nessa categoria (12 de 14), o que gerou a necessidade de recategorização a partir de itens não previstos originalmente como possível resultado. O resultado final foi de seis formações destinadas a ensinar procedimentos de intervenção para o manejo de comportamentos TEA como utilização de “níveis de ajuda” pelo uso de dicas (T06, T10); noções de habilidades educativas básicas para o ensino de leitura e escrita (T06); conceitos de “comunicação alternativa e ampliada” e apresentação das quatro “estratégias naturalísticas de ensino - ENE” (T07); ensino por “tentativas discretas” (T10, T12); habilidades básicas e de autocuidados baseado no Inventário Portage Operacionalizado (IPO) personalizado (T13). Dois trabalhos se dedicaram a ensinar habilidades sociais educativas, especificamente para professores (T08, T09).

Os demais trabalhos ensinaram habilidades de consequenciação de comportamentos apropriados e inapropriados para professores (T01); instalação de hábitos de estudo para cuidadores (T02); análise funcional experimental (T03) no modelo de Iwata *et al.* (1982/1994); vantagens do controle positivo e consequências dos maus tratos para professores e dirigentes da escola (T05), interações do professor em sala de aula referentes a estratégias utilizadas (perguntar; explicar; indicar elementos da tarefa; consequenciar; criar condições para o envolvimento do aluno na atividade; acompanhar tarefa: chamar atenção do aluno) frente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno por meio de vídeo modelação (T11) e adaptações curriculares de conteúdos para professores (T14).

Quadro 16 - Procedimentos de intervenção e de manejo de comportamentos

CONTEÚDO ENSINADO	SUBTIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
-------------------	---------	-----------------	----------

Procedimentos de intervenção e de manejo de comportamentos			
	Procedimentos variados de intervenção e manejo de comportamentos de indivíduos com TEA	T06; T07; T10; T12; T13	05
	Habilidades sociais (educativas)	T08; T09	02
	Habilidades de consequenciação de comportamentos (apropriados e inapropriados)	T01	01
	Hábitos de estudos	T02	01
	Análise funcional experimental no modelo de Iwata <i>et al.</i> (1982/1994)	T03	01
	Vantagens do controle positivo; consequências de maus tratos	T05	01
	Interações comportamentais do professor (perguntar; explicar; indicar elementos da tarefa; consequenciar; criar condições para o envolvimento do aluno na atividade; acompanhar tarefa: chamar atenção do aluno) frente às dificuldades de aprendizagem do aluno	T11	01
	Adaptações curriculares de conteúdos	T14	01
TOTAL DE CATEGORIAS			13

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No que se refere ao ensino dos participantes professores (T01, T03, T04, T08, T09, T14), os comportamentos alvo e/ou problema focados em cinco trabalhos (T01, T03, T04, T08, T09, T14) foram: comportamentos violentos emitidos pelos seus alunos (T01); autolesão, estereotípias, birras e comportamentos inadequados relacionados à sexualidade e indisciplina (T04); comportamentos considerados inadequados (sem especificar quais seriam esses comportamentos) (T03), habilidades sociais educativas dos professores (T08, T09) e comportamentos acadêmicos (ex.: leitura, escrita, matemática etc.) (T14).

No que se refere aos comportamentos alvo e/ou problemas focados nos estudos com os participantes “cuidadores”, três trabalhos tiveram como foco os comportamentos característicos de indivíduos com diagnóstico de TEA (T10, T12, T13), isto é, comportamento verbal, comportamentos autolesivos e agressivos (T10); habilidades básicas de atenção, imitação, linguagem expressiva, linguagem receptiva e pré-acadêmica, habilidades de autocuidados como alimentação, higiene pessoal, vestuário e uso do banheiro (T13); em T12, existe foco em comportamentos inadequados frequentemente emitidos por indivíduos com TEA, sem especificação. Por sua vez, T02 focou comportamentos acadêmicos (leitura, escrita, matemática etc.).

Com relação ao foco dos estudos realizados com mais de um tipo de participante (professores, cuidadores e alunos), os comportamentos alvo e/ou problema foram: comportamentos violentos (T05 - professores e dirigentes); comportamentos acadêmicos (como leitura, escrita, matemática etc.) em T06 e T07 (professores e mães); e comportamentos relacionados às interações do professor em sala de aula frente às dificuldades apresentadas pelo aluno (T11 - professor e aluno).

Quadro 17 - Comportamentos-alvo/comportamentos-problema por tipo de participante

CONTEÚDO	SUBTIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Comportamentos-alvo/ comportamentos-problemas ensinados para participantes professores			
	Comportamentos violentos emitidos pelos seus alunos	T01	01
	Comportamentos inadequados (sem especificar comportamentos)	T03	01
	Autolesão, estereotípias (de modo geral - não TEA), comportamento de birras; comportamentos inadequados relacionados à sexualidade; indisciplina	T04	01
	Habilidades sociais educativas	T08; T09	02

	Comportamentos acadêmicos (leitura, escrita, matemática etc.)	T14	01
Comportamentos- alvo/ comportamentos- problemas ensinados para participantes cuidadores			
	Comportamentos característicos do TEA (comportamento verbal, comportamentos autolesivos e agressivos; habilidades básicas de atenção, imitação; linguagem expressiva; linguagem receptiva e pré-acadêmica; habilidades de autocuidados)	T10; T12; T13	03
	Comportamentos acadêmicos (leitura, escrita, matemática etc.)	T02	01
Comportamentos- alvo/ comportamentos- problemas ensinados para participantes Misto			
	Comportamentos violentos	T05	01
	Comportamentos acadêmicos (leitura, escrita, matemática etc.)	T06; T07	02
	Interações comportamentais (professor/aluno)	T11	01
TOTAL			14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Duas propostas de formação ensinaram habilidades de adaptação curricular (T09, T14). Dessas, uma (T9) abordou recursos educacionais diferenciados para o ensino de alunos com NEES e organização do ambiente físico, entre outros objetivos. T14 foi especialmente destinada ao ensino de habilidades de adaptação curricular, ressaltando: como avaliar o aluno para identificar dificuldades e potenciais com vistas a um planejamento posterior; como realizar avaliação (anamnese, entrevistas com responsáveis, avaliação do material e desempenho do aluno, avaliação de conteúdos não específicos como o comportamento adaptativo); como

elaborar relatórios; como construir o plano de ensino individualizado a partir da avaliação; como descrever os objetivos das atividades/como descrever/decompor os conteúdos, como descrever/escolher atividades de acordo com os objetivos propostos; como descrever estratégias de viabilização da atividade proposta (organização e apresentação das informações); como avaliar e indicar critérios de desempenho do aluno na atividade proposta.

Além disso, esse estudo abordou conceitos sobre avaliação, bem como necessidade de avaliação diferenciada, características e comportamentos dos alunos que podem indicar problemas de aprendizagem, possibilidades de encaminhamento para Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo conceitos de adequação curricular.

Quadro 18 - Habilidades de adaptação curricular

CONTEÚDO ENSINADO	SUBTIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Adaptação curricular			
	Identificação de especificidades, importância da avaliação do aluno para identificação de dificuldades, potenciais e planejamento posterior.	T14	01
	Como realizar avaliação (anamnese, entrevistas com responsáveis, avaliação do material e desempenho do aluno, avaliação de conteúdos não específicos como o comportamento adaptativo) e elaboração de relatórios.	T14	01
	Importância de construção de um plano de ensino individualizado a partir da avaliação.	T14	01
	Descrição dos objetivos da atividade.	T14	01
	Descrição/decomposição dos conteúdos da disciplina ministrada.	T14	01
	Descrição/escolha de atividades de acordo com os objetivos propostos.	T14	01
	Descrição de estratégias de viabilização da atividade proposta (organização e apresentação das informações).	T14	01

	Avaliação e indicação de critérios de desempenho do aluno na atividade proposta para considerar acerto ou erro, desde que tenha compreendido as instruções.	-	-
	Outros.	T09; T14	02
TOTAL DE CATEGORIAS			09

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No que se refere à especificação de critérios de desempenho exigidos para avançar nas propostas de formação executadas nos trabalhos analisados, 10 deles não os especificam para avançar a tópicos ou unidades seguintes (T01, T2, T05, T06, T07, T09, T10, T11, T13, T14).

Todavia, quatro deles especificam critérios de desempenho para avançar em unidades posteriores (T03, T04, T08, T12). Em T03, T04 e T08, o critério estabelecido foi de 100% de acertos para avançar ao item seguinte da fase de intervenção. Em T12, houve estabelecimento de critérios de desempenho para as três fases da intervenção: na fase 1 - linha de base ou *checklist* inicial, o critério para avançar para a fase seguinte era de 30% de acertos; na fase 2 - treino via vídeo modelação, o critério para avançar foi de 80% de acertos em duas sessões consecutivas ou uma sessão com 100% de acertos; na fase 3 - *follow up* o critério para avançar utilizado foi desempenho igual ou superior a 80% de acertos. Caso isso não ocorresse, era oferecido nível de ajuda 2 (*role-play* com *feedback* imediato) até que o participante atingisse o critério de desempenho de 80% em duas sessões consecutivas ou 100% em uma sessão.

Quadro 19 - Especificação de critérios de desempenho para avançar no programa

ESPECIFICAÇÃO DE CRITÉRIOS DE DESEMPENHO PARA AVANÇAR NO PROGRAMA	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
Não	T01; T2; T05; T06; T07; T09; T10, T11; T13; T14	10

Sim	T03; T04; T08; T12	04
TOTAL DE TRABALHOS		14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No que diz respeito aos objetivos propostos pelos trabalhos analisados, conforme indica o Quadro 20, 11 estudos relatam ter atingido o principal objetivo estabelecido (T03, T04, T06, T07, T08, T09, T10, T11, T12, T13, T14) e três estudos declararam tê-lo atingido de forma parcial (T01, T02, T05).

Todos os trabalhos apresentaram resultados na direção do alcance dos objetivos propostos, demonstrando a efetividade total ou parcial das formações.

Quadro 20 - Alcance dos objetivos propostos

PROPOSTA DE FORMAÇÃO ATINGIU O OBJETIVO	SUBTIPO	NÚMERO DO TEXTO	SUBTOTAL
	Sim	T03; T04; T06; T07; T08; T09; T10; T11; T12; T13; T14	11
	Parcialmente	T01; T02; T05	03
	Não	-	-
TOTAL			14

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Após apresentarmos os dados e analisá-los, a seguir, tecemos as considerações finais deste estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi analisar as características de publicações brasileiras sobre formação de professores, inclusão e análise do comportamento em trabalhos científicos publicados no período de 2010 a 2019.

Os dados obtidos indicaram baixa frequência de trabalhos publicados sobre formação de professores voltados à educação inclusiva no período analisado, com leve aumento no final do período e leve concentração em dois periódicos, um da área da Psicologia (RBTCC) e outra da área da Educação (Psicologia da Educação). A dispersão de autores é uma constante, e dos 49 autores e coautores, apenas apenas quatro nomes se repetem em duas das 14 publicações do período (Sílvia Aparecida Fornazari, Nadia Kienen, Álvaro Júnior Melo e Silva e Romariz da Silva Barros).

As formações foram realizadas predominantemente com delineamento experimental, mais especificamente do tipo AB, um delineamento que, apesar de criticado, vem sendo bastante utilizado em propostas de ensino não passíveis de reversão, por questões éticas ou mesmo técnicas, como não ser possível “desensinar” algo que foi aprendido efetivamente. Houve o emprego de inúmeros materiais e instrumentos para o pré (linha de base) e o pós-testes, efetuados após o ensino (intervenção). O ensino foi efetivado por meio de materiais igualmente variados, desde os mais tradicionais (aulas expositivas, leitura e discussão de textos) até os mais atuais como *videofeedback* e *softwares* educacionais, um deles confeccionado especificamente para o ensino de professores (*software* ENSINO).

Foram encontrados trabalhos realizados predominantemente com professores, sendo que alguns foram realizados com professores e também cuidadores; uma minoria foi realizada apenas com cuidadores. Os últimos foram selecionados e analisados porque a intervenção analítico-comportamental prevê a participação de todos que se responsabilizam pela educação da criança nas intervenções a elas destinadas, especialmente em casos nos quais a intervenção é mais intensiva, como os transtornos do espectro autista (mas não apenas nesses casos). Nesse sentido, os cuidadores também exercem função pedagógica.

A maior parte dos estudos utiliza poucos participantes, o que pode estar relacionado à metodologia dos estudos, a de sujeito único. Muito embora metodologia de “sujeito único” não signifique número de participantes igual a um

(n=1) e sim ao tratamento individual oferecido aos dados, o fato é que essa condução impacta o número de participantes. Isso ocorre porque as decisões metodológicas implicam mensurações repetidas de desempenhos individuais para possível verificação de padrões e relações ordenadas entre condições e padrões de desempenho em linha de base, condições e padrões de desempenho em intervenção(ões) e possíveis alterações relacionadas a tais medidas. Trabalhos realizados com número menor de participantes também aparecem com predominância em outras revisões da área, como a feita por Santos e Elias (2019) e também por Rodrigues e Moroz (2008).

No que se refere à escolaridade dos participantes das pesquisas, mais da metade dos trabalhos não informa esse dado. Dos que que informam, não é possível identificar tendências.

Os dados a respeito do nível de ensino em que os participantes atuam apontam para maior prevalência do ensino fundamental e infantil, dentre os que oferecem a informação, com ausência de estudo voltados ao nível médio e superior. A modalidade de ensino prevalente é a regular, ressaltando-se o fato da previsibilidade de encontrar esse resultado pelo viés do problema pesquisado, qual seja, educação inclusiva.

A maior parte dos estudos foi realizada em escolas públicas, sendo as escolas o *setting* predominante. O dado sobre *setting* coincide com outras revisões da área (NICOLINO; ZANOTTO, 2010; NICOLINO; ZANOTTO, 2011; RODRIGUES, 2017).

Dentre as formações executadas, pouco mais da metade das formações foi conduzida individualmente, fato que se relaciona à metodologia de pesquisa própria da Análise do Comportamento.

Quanto à presença (ou não) de indivíduos que faziam parte da condição natural de ensino e às suas características como a presença de diagnósticos, mais da metade não oferece informação e dentre os que a oferecem (6) informam a presença de crianças e alunos com algum tipo de diagnóstico clínico. Dentre esses diagnósticos, os seis envolveram crianças com TEA, dentre outros diagnósticos. Rodrigues e Moroz (2008), na análise de teses e dissertações no período 1970-2002, encontraram igualmente a presença de indivíduos (que não os participantes)

parte da condição natural de ensino em 14 dos 17 trabalhos analisados, porém, não com diagnósticos clínicos (em função da natureza dos trabalhos analisados).

Conteúdos relacionados aos conceitos básicos de Análise do Comportamento foram ensinados em menos da metade dos estudos, o que diverge dos resultados de Rodrigues e Moroz (2008). As autoras verificaram que a maior parte das teses e dissertações analisadas se preocupou com o ensino desse conjunto de conteúdos. Isso pode sinalizar uma possível mudança do que os pesquisadores consideram como prioridade ao se propor um programa de formação de professores.

Dentre os conteúdos mais ensinados nas formações executadas, encontram-se os referentes a procedimentos de intervenção e manejo de comportamentos e aos comportamentos alvo e/ou problema, ambos encontrados em todos os trabalhos analisados, mas com diferentes especificidades. Observamos um número considerável de trabalhos que se destinam ao ensino de procedimentos de intervenção e manejo de comportamentos e comportamentos alvo e/ou problema, característicos de indivíduos com TEA, o que pode demonstrar uma preocupação dos pesquisadores em desenvolver trabalhos que envolvam o TEA, como também a eficácia desta abordagem por meio de suas intervenções.

Os conteúdos referentes ao ensino de habilidades de adaptação curricular também fizeram parte das formações executadas, mas em apenas dois trabalhos.

O estabelecimento de critérios de desempenho para avançar em unidades subsequentes propostos nas formações executadas estiveram presentes em uma pequena parcela dos trabalhos.

Todos os estudos analisados declaram, em seus resultados, terem atingido os objetivos a que se propuseram, mesmo que de forma parcial, o que demonstra a efetividade das formações executadas.

Uma sugestão para estudos futuros seria realizar a revisão dos trabalhos individuais em sua organicidade, relacionando os objetivos aos principais resultados e às considerações finais, à adequação do método aos objetivos e aos demais elementos componentes do mesmo trabalho.

Outra sugestão seria o desdobramento das análises pelo tipo de participante envolvido no estudo, de modo a envolver pesquisas com participantes professores e participantes cuidadores em diferentes análises, comparando-se comparando os

resultados obtidos em ambos em termos de semelhanças, de diferenças e de tendências.

Apesar da importância do envolvimento de cuidadores, é necessária a realização de formações embasadas na análise do comportamento para professores, uma vez que esses permanecem grande parte do dia (no mínimo um turno inteiro) com os alunos e têm oportunidades privilegiadas de contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, utilizando-se de recursos baseados em evidências científicas. Isso não diminui a necessidade dos analistas do comportamento orientarem e atuarem em conjunto com cuidadores e com outros profissionais que atendem à criança e a professores, unindo esforços em uma equipe sincronizada com objetivos comuns, buscando a aquisição e a manutenção de aprendizagens propiciadas pela montagem e execução de programas de ensino voltados para as NEEs de cada indivíduo, disponibilizadas em diferentes ambientes.

Apesar da área da educação ser pouco receptiva à análise do comportamento (RODRIGUES, 2006), é importante que a comunidade científica de analistas do comportamento (e simpatizantes) continue se dedicando aos professores e à educação de modo a disseminar conhecimentos que auxiliem as pessoas a se utilizar de práticas baseadas em evidências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. P.; PEREIRA, M. E. M. Ensinando professoras a analisar e interpretar dados como parte de uma análise de contingências. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 16, n. 3, p. 243-252, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413294X2011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2020.
- ANDERY, M. A. P. A. Métodos de pesquisa em análise do comportamento. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 313-342, jun. 2010. DOI 10.1590/S0103-65642010000200006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642010000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: História, Compromissos e Perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000300005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BIJOU, S. O que a psicologia tem a oferecer à educação-agora! **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 2, n. 2, p. 287-296, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/818>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BORBA, A. L.; BRAGGIO, M. A. **Como interagir com o disléxico em sala de aula**. São Paulo: ABD, 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula-2/>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção?** Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC). São Paulo: ABPMC, 2018. Disponível em: <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1521132529400bef4bf.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C. et al. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 290–308.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal/MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 03 mai. 2019.

CANAAN-OLIVEIRA, S.; NEVES, M. E. C.; SILVA, F. M.; ROBERT-BELÉM, A. M. Compreendendo seu filho: Uma análise do comportamento da criança. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Belém: Paka-Tatu, v. 5, n. 2, p. 215-217, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452003000200010. Acesso em: 20 nov. 2019.

CARMO, J. S.; HENKLAIN, M. H. O. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, ago. 2013. DOI 10.1590/S0100-15742013000200016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742013000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2018.

CARMO, J. S.; RIBEIRO, M. J. F. X. **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional**. 1.ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2012.

CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão: inclusão baseada em evidências científicas**. São Paulo: Ed. Instituto Glia, 2014. Disponível em: <https://institutoglia.com.br/cartilhas/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

COSER, D.; CORTEGOSO, A.; GIL, M. Promoção de comportamentos de estudo em crianças - Resultados de um programa de ensino para pais e responsáveis. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 13, n. 2, p. 58-78, 27 dez.

2011. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/454>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DE FREITAS, M. C.; MENDES, E. G. Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. **Temas em Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 261-271, 2008. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X200800020009. Acesso em: 02 set. 2019.

DE ROSE, J. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de análise do Comportamento**, v. 1, n. 1, p. 29-50, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/676>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FERNANDES, M. A. P; MOROZ, M. Ensino de leitura para alunos do Ensino Fundamental-proposta com base na Análise do Comportamento. **Psicologia da Educação**, n. 32, p. 47-68, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975201100010004. Acesso em: 10 dez. 2019.

FERREIRA, M. M.; PRADO, S. A.; CADAVIECO, J. F. Educação Inclusiva: Natureza e Fundamentos. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 8, n. 3, p. 1-11, nov. 2015. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/87/84>. Acesso em: 06 jun. 2020.

FERREIRA, L. A.; SILVA, A, J. M.; BARROS, R. S. Ensino de aplicação de tentativas discretas a cuidadores de crianças diagnosticadas com autismo. **Perspectivas Em Análise Do Comportamento**, v. 7, n. 1, p. 101-113, 2017. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/173>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FERRARI, I. P.; VILARONGA, C. A. R.; ELIAS, N. C. Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular. **Psicologia da Educação**, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, n. 49, p. 67-77, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975201900020008. Acesso em: 10 jan. 2020.

FORNAZARI, S. A.; KIENEN, N.; TADAYOZZI, S. D.; RIBEIRO, D. G.; ROSSETO, P. B. Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado. **Psicologia da Educação**, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, n. 35, p. 24-52, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/27939>. Acesso em: 08 set. 2019.

FORNAZARI, S. A. ; KIENEN, N.; VILA, E. M.; NANTES, F. O.; PROENÇA, M. P. Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 17-34, abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/22776>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2020.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G.; SILVEIRA, A. D.; OLIVEIRA, I. M. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 23, n. 3, p. 377-390, set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000300377&script=sci_arttext. Acesso em: 17 abr. 2020.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G.; SILVEIRA, A. D.; RATES, A. C.; PAIVA, G. C. C.; CASTRO, N. P. Efeitos de Intervenção Comportamental Intensiva Realizada por Meio da Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 35, e3523, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722019000100302. Acesso em: 15 abr. 2020.

GUIMARÃES, L. S.; LUNA, S. V. O Comportamento do Professor Sob Controle do Comportamento do Aluno: Uma Intervenção em Ambiente Natural. **Perspectivas Em Análise Do Comportamento**, v. 7, n. 2, p. 256-273, 2017. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/201>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GUIMARÃES, M.; MARTINS, T.; KEUFFER, S.; COSTA, M.; LOBATO, J.; SILVA, ÁLVARO; SOUZA, C.; BARROS, R. Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 20, n. 3, p. 40-53, 19 dez. 2018. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/1217>. Acesso em: 05 abr. 2020.

HEREDERO, E. S. A Escola Inclusiva e Estratégias para Fazer Frente a ela: as Adaptações Curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 10 jul. 2018.

INGLES, M. A.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SEMKIV, S. I. A. L.; OLIVEIRA, J. P. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000300011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 ago. 2019.

INSTITUTO ABCD. **Todos Entendem**: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem. São Paulo: Instituto ABCD, 2015. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/todos-entendem/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

IWATA, B. A.; DORSEY, M. F.; SLIFER, K. J.; BAUMAN, K. E.; RICHMAN, G. S. Toward a functional analysis of self-injury. **Journal of applied behavior analysis**, v. 27, n. 2, p. 197-209, 1994. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1297798/>. Acesso em: 10 set. 2019.

KAWASAKI, H. N.; LORENZO, F. M.; KUBO, O. M. Contribuições Da Análise Do Comportamento ao Desenvolvimento da Leitura a uma Jovem com Necessidades Especiais. **Anais... X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE)**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/87.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

KELLER, F. Good bye teacher. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.1, n. 1, p. 79-89, spring, 1968. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310979/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamentalia**, n. 21, v. 4, p. 481-494, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018881452013000400006&lng=pt&lng=pt. Acesso em: 05 set. 2019.

KHOURY, L. P.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/3155.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M.; MENNOCCHI, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752011000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2018.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, v. 29 n. 1, p. 63-92, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/10631>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LEITE, T. S.; SILVA, A. F. da. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Rev. da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 44 - 62, 2015. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S21821372201500020004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2018.

LOPES JR, J. Processos de Ensino e de Aprendizagem Profissionais da Docência nas Séries: Análise do Comportamento e Formação de Professores. In: VALLE, T. G. M. do. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano avaliações e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 33-48. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/krj5p/pdf/valle-9788598605999.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LOPES. S. A. Considerações Sobre a Terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, UFSM, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014. DOI 10.5902/1984686x13355. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/13355>. Acesso em: 23 out. 2018.

LOPES, S. A. Adaptação Curricular: O Que é? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-la? **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 1, p. 3-28, 2017. Disponível em: <https://elibrary.tips/edoc/adaptaao-curricular-o-que.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003

MARIANO, M. L. **Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

MATOS, M. A. **Análise de contingências no aprender e no ensinar**. Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MOROZ, M.; LLAUSAS, R. V.; KRAMM, D.; BOVOLON, S. Leitura, escrita e equivalência de estímulos: em foco procedimentos de ensino. **Psicologia da Educação**, n. 44, p. 103-111, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141469752017000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2019.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. **Psicologia da Educação**, n. 36, p. 115-121, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752013000100011. Acesso em: 20 jun. 2019.

NICOLINO, V. F.; ZANOTTO, M. L. B. Revisão histórica de pesquisas em Análise do Comportamento e educação especial/inclusão publicadas no Jaba entre 2001 e 2008. **Psicologia: Teoria e prática**, v. 12, n. 2, p. 51-79, 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872010000200005. Acesso em: 14 ago. 2019.

NICOLINO, V. F.; ZANOTTO, M. L. B. Trabalhos de Análise do Comportamento na área de Educação em periódicos brasileiros no período de 1961 a 2006. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 19, n. 3, p. 343-358, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018881452011000300006. Acesso em: 15 out 2020.

ODA, F. S. Análise do comportamento e autismo: Marcos históricos descritos em publicações norte americanas influentes. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 86-98, 2018. DOI: 10.31505/rbtcc.v20i3.1218. Disponível em: <http://usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/1218>. Acesso em: 1 nov. 2020.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11223>. Acesso em: 10 set. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

PEREIRA, M. E.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. D. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). **Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004, p. 11-32.

PEREIRA, C.; GIOIA, P. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 12, n. 1/2, p. 121-145, 3 ago. 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/419>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R; PLETSCH, M.D. (Orgs.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, v. 1, 2013, p. 17-32.

RODRIGUES, M. E. **A contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores**: uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16586/1/Tese%20Maria%20Ester%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

RODRIGUES, M. E. Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. **Educere et educare**, v. 1, n. 2, 2006, p. 141-164. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Ester_Rodrigues/publication/335541508_Behaviorismo_Mitos_Discordancias_Conceitos_e_Preconceitos/links/5d6c7432a6fdc547d721143/Behaviorismo-Mitos-Discordancias-Conceitos-e-Preconceitos.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

RODRIGUES, M. E.; MOROZ, M. Formação de professores e Análise do Comportamento: a produção da pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 16, n. 3, p. 347-378, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18119>. Acesso em: 10 out. 2018.

RODRIGUES, M. E.; JANKE, J. C. O papel do professor na proposta da Análise do Comportamento. **Revista Faz Ciência**, v. 16, n. 23, p. 143-159, 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/10917/9694>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RODRIGUES, M. E.; HILLESHEIM, D.; SEMICHECHE. Teses e Dissertações em Análise do Comportamento e educação no Brasil – de 1970 a 2002. **Educere et Educare**, v. 12, n. 25, 2017. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educerreeteducare/article/view/18432>. Acesso em: 25 out. 2020.

ROSA FILHO, A. B.; DE ROSE, J. C.; SOUZA, D. G.; HANNA, E. S.; FONSECA, M. L. Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos [Software para pesquisa]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1998. Disponível em: <http://geic.ufscar.br>, v. 8080. Acesso em: 25 out. 2020.

ROSIN-PINOLA, A. R.; MARTURANO, M. E.; ELIAS, L. C. S.; DEL PRETTE, Z. A. P. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 737-750, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430>. Acesso em: 09 abr. 2020.

RUFINO, M. B.; PEREIRA, E. T.; OLIVEIRA, R. A. R.; FERREIRA, E. F. Estratégias de ensino e recurso pedagógico nas aulas de educação física: uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**, v. 1 p. 17-25, 2016. <http://revista.fagoc.br/index.php/multidisciplinar/article/view/112>. Acesso em: 30 set. 2019.

SAMPAIO, A. A. S.; AZEVEDO, F. H. B; CARDOSO, L. R. D; LIMA, C.; PEREIRA, M. B. R.; ANDERY, M. A. P. A. Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. **Interação em Psicologia**, v. 12, n. 1, 2008, p. 151-164. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/9537/9218>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SANTOS, R. E. A.; ELIAS, N. C. Contribuições da análise do comportamento para a Educação Especial em periódicos brasileiros no período de 2008 a 2018. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 106-125, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38150>. Acesso em: 20 out. 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1968.

SILVA, F. T.; GONÇALVES, E. A. V.; ALVARENGA, K. F. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 24, n. 1, p. 96-103, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217964912012000100017&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 04 out. 2019.

SILVA, A. F.; LEITE, T. S. Adequação curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Revista INVEP**, v. 3, n. 01, p. 44-62, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722015000200004. Acesso em: 15 jul. 2018.

SILVA-PORTA, W. C.; GUADAGNINI, L.; TRAVAGIN, K. C.; DUARTE, M.; CAMPOS, J. A. P. P. Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 215-231. jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15248>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382017000200293&script=sci_arttext. Acesso em: 15 set. 2019.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções e interações de professores sobre inclusão escolar em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000400011. Acesso em: 02 set. 2019.

SILVEIRA, C. Plano de desenvolvimento individual é lei e deve atender às necessidades dos alunos. **Tudo bem ser diferente**, 30 de agosto de 2013. Disponível em: <https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2013/08/30/plano-de-desenvolvimento-individual-e-lei-e-deve-atender-necessidades-dos-alunos/>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SOUSA, S. L. **Legislação Educacional Inclusiva e os Transtornos de Aprendizagem**. Curso Intensivo I em Dislexia e Transtornos de Aprendizagem. São Paulo: ABD, 2019.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Programa Violência Nota Zero Descrição de um programa de prevenção de violência escolar. In: PESSÔA, C. V. B. B.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. (Orgs). **Comportamento em foco**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, v. 01, 2012, p. 521-532.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: Educ., 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DE FICHA DE ANÁLISE INDIVIDUAL

MODELO DE FICHA DE ANÁLISE INDIVIDUAL

FICHA No _____

1. REFERÊNCIA COMPLETA DO TEXTO:
2. ANO DE PUBLICAÇÃO:
3. AUTOR (ES):
4. RESUMO e PALAVRAS-CHAVE:
5. OBJETIVO DO TRABALHO (EXPRESSO PELO AUTOR):
6. NATUREZA OU TIPO DO TRABALHO:

- Empírico
- Experimental
 - Descritivo
 - Documental
 - Outros. Quais? _____

7. DELINEAMENTO DA PESQUISA

- AB
- ABA
- ABAB OU DE REVERSÃO
- Linha de base múltipla
- Grupo como controle (grupo controle x grupo experimental)
- Outros. Quais? _____

8. MATERIAIS E INSTRUMENTOS

8.1. PARA A COLETA DE DADOS

Protocolo de avaliação de pré e pós-teste

Teste padronizado

Escalas, inventários, questionários

Entrevista

Folha de registro de observação

Filmagens

Computadores

Observação

software (nomear): _____

Misto (nomear): _____

Outros. Quais? _____

Não mencionado

Não se aplica

8.2. PARA A INTERVENÇÃO/ENSINO

Apresentação de Power Point

Aulas/Procedimentos de ensino

Uso de *software* para aplicação do programa/capacitação/formação de professores

Vídeos, Filmes

Computadores

Folha de registro de observação e gabarito de folha de registro

Misto (nomear): _____

Outros. Quais? _____

Não mencionado

Não se aplica

8.3. PARA A ANÁLISE DE DADOS

Software (nomear): _____

Impressora

computador

Misto (nomear): _____

Outros. Quais? _____

Não mencionado

Não se aplica

9. PARTICIPANTES:

Professores

Equipe escolar

Estudantes de pedagogia e licenciaturas

Cuidadores com função pedagógica

Misto (nomear): _____

Outros. Quais? _____

10. NÚMERO DE SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA:

- 01
- 02 a 05
- 06 a 10
- 11 a 20
- 21 a 50
- 50 ou mais
- não mencionado
- não se aplica

11. ESCOLARIDADE DOS SUJEITOS PROFESSORES

- Ensino Médio completo (formação docente e/ou magistério)
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação - especialização incompleto. Especificar no que: _____
- Pós-graduação - especialização completo. Especificar no que: _____
- misto
- não mencionado
- não se aplica

12. MODALIDADE DE ENSINO EM QUE ATUA

- EDUCAÇÃO INFANTIL
- EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
- ENSINO MÉDIO
- ENSINO SUPERIOR
- não mencionado
- não se aplica

Em qualquer modalidade acima especificar se:

- ENSINO REGULAR INCLUSIVO
- EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE ou EQUIVALENTE
- ENSINO INCLUSIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL
- não mencionado
- não se aplica

Especificar também se:

- Público
- Privado
- não mencionado
- não se aplica

13. CONTEXTO METODOLÓGICO SE APROXIMA OU NÃO À SITUAÇÃO NATURAL

- Escola
 - Sala de aula

- Outro local na escola
- Misto

- Fora da escola. Qual : _____
- misto (Escola e fora da escola)
- não mencionado
- não se aplica

14. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EFETUADA/EXECUTADA:

- 14.1 Programa aplicado individualmente com a presença do participante e pesquisador
 - 14.1.1 Programa aplicado com grupos de sujeitos em sessões coletivas na presença do pesquisador
- 14.2 Programa aplicado parte individual parte coletivamente
- 14.3. Presença de pessoas que fazem parte da condição natural de ensino
 - 14.3.1. Caso sim, existe diagnóstico?
 - Sim. Qual? _____
 - Não.
- 14.4. Conteúdos ensinados/Sequência de passos seguida
 - 14.4.1. Conceitos básicos
 - Conceito de Comportamento, Resposta, Consequência, Estímulo antecedente, contingência
 - Reforço
 - Punição

- Extinção
- Fuga
- Discriminação, Generalização (controle de estímulos)
- Reforço diferencial (DRA)
- Equivalência de estímulos
- Comportamento verbal
- Outros. Quais?: _____
- Comentários adicionais: _____

14.4.2. Procedimentos de intervenção e de manejo de comportamentos

- Modelagem
- Modelação
- Análise funcional
- Análise funcional experimental (no modelo de Iwata e colaboradores)
- Outros. Quais? _____
- Comentários adicionais: _____

14.4.3. Habilidades de adaptação de atividades/adaptação curricular.

- identificação de especificidades, importância da avaliação do aluno para identificação de dificuldades, potenciais e planejamento posterior
- como realizar avaliação (anamnese, entrevistas com responsáveis, avaliação do material e desempenho do aluno, avaliação de conteúdos não específicos como o comportamento adaptativo) e elaboração de relatórios.
- importância de construção de um plano de ensino individualizado a partir da avaliação
- descrição dos objetivos da atividade
- descrição/decomposição dos conteúdos da disciplina ministrada
- descrição/escolha de atividades de acordo com os objetivos propostos
- descrição de estratégias de viabilização da atividade proposta (organização e apresentação das informações)

avaliação e indicação de critérios de desempenho do aluno na atividade proposta para considerar acerto ou erro, desde que tenha compreendido as instruções.

Outros. Quais?: _____

Comentários adicionais: _____

14.4.4. Habilidades de programação de ensino individualizado

Quais? _____

Comentários adicionais: _____

14.4.5. Comportamentos-alvo comportamentos-problemas

Autolesão

Heteroagressão

Estereotípias

Programas específicos para indivíduos com diagnóstico TEA (dicas/*prompts*, seguimento de instruções, habilidade de brincar, comportamento verbal/comunicação, problemas de socialização, dificuldades cognitivas)

Múltiplos comportamentos

Comportamentos acadêmicos (leitura, escrita, matemática etc.)

Outros. Quais?: _____

Comentários adicionais: _____

14.4.6. Especificação de critérios de desempenho para avançar no programa.

Sim

Se sim, Quais? _____

() Não

15. PRINCIPAIS RESULTADOS

16. A partir dos resultados expressos pelo (s) autor(es) e em consonância com o objetivo do trabalho

A proposta de formação atingiu o objetivo proposto:

() Sim _____

() Não mencionado

Comentários a respeito: _____

17. LIMITAÇÕES APONTADAS:

18. PRINCIPAIS CONCLUSÕES E ESTUDOS SUGERIDOS.

APÊNDICE B –TABELA 3 - RELAÇÃO DE AUTORES DOS TRABALHOS

Tabela 3 - Relação de autores dos trabalhos

NOME COMPLETO DO AUTOR	NÚMERO DO TEXTO	TOTAL DE TEXTOS ESCRITOS
Silvia Aparecida Fornazari	T04 e T08	02
Nádia Kienen	T04 e T08	02
Álvaro Júnior Melo e Silva	T10 e T12	02
Romariz da Silva Barros	T10 e T12	02
Aline Chaves Rates	T13	01
Ana Carina Stelko-Pereira	T05	01
Ana Lucia Cortegoso	T02	01
Andréa Regina Rosin-Pinola	T09	01
Analice Dutra Silveira	T13	01
Camila Graciella Santos Gomes	T13	01
Camila Domeniconi	T06	01
Carla Ariela Rios Vilaronga	T14	01
Carlos Barbosa Alves de Souza	T12	01
Carolina Porto de Almeida	T03	01
Clarissa Moreira Pereira	T01	01
Danila Secolim Coser	T02	01
Débora R. P. Nunes	T07	01
Deisy das Graças de Souza	T13	01
Denyane Saegusa Tadayozzi	T04	01
Edmárcia Manfredin Vila	T08	01
Edna Maria Marturano	T09	01
Franciane de Oliveira Nantes	T08	01
Gabrielle Chequer de Castro Paiva	T13	01
Géssica Denora Ribeiro	T04	01
Isadora Peresi Ferrari	T14	01
Juliana Lima Lobato	T12	01

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams	T05	01
Luciana Carla dos Santos Elias	T09	01
Luciene Afonso Ferreira	T10	01
Luisa Schivek Guimarães	T11	01
Malena Russelakis Carneiro Costa	T12	01
Maria Eliza Mazzilli Pereira	T03	01
Maria Stella Coutinho de Alcântara e Gil	T02	01
Mariana Rodrigues Proença	T08	01
Mariane Sarmento da Silva Guimarães	T12	01
Nassim Chamel Elias	T14	01
Natália Paiva de Castro	T13	01
Patrícia Belgamo Rossetto	T04	01
Paula S. Gioia	T01	01
Priscila Benitez	T06	01
Rosana Carvalho Gomes	T07	01
Sara Ingrid Cruz Keuffer	T12	01
Sérgio Vasconcelos de Luna	T11	01
Tatiana Evandro Monteiro Martins	T12	01
Zilda Aparecida Pereira Del Prette	T09	01

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

APÊNDICE C: QUADRO 4 - INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Quadro 4 - Instrumentos utilizados para coleta de dados

TIPO DE INSTRUMENTO UTILIZADO	NÚMERO DO TEXTO														SUBTOTAL
	T 01	T 02	T 03	T 04	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13	T 14	
Pré e pós-teste	x	x	x	x	x		x	x	x	x			x	x	11 T01; T02; T03; T04; T05; T07; T08; T09; T10; T13; T14
registros de observação.	x		x		x	x	x		x	x	x	x	x		11 T01; T03; T05; T06; T07; T09; T10; T11; T12; T13; T14

Computador e notebook				x					x			x	x	x		x	06 T04; T08; T10; T11; T12; T14
Filmagens e câmeras (de celular e outras) de vídeo				x					x			x	x	x		x	06 T03;T07 ;T10; T11; T12; T14
Protocolos específicos para registro de observações	x								x				x	x	x		05 T01; T06; T11; T12; T13
Lápis; canetas e Papel		x							x	x						x	04 T02, T08; T09, T14
Questionário	x				x	x											04 T01; T04; T05; T10

Procedimento de ambientação / familiarização ou <i>rapport</i>											x						01 T11
Programa para conversão de vídeos em um mesmo formato (<i>Format Factory</i> 3.3.5.) e Programa para sincronização de vídeos (<i>Wonderhare Video Editor</i>)											x						01 T11
Roteiro com atividades sobre adaptação curricular para aluno com NEES.															x		01 T14
Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del Prette (2001)									x								01 T08
Inventário de habilidades sociais educativas - Professores (IHSE-PROF, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013)										x							01 T09
Testes de avaliação de desenvolvimento IPO, PER-R e CARS															x		01 T13

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

APÊNDICE D: QUADRO 5 - INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS PARA O ENSINO

Quadro 5 - Instrumentos e materiais utilizados para o ensino

INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS PARA O ENSINO	NÚMERO DOS TEXTOS														SUBTOTAL
	T 01	T 02	T 03	T 04	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13	T 14	
Leitura de textos ou livros produzidos pelos autores ou não, instruções escritas, apostilas roteiro de atividades do aplicador; atividades escritas como redações, questionários, avaliações, atividades em cartolinas, atividades impressas como tarefa de casa, atividades práticas.	x	x	x		x	x							x	x	07 T01; T02; T03; T05; T06; T13; T14
Filmes ou gravações e câmera de vídeo			x		x		x			x	x	x			06 T03; T05; T07; T10; T11; T12.

