



Assentimento e Compaixão na Educação Inclusiva: uma proposta conceitual para orientar a prática docente

Elizafa Michelly Ferreira de Souza 

Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso

Correspondência

Elizafa Michelly Ferreira de Souza,
E-mail: elizafasouza@gmail.com

Resumo

Este artigo discute diretrizes conceituais para a inclusão escolar de estudantes fundamentadas na Análise do Comportamento. Trata-se de um estudo teórico-conceitual que articula princípios analítico-comportamentais e éticos aplicados à prática pedagógica, sem aplicação empírica direta. Diferencia-se consentimento, entendido como autorização legal, e o assentimento, definido como a concordância contínua e revogável do estudante, cuja retirada é compreendida como comunicação funcional legítima. Apresenta-se o uso de índices observáveis de felicidade (IOH) e infelicidade (IOU) como indicadores comportamentais das propriedades reforçadoras ou aversivas das contingências em vigor, validados individualmente por avaliação indireta com familiares e observação direta no contexto escolar. O modelo Happy, Relaxed and Engaged (HRE), proposto por Hanley et al. (2014), é apresentado como referencial para práticas educacionais orientadas ao bem-estar. Com base nesses referenciais, propõe-se uma tabela de perguntas direcionadoras destinada a apoiar a definição de objetivos educacionais eticamente sensíveis e socialmente válidos. As diretrizes apresentadas constituem hipóteses orientadoras que demandam validação empírica no contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave:

compaixão, assentimento, educação inclusiva, análise do comportamento.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar apresenta desafios significativos quando as condições de ensino não são organizadas para atender às necessidades específicas dos estudantes. Entre os diferentes públicos atendidos pela educação inclusiva estão as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido pelo DSM-5-TR (APA, 2022) por dois critérios centrais: déficits persistentes na comunicação social e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, incluindo hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (Critério B).

No contexto escolar, características descritas no Critério A podem relacionar-se a formas comunicativas não convencionais, menor frequência de iniciativas de interação social e dificuldades para responder a instruções apresentadas em grupo. Já as alterações no processamento sensorial descritas no Critério B podem influenciar a forma como alguns estudantes respondem às demandas do ambiente escolar, repercutindo, entre outros aspectos, na permanência durante atividades acadêmicas. Comportamentos de esquiva diante de situações de erro, espera ou demandas acadêmicas, são descritos na literatura analítico-comportamental como respostas mantidas por reforçamento negativo (Carr & Durand, 1985), não constituindo manifestações diretas dos critérios diagnósticos do DSM-5-TR.

Quando as contingências escolares não são adaptadas às características e necessidades desses repertórios, a participação nas atividades tende a diminuir, podendo emergir comportamentos frequentemente rotulados como "birra", interpretações que nem sempre correspondem à função comportamental dessas respostas.

A inclusão depende da organização de ambientes escolares capazes de responder às necessidades individuais dos estudantes, com profissionais preparados para realizar avaliação funcional do comportamento, individualizar objetivos de ensino e implementar estratégias baseadas em evidências que favoreçam a aprendizagem e a participação sem produzir sofrimento desnecessário.

A educação inclusiva é orientada por referenciais que convergem para a promoção da participação, da autonomia e da dignidade das pessoas com deficiência. Os Estudos da Deficiência, a literatura sobre autodeterminação e os direitos humanos compreendem que a participação escolar resulta da interação entre as características do estudante e as barreiras presentes no ambiente físico, social e pedagógico (ONU, 2006; Oliver, 1990; Wehmeyer, 2005). Nessa perspectiva, estudantes devem participar das decisões que os afetam, tendo suas escolhas, preferências e formas de comunicação consideradas no planejamento educacional (Nirje, 1972; Wehmeyer, 2005).

O assentimento constitui uma expressão desses princípios no contexto escolar ao reconhecer o estudante como participante ativo do processo de ensino. O respeito às escolhas, às preferências, às formas de comunicação e à possibilidade de recusa favorece a autodeterminação e amplia oportunidades de participação significativa (Wehmeyer, 2005). Essas respostas constituem informações relevantes para o ajuste das contingências de ensino, aproximando a prática docente dos princípios da educação inclusiva, da autodeterminação, dos direitos humanos e da promoção da qualidade de vida (Tullis & Carnett, 2025; Penney et al., 2023).

A relevância desta discussão reside na urgência de construir referenciais éticos para inclusão escolar diante de cenários alarmantes. Primeiro, dados epidemiológicos indicam alta prevalência de comportamentos desafiadores em populações com TEA: Kristensen (2020) estimou que 42% apresentam comportamento autolesivo; Matson e Rivet (2008), em amostra de 320 adultos, identificaram agressividade em 43,6%, autoagressão em 29,5%, estereotipias em 66,7% e comportamentos disruptivos em

62,2%; Simó-Pinatella et al. (2019) confirmaram que entre 60% e 80% dos adultos com TEA apresentam ao menos um desses comportamentos.

A literatura aponta a insuficiência na formação docente, a carência de recursos e a persistência de atitudes sociais como algumas das principais barreiras à inclusão (Rabelo et al., 2024). A insuficiência na qualificação continuada dos professores da rede regular constitui uma barreira estrutural significativa para a adoção de estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas, pois os educadores carecem de repertório técnico consistente para identificar a função desses comportamentos e ajustar suas práticas pedagógicas de maneira responsiva e não coercitiva.

Com a institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento norteador para definição de objetivos educacionais (Parecer CNE/CEB nº 50/2023; Decreto nº 12.773/2025), torna-se crítico discutir “quais” habilidades são selecionadas como metas e “como” são ensinadas, assegurando que o planejamento educacional seja orientado por validade social, assentimento e promoção de bem-estar, não apenas por cumprir metas pedagógicas, nem por promover conformidade a padrões neurotípicos.

Este artigo tem como objetivo descrever conceitos baseados na Análise do Comportamento, na ética comportamental e na educação inclusiva para propor diretrizes conceituais que orientem práticas docentes baseadas em assentimento, compaixão e validade social.

Especificamente, busca-se operacionalizar princípios éticos contemporâneos, como a proposta da prática baseada na compaixão (Penney et al., 2023), o assentimento como imperativo ético (Tullis & Carnett, 2025) e o monitoramento de índices observáveis de felicidade e infelicidade (Arbogast & Fryling, 2015) em estratégias práticas aplicáveis ao contexto brasileiro de inclusão escolar.

Para tanto, foram selecionados conceitos fundamentados na literatura da análise do comportamento e adaptados ao contexto educacional: (a) compaixão operacionalizada; (b) assentimento como concordância contínua e revogável do estudante; (c) validade social na seleção de objetivos; (d) mensuração de Índices Observáveis de Felicidade (IOH) e Infelicidade (IOU). A integração desses conceitos visa deslocar o foco instrucional da conformidade comportamental para a análise funcional do repertório atual do estudante e o ajuste gradual de demandas por meio de aproximações sucessivas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica de natureza teórico-conceitual. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. O estudo foi orientado pela seguinte pergunta de pesquisa: quais conceitos descritos na literatura dialogam com o assentimento e podem contribuir para fundamentar práticas docentes éticas na educação inclusiva? A partir dessa questão, foram realizadas buscas independentes sobre os principais eixos temáticos relacionados ao problema investigado, incluindo assentimento, compaixão, validade social, felicidade, bem-estar, intervenção baseada em trauma e educação inclusiva, sem delimitação temporal das publicações. A articulação entre esses referenciais buscou atender aos critérios de contribuição teórica propostos por Whetten (1989), explicitando quais conceitos são considerados relevantes para explicar o fenômeno em questão (What/O quê), como esses conceitos se relacionam entre si (How/Como), e por que essas relações justificam a proposição de diretrizes conceituais voltadas à prática docente (Why/Por quê).

Contextualização da legislação brasileira e dos desafios da inclusão

O Brasil possui arcabouço legal voltado à inclusão, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), o Parecer CNE/CEB nº 50/2023, que estabelece diretrizes para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes autistas, e o Decreto nº 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano Educacional Individualizado (PEI), além de dispor sobre a formação do professor do AEE e do acompanhante especializado.

Estudos sobre atitudes docentes frente à inclusão revelam que as características dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e o grau de comprometimento associado às deficiências exercem influência significativa sobre a aceitação de professores. Condições relacionadas a dificuldades leves de aprendizagem tendem a ser mais facilmente aceitas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), surdez, deficiências intelectuais severas, deficiências múltiplas e transtornos emocionais/comportamentais estão associadas a atitudes menos favoráveis (Saloviita, 2020).

Sob a perspectiva analítico-comportamental, esse contexto de vulnerabilidade é agravado pela insuficiência de formação dos educadores em análise funcional do comportamento. A ausência de formação adequada pode levar o professor a interpretar erroneamente comportamentos desafiadores como “birrentos”, “resistentes”, resultando em respostas coercitivas que, paradoxalmente, evocam ou aceleram a intensidade das crises.

Ao aumentar exigências ou responder punitivamente a um comportamento que é, funcionalmente, uma forma de comunicação ou fuga de estimulação aversiva, o profissional não apenas falha pedagogicamente, mas contribui para a escalada do sofrimento e a produção de trauma (Carr & Durand, 1985), reforçando a importância da adoção de práticas baseadas em análise funcional e manejo comportamental preventivo.

O decreto 12773/2025 Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva que altera o Decreto 12686/2025 descreve sobre o PEI e o PAEE:

Art. 12. É obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e o PEI, que derive do estudo de caso.

§ 1º A institucionalização do PAEE e do PEI compõe o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino. § 2º O PAEE e o PEI têm a finalidade de orientar: I - o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum; II - o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE; III - as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e IV - as ações de articulação intersetorial. (Brasil, 2025)

A regulamentação do PEI e do PAEE representa avanço significativo, mas não descreve quais práticas baseadas na ética precisam fundamentar a seleção de objetivos e os métodos de ensino. A elaboração desses instrumentos exige avaliação precisa do repertório atual do estudante, identificando o que ele é capaz de fazer de forma independente, para então estabelecer objetivos baseados em aproximações sucessivas desse repertório.

Quando professores não dispõem de ferramentas para avaliar o nível de competência do estudante e ajustar objetivos a partir de expectativas implícitas de normalidade neurotípica, de padrões curriculares rígidos ou de comparações com o desempenho da turma, produzem-se demandas incompatíveis com o repertório atual do aluno.

A literatura aponta que esse desalinhamento entre exigências ambientais e competências disponíveis tende a gerar sofrimento persistente, aumento de comportamentos de fuga ou esquiva e comprometimento da participação escolar, configurando práticas pouco sensíveis às necessidades individuais (Wolfensberger, 1972; Rajaraman et al., 2021; Mathieu-Sher et al., 2024).

Wolf (1978), em sua discussão seminal sobre validade social, questionou explicitamente: os objetivos de mudança comportamental são importantes para o indivíduo e sua comunidade? Os procedimentos utilizados são aceitáveis? Os efeitos produzidos são socialmente significativos? No contexto do PEI e do PAEE, essas questões tornam-se críticas: os objetivos educacionais devem ser selecionados com base em sua relevância para a qualidade de vida do estudante, e não apenas em conformidade a expectativas institucionais ou curriculares.

Baer, Wolf e Risley (1968), ao estabelecerem as dimensões da Análise do Comportamento Aplicada, enfatizaram que intervenções devem ser "aplicadas" isto é, focadas em comportamentos socialmente importantes para o indivíduo em seu ambiente natural e não em ações arbitrárias de padronização de repertório.

Carr e Durand (1985), propuseram o ensino de comunicação funcional, para não suprimir comportamentos considerados "inadequados" sem compreender sua função comunicativa, o que pode gerar sofrimento. De forma análoga, selecionar objetivos educacionais sem considerar a função desses comportamentos na vida do estudante focando exclusivamente em "eliminar" comportamentos considerados atípicos ou em "normalizar" aparência e desempenho, pode gerar contingências coercitivas disfarçadas de ensino.

A literatura analítico-comportamental tem historicamente enfatizado que mudanças comportamentais só são eticamente justificáveis quando produzem benefícios funcionais claros para o próprio indivíduo, e não apenas conformidade a padrões externos (Baer et al., 1968; Wolf, 1978).

Diante desse cenário, torna-se recomendável que a elaboração e implementação do PEI e do PAEE sejam orientadas por princípios éticos que assegurem: (a) seleção de objetivos com base em validade social individualizada (Wolf, 1978), priorizando habilidades funcionalmente relevantes para autonomia, participação e qualidade de vida; (b) ensino por aproximações sucessivas compatíveis com o repertório atual do estudante, com ajuste contínuo das demandas, com ajuste contínuo de demandas (Cooper et al., 2020); (c) monitoramento sistemático do bem-estar do estudante durante o processo de ensino; (d) modificação de contingências quando sinais de sofrimento persistente são observados. As seções seguintes apresentarão os conceitos éticos e procedimentais que operacionalizam esses princípios no contexto da prática docente inclusiva.

Ações docentes orientadas pela compaixão na educação inclusiva

Penney et al. (2023), fundamentados na proposta de Taylor, LeBlanc e Nosik (2019), definem compaixão como a combinação de empatia e ação, operacionalizada como o comportamento de agir com empatia para melhorar a qualidade de vida e prevenir ou aliviar o sofrimento atual ou futuro do indivíduo. Embora essa definição tenha sido originalmente proposta no contexto da Análise do Comportamento, uma ciência aplicada cujo objetivo é promover mudanças no ambiente e, conseqüentemente, no comportamento dos indivíduos, ela apresenta um campo de prática ética que pode ser estendido à educação, oferecendo orientações para a atuação docente, área na qual ainda não existem diretrizes oficiais

consolidadas. A aplicação da compaixão na prática educativa pode ser compreendida a partir de três aspectos centrais.

Primeiro, a compaixão não é um sentimento ou traço de personalidade, mas um comportamento observável e mensurável (Rodriguez, Tarbox & Tarbox, 2023), o que implica que tais repertórios podem ser ensinados, incluindo a identificação de sinais de desconforto, sem depender de “intuição” ou “vocação” do professor. Esses repertórios podem ser operacionalizados em ações como informar previamente que determinadas atividades ocorrerão em momentos mais silenciosos, oferecer previsibilidade nas rotinas e interações professor–estudante e reduzir condições que aumentem a ansiedade, promovendo segurança.

Segundo, a compaixão é preventiva: não aguarda a ocorrência de sofrimento extremo ou crises, mas atua na identificação precoce de sinais de desconforto (precursores) para modificar demandas ou ambiente antes da escalada comportamental.

Terceiro, a compaixão é orientada para qualidade de vida: o critério principal de sucesso das práticas educacionais não é apenas a aquisição de habilidades acadêmicas ou a conformidade comportamental a regras escolares, mas o bem-estar do estudante durante e após o processo de ensino.

Mathieu-Sher et al. (2024) demonstraram que comportamentos compassivos podem ser ensinados a profissionais por meio do Treinamento de Habilidades Comportamentais (Behavioral Skills Training – BST), procedimento que envolve instrução, modelação, ensaio comportamental e feedback.

No contexto educacional, comportamentos compassivos podem ser operacionalizados em categorias observáveis que permitem sua aplicação prática no contexto escolar, conforme adaptações de Mathieu-Sher et al. (2024), Becirevic et al. (2016) e Penney et al. (2023). Uma dessas categorias envolve a comunicação acessível, que se caracteriza pelo uso de linguagem simples e não-técnica, de modo a tornar a interação compreensível e inclusiva para todos os estudantes. Outra dimensão refere-se à sensibilidade à comunicação não-verbal, reconhecendo solicitações e recusas expressas de maneira não-verbal, aproximando-se do estudante quando este demonstra interesse, por exemplo, ao puxar o adulto pela mão, olhar para materiais, sorrir ou relaxar a postura corporal, ou recuando quando apresenta sinais de recusa, como virar o corpo, afastar-se, tensionar músculos, exibir expressões faciais de desconforto ou aumentar estereotipias.

Além disso, a responsividade às necessidades individuais envolve atenção contínua às demandas do estudante, comunicação antecipada de ações planejadas, como informar que determinada atividade ocorrerá em momento mais silencioso, oferecer previsibilidade na rotina e nas interações professor/estudante e reduzir a ansiedade, promovendo segurança. Por fim, a validação do feedback consiste na demonstração explícita de que as manifestações do estudante, sejam verbais ou não verbais, levarão a ajustes nas práticas pedagógicas, fortalecendo a relação de confiança e assegurando que o estudante perceba sua agência e protagonismo no processo educacional.

Um princípio central da compaixão é o reconhecimento de que o comportamento do professor impacta diretamente o estudante. Essa perspectiva desloca a lógica tradicional do ensino, estabelecendo que, diante de manifestações de infelicidade ou recusa por parte do estudante, o primeiro questionamento ético e prático do educador deve ser: "O que em meu método de ensino ou no ambiente pode estar evocando essa resposta?" A responsabilidade pela modificação recai, portanto, sobre o comportamento do professor e sobre as contingências que ele organiza, e não apenas sobre o comportamento do estudante (Penney et al., 2023).

Rodriguez, Tarbox e Tarbox (2023) propuseram um Protocolo de Avaliação e Planejamento Comportamental Focado na Compaixão, desenvolvido originalmente para contextos clínicos, mas cujos domínios podem sugerir práticas docentes na elaboração do PEI e do PAEE. O protocolo não é rígido, mas constitui um conjunto de questões orientadoras estruturadas em três domínios que asseguram que as intervenções sejam desenvolvidas a partir da perspectiva do estudante, priorizando assentimento, dignidade e segurança emocional.

No primeiro domínio, “Criando Contexto para Reforço Positivo”, o professor pode observar e identificar comportamentos que expressem os valores e interesses do estudante, bem como sinais de aceitação e engajamento social. Com base nessas observações, a resposta docente consiste em ajustar atividades, métodos de ensino e a organização do ambiente, promovendo contextos que favoreçam felicidade, calma e engajamento ativo do estudante.

No segundo domínio, “Mantendo a Dignidade Pessoal e Prevenindo a Escalada”, o professor é orientado a monitorar sinais precoces e sutis de sobrecarga ou estresse, bem como diferentes formas de comunicação que indiquem a necessidade de pausa. A resposta adequada envolve modificar demandas, oferecer oportunidades de pausa e intervir preventivamente antes que o estresse evolua para crise, garantindo a dignidade e o bem-estar do estudante.

Por fim, o terceiro domínio, “Demonstrando Compaixão”, exige que o professor adote estratégias para auxiliar o estudante a se acalmar e autorregular, organize o ambiente físico e social de modo a reduzir estímulos, aumentar a previsibilidade e favorecer conforto, e mantenha interações que reforcem a sensação de segurança emocional. Dessa forma, cada domínio não apenas orienta a observação, mas define ações concretas do professor, colocando o bem-estar do estudante no centro da prática educacional. Os autores ainda recomendam que combine observação direta e relatos de pais ou cuidadores, sustentando um planejamento comportamental centrado na compaixão. (Rodriguez, Tarbox & Tarbox, 2023).

Consentimento versus Assentimento: a tomada de decisões diante da retirada do assentimento

Assentimento e consentimento constituem conceitos diferentes. Enquanto o consentimento refere-se à autorização formal e juridicamente válida, geralmente fornecida por pais ou responsáveis, o assentimento é a concordância voluntária e contínua do próprio indivíduo, especialmente quando ele não pode legalmente consentir. Respeitar o assentimento e sua retirada está fundamentado em direitos humanos, dignidade e autonomia das pessoas com deficiência, não se restringindo ao cumprimento de requisitos legais. (Breux; Smith, 2023)

Tullis e Carnett (2025) caracterizam o assentimento como um processo de atenção e ação estruturado em quatro dimensões: (a) é contínuo, não constitui evento único, mas processo que deve ser honrado momento a momento ao longo da intervenção; (b) é revogável, o indivíduo tem o direito de retirá-lo a qualquer instante (dissent), sem que isso implique consequências negativas; (c) é multifacetado na comunicação, pode ser expresso verbal ("sim", "quero") ou não-verbalmente (aproximação, sorriso, relaxamento corporal, engajamento com materiais); (d) é desenvolvimentalmente apropriado, deve ser adaptado à idade, capacidade cognitiva e repertório comunicativo do indivíduo, considerando habilidades de comunicação expressiva e receptiva.

Os autores citados propõem intervenções baseadas em assentimento (*assent-based intervention*), nas quais tanto o assentimento quanto à possibilidade de sua retirada são definidos para cada estudante, pois o assentimento e o dissenso podem se manifestar de formas diferentes e devem ser avaliados continuamente, sendo utilizados para guiar decisões sobre a intervenção. Na escola, os professores podem avaliar as respostas de assentimento do estudante durante a rotina, observar e registrar ações que indicam concordância ou recusa, ajustar demandas e métodos de ensino com base nessas manifestações e garantir que a participação em atividades educacionais ocorra de forma voluntária e não coercitiva.

Para indivíduos com necessidades complexas de comunicação (NCC), incluindo aqueles com deficiência intelectual que utilizam sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) ou se comunicam primariamente por meio de comportamentos não-verbais, Tullis e Carnett (2025) enfatizam que a operacionalização do assentimento exige uma análise funcional individualizada. Nesse contexto, o silêncio ou a ausência de resistência não podem ser interpretados automaticamente como concordância.

Recomenda-se que o professor observe expressões faciais, gestos, aproximações ou engajamento com materiais e atividades, que podem indicar concordância, bem como sinais de recusa ou desconforto. Em situações de apatia ou comportamento neutro, a interpretação deve considerar o contexto individual e histórico do estudante, de modo que a prática docente seja guiada por uma compreensão detalhada e contextualizada do que constitui assentimento ou dissenso naquele indivíduo. Essa abordagem assegura que a participação do estudante seja genuinamente voluntária e respeite sua agência, evitando pressuposições equivocadas a partir de respostas aparentemente neutras.

A validação dessas topografias, conforme proposto por Tullis e Carnett (2025), deve combinar observação direta do indivíduo em diferentes contextos (situações claramente preferidas vs. claramente aversivas) e avaliação indireta por meio de relato de familiares e outros profissionais que conhecem o repertório comunicativo.

Transpondo essa proposta para a prática docente, professores podem validar topografias de assentimento ao observar o estudante durante atividades de livre escolha (indicadores de assentimento) e durante demandas conhecidamente aversivas (indicadores de dissenso), identificando como o estudante comunica aceitação e recusa, registrando sistematicamente essas topografias para uso no planejamento escolar.

Vale reconhecer que a ausência de protesto explícito não equivale a assentimento: estudantes que permanecem passivos, com expressão neutra ou que "deixam fazer" podem estar sob controle de contingências coercitivas históricas ou podem não dispor de repertório para expressar dissenso de forma efetiva.

Tullis e Carnett (2025) propõem que o ensino do repertório de tomada de decisões, escolhas e comunicação funcional relacionados ao assentimento constitui componente essencial de intervenções éticas. Aplicado ao contexto educacional, isso implica que o desenvolvimento de habilidades de escolha e recusa torna-se objetivo prioritário no planejamento educacional individualizado.

A compaixão constitui um comportamento observável e mensurável do professor, orientando suas decisões e ações de forma ética, centrada no bem-estar do estudante (Penney et al., 2023; Rodriguez, Tarbox & Tarbox, 2023). Já o assentimento é a manifestação do estudante que indica se ele aceita ou não a participação nas atividades, expressando concordância, engajamento ou recusa (Tullis & Carnett, 2025). Dessa forma, o professor, agindo com compaixão, utiliza essas respostas do estudante para ajustar sua prática, respeitando a retirada do assentimento, promovendo intervenções seguras e prevenindo sofrimento, traumas ou comportamentos de evitação futuros. Assim, compaixão e assentimento se articulam como um ciclo ético: o comportamento do docente orienta a experiência do estudante, e as respostas deste

orientam a modificação contínua da prática docente.

Pesquisas sobre a avaliação de índices observáveis de felicidade e infelicidade

Pesquisadores preocupados com questões éticas e de bem-estar e interessados em propostas claras, objetivas e observáveis analisaram a possibilidade de mensurar felicidade e infelicidade em pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, considerando que muitos desses indivíduos apresentam dificuldades para expressar verbalmente suas emoções, comunicar recusa ou desconforto, tornando-os vulneráveis a intervenções potencialmente aversivas quando conduzidas sem monitoramento adequado de seu bem-estar.

Dillon e Carr (2007) propuseram que estados de bem-estar poderiam ser inferidos a partir de comportamentos observáveis, especialmente em populações nas quais o autorrelato é limitado ou inviável, deslocando o foco da eficácia técnica para a experiência vivenciada pelo próprio indivíduo.

Para operacionalizar essa avaliação, pesquisadores desenvolveram indicadores comportamentais observáveis que refletem estados de felicidade ou infelicidade. Os Índices Observáveis de Felicidade (IOH) referem-se à frequência de comportamentos que indicam prazer, engajamento positivo e estados afetivos agradáveis, como sorriso, aproximação a atividades ou pessoas, relaxamento postural e vocalizações de contentamento.

Em contraste, os Índices Observáveis de Infelicidade (IOU) representam comportamentos que refletem desconforto, frustração ou sofrimento, incluindo expressões faciais de tensão, afastamento, aumento de estereótipias e vocalizações de protesto. A identificação sistemática desses indicadores permite que intervenções educacionais e terapêuticas sejam monitoradas e ajustadas com base na experiência vivenciada pelo próprio indivíduo, garantindo que ações pedagógicas não se limitem à eficácia técnica, mas considerem a qualidade de vida do estudante (Dillon & Carr, 2007; Parsons et al., 2012; Arbogast & Fryling, 2015).

Um exemplo empírico dessa abordagem foi demonstrado por Green, Gardner e Reid (1997), que aplicaram o programa Fun Time em três adultos com múltiplas deficiências profundas e comunicação limitada, observando índices de felicidade consistentemente baixos durante a linha de base: Carl (12%), Ron (1%) e Fran (15%).

Quando as atividades foram selecionadas sistematicamente com base em preferências individuais, os IOH aumentaram significativamente (Carl 79%, Ron 57%, Fran 56%), enquanto aquelas escolhidas apenas com base na opinião da equipe produziram resultados inconsistentes.

Esses achados demonstram que a avaliação rigorosa das preferências individuais é essencial para identificar atividades que promovam bem-estar e sustentem o uso de IOH e IOU como ferramentas auxiliares para decisões éticas e ajustes de intervenção, complementando outras formas de avaliação sem substituí-las (Parsons et al., 2012; Arbogast & Fryling, 2015).

Adaptação dos referenciais teóricos ao contexto educacional

O ambiente escolar apresenta características que diferem de contextos clínicos: é dinâmico, imprevisível e frequentemente sobrecarregado de estímulos, exigindo que estudantes processem múltiplas informações simultaneamente. Muitos alunos, especialmente aqueles com necessidades complexas de comunicação ou transtornos do neurodesenvolvimento, podem experimentar sobrecarga sensorial,

frustração e dificuldades em atender instruções que excedem seu nível atual de competência.

Nesse cenário, torna-se essencial que intervenções educacionais não se limitem à eficácia técnica, mas incorporem medidas sistemáticas para monitorar o bem-estar do estudante, garantindo que o ensino respeite sua dignidade e minimize o sofrimento.

Com base nas propostas metodológicas de Dillon e Carr (2007), Parsons et al. (2012) e Arbogast e Fryling (2015), a operacionalização dos Índices Observáveis de Felicidade (IOH) e Infelicidade (IOU) no contexto educacional pode ser organizada em quatro etapas. Primeiramente, é necessária a identificação individualizada de topografias, realizada por meio de observação direta do estudante em situações claramente preferidas (brincadeira livre, acesso a itens preferidos) e aversivas (demandas conhecidas como difíceis ou estressantes), combinada com relatos de familiares e outros profissionais familiarizados com seu repertório comunicativo.

Não existe um conjunto universal de comportamentos indicadores de felicidade ou infelicidade; exemplos típicos incluem sorrisos, risos, vocalizações positivas, engajamento relaxado e relaxamento corporal (IOH), ou choro, afastamento, tensão corporal e expressões de irritação (IOU), devendo cada comportamento ser validado considerando histórico de aprendizagem, contexto e função. Comportamentos como estereotípias podem ter função autorregulatória e não devem ser automaticamente interpretados como infelicidade.

A segunda etapa envolve o monitoramento sistemático, registrando IOH e IOU durante atividades educacionais por meio de procedimentos como amostragem temporal ou registro de eventos, permitindo acompanhar como diferentes demandas, estratégias de ensino e condições ambientais influenciam o bem-estar ao longo do tempo. Em seguida, a tomada de decisão baseada em dados utiliza IOH e IOU como variáveis adicionais de avaliação; intervenções que promovam ganhos acadêmicos mas aumentem IOU ou reduzam IOH devem ser reconsideradas, enquanto estratégias que aumentem IOH e reduzam IOU refletem alinhamento com o bem-estar do estudante.

A ajustabilidade ambiental contínua é fundamental. Arbogast e Fryling (2015) demonstram que IOH são significativamente maiores quando há bom ajuste entre demandas e nível de competência do estudante (good environmental fit). A recorrência de IOU indica desajuste, tarefas muito difíceis, monótonas ou longas, sinalizando ao professor a necessidade de modificar demandas, métodos ou contexto antes de prosseguir. Assim, o uso de IOH e IOU fornece dados objetivos que orientam ajustes pedagógicos, garantindo intervenções simultaneamente eficazes e eticamente responsáveis.

Hanley et al. (2014) pesquisadores na área de comportamentos desafiadores, propôs o Tratamento Baseado em Habilidades (Skill-Based Treatment – SBT), um modelo de intervenção fundamentado na organização do ensino para manter o estudante predominantemente feliz, relaxado e engajado (Happy, Relaxed and Engaged – HRE).

Estudos subsequentes demonstraram que esse modelo pode ser aplicado em contextos educacionais, incluindo ambientes escolares, com redução significativa de comportamentos desafiadores e aumento do engajamento instrucional, sem o uso de procedimentos aversivos ou extinção sistemática (Hanley et al., 2014; Santiago et al., 2016; Ghaemmaghami et al., 2015).

Essas aplicações indicaram que a organização de contingências voltadas à manutenção do bem-estar não apenas atende a critérios éticos, mas também favorece maior tempo de participação ativa em atividades de ensino, aspecto central para a aprendizagem em contextos coletivos como a escola.

Breaux e Smith (2023) discutem que, embora o assentimento seja central, existem situações específicas em que ele pode ser temporariamente sobreposto em função de riscos iminentes à segurança.

Em contextos com ameaça imediata e grave à integridade física, a prioridade ética é a preservação da vida. Nesses casos, intervenções podem ser realizadas sem assentimento, desde que tenham como único objetivo prevenir danos significativos e sejam interrompidas assim que o risco cesse. Assim que eliminado o risco, o foco deve retornar imediatamente ao respeito ao assentimento. Quando não há risco iminente, honrar o dissenso é eticamente prioritário (Breux & Smith, 2023).

Um exemplo frequentemente utilizado para ilustrar esse dilema envolve o ensino de habilidades de autocuidado, como escovar os dentes.

Escovar os dentes pode ser angustiante para uma criança hoje, enquanto a cárie dentária será dolorosa e debilitante no futuro. Se o foco for apenas eliminar o sofrimento a curto prazo, pode-se simplesmente não pedir à criança que escove os dentes, o que resultaria em sofrimento a longo prazo devido à perda dentária (Rodriguez, Tarbox, & Tarbox, 2023, p. 3)

Para algumas crianças, a escovação pode ser altamente aversiva no momento, produzindo respostas de esquiva, choro ou recusa. Se a decisão ética se basear exclusivamente na eliminação do sofrimento imediato, pode-se optar por não solicitar a escovação, o que, a longo prazo, aumenta a probabilidade de dor, cáries, infecções e perda dentária. Por outro lado, se o foco estiver apenas na prevenção de consequências futuras, corre-se o risco de empregar procedimentos excessivamente invasivos ou coercitivos para garantir a execução imediata da tarefa, gerando sofrimento intenso no presente.

Durante uma atividade de leitura coletiva, um estudante começa a virar o corpo, afastar o material e aumentar as vocalizações, comportamentos que podem indicar retirada de assentimento ou necessidade de ajustes na atividade. Em vez de insistir na continuidade da tarefa, a professora reconhece essas manifestações como uma forma válida de comunicação, demonstra ao estudante que sua resposta foi compreendida e realiza adaptações nas contingências de ensino, oferecendo opções como breve pausa, maior apoio durante a atividade, uso de recursos visuais adicionais ou diferentes formas de participação. Após esses ajustes, o estudante demonstra assentimento e permanece engajado na atividade. Esse exemplo ilustra como a validação da comunicação do estudante, associada à oferta de escolhas e à adaptação das contingências, pode favorecer a continuidade do ensino sem recorrer à coerção nem abandonar os objetivos pedagógicos.

Esse equilíbrio é particularmente relevante no contexto educacional e deve ser planejado em conjunto com a equipe escolar durante a elaboração do PEI, considerando quais situações representam desafios ou desconforto para o estudante, bem como identificando o que pode ser evitado ou modificado e o que não pode ser alterado, pois determinadas demandas ou procedimentos são essenciais para a saúde, segurança e desenvolvimento a longo prazo do estudante. A análise cuidadosa desses fatores permite ajustar estratégias de ensino, equilibrando a promoção do bem-estar imediato com a aquisição de habilidades funcionais importantes, garantindo o ensino ético e efetivo.

É importante destacar que honrar o assentimento não significa deixar de oferecer demandas ou abrir mão do ensino de habilidades. Breux e Smith (2023) descrevem mais de vinte acomodações possíveis diante da retirada de assentimento, evidenciando que a resposta esperada do professor não é a eliminação da demanda, mas o ajuste na forma, no ritmo, no suporte oferecido ou no momento de sua apresentação.

De forma semelhante, Rajaraman et al. (2021), ao proporem o Enhanced Choice Model, demonstram que a oferta sistemática de escolhas durante o ensino permite reduzir a escalada de comportamentos

perigosos sem recorrer a procedimentos coercitivos, mantendo o foco na aquisição de habilidades. A diferença central está, portanto, entre ajustar o ensino em resposta às manifestações do estudante, oferecendo escolhas e direcionando as demandas de forma sensível às suas respostas, e insistir na demanda até o ponto de produzir sofrimento, esquivas persistentes ou trauma.

Nesse sentido, a observação do exercício de escolha e dos sinais de autonomia pelo estudante funciona como um indicador comportamental adicional que orienta a prática do professor (Rodríguez, Tarbox & Tarbox, 2023; Kelly & Shogren, 2014). Assim como o assentimento sinaliza se o estudante aceita ou recusa demandas (Tullis & Carnett, 2025; Breux & Smith, 2023), a forma como ele exerce escolhas, seja selecionando atividades, ajustando a forma de participação ou sinalizando pausas, fornece dados concretos sobre seu engajamento, conforto e controle sobre o próprio aprendizado (Rajaraman et al., 2021).

Professores que atuam com compaixão podem utilizar essas informações para ajustar métodos de ensino, demandas e organização do ambiente, garantindo que as oportunidades de escolha sejam efetivamente respeitadas e tenham impacto real na experiência do estudante (Rodríguez, Tarbox & Tarbox, 2023; Kelly & Shogren, 2014). Dessa forma, a promoção de autonomia e autodeterminação não apenas previne resistência e fugas, mas fortalece a confiança, o bem-estar e o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, consolidando uma prática educativa ética, centrada no estudante e orientada para qualidade de vida (Rodríguez, Tarbox & Tarbox, 2023; Rajaraman et al., 2021).

Proposta conceitual de perguntas direcionadoras para definição e ajuste de objetivos do PEI

Com base nas discussões sobre compaixão, assentimento, escolha e bem-estar durante o processo educacional, propõe-se a elaboração de um conjunto de perguntas direcionadoras que auxiliem o professor a analisar sua prática, as respostas do estudante e suas próprias decisões pedagógicas. O objetivo é promover ajustes contínuos que adaptem o ambiente, as demandas e os recursos às necessidades individuais, maximizando o engajamento, o conforto e a felicidade do estudante. (Rodríguez, Tarbox & Tarbox, 2023; Tullis & Carnett, 2025; Breux & Smith, 2023; Hanley et al., 2014; Arbogast & Fryling, 2015).

Essas perguntas podem ser consideradas durante a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), orientando a definição de habilidades prioritárias para o estudante, identificando potenciais fontes de desconforto e estabelecendo estratégias para adaptação do ensino, dos recursos e do ambiente. Embora os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 consolidem a obrigatoriedade do PEI e reforcem a consideração das preferências do estudante como parte do planejamento, essas normativas não detalham explicitamente orientações éticas sobre a observação do assentimento, a promoção da autodeterminação ou a abordagem de comportamentos desafiadores.

Nesse sentido, as perguntas propostas buscam contribuir oferecendo uma ferramenta orientadora para que educadores possam tomar decisões pedagógicas informadas, éticas e centradas no estudante, garantindo que o ensino de habilidades essenciais seja conduzido com respeito à dignidade, autonomia e bem-estar.

As perguntas apresentadas constituem uma proposta teórico-conceitual destinada a subsidiar a reflexão de equipes escolares no planejamento educacional individualizado.

Tabela 1

Dimensão Ética e Pedagógica:	Perguntas Direcionadoras para a Tomada de Decisão no PEI
Assentimento e Autodeterminação	O estudante demonstra assentimento para participar das atividades propostas, considerando sinais verbais e não verbais identificáveis? Quando o estudante retira o assentimento, quais ajustes imediatos serão realizados (demanda, recurso, ritmo, ambiente ou pausa planejada)? A não oferta ou o adiamento do ensino desta habilidade, em respeito ao assentimento atual, pode gerar riscos à saúde, à segurança ou maior sofrimento no futuro? Como equilibrar a redução do sofrimento imediato com a necessidade de ensinar habilidades funcionalmente relevantes a longo prazo?
Bem-estar Durante o Ensino	As atividades propostas favorecem predominantemente engajamento, conforto e participação, com minimização de sinais de desconforto persistente? Há monitoramento sistemático de indicadores observáveis de bem-estar e desconforto durante o processo de ensino?
Planejamento Instrucional Compassivo	As demandas estão ajustadas ao repertório atual do estudante, com divisão das habilidades em micro-passos e progressão gradual?
Antecedentes	Que estratégias antecedentes podem ser planejadas para evitar estresse, desconforto e sobrecarga durante o ensino de habilidades essenciais?
Consequências	Como serão selecionados e aplicados reforços para aumentar engajamento, assentimento e participação futura do estudante? Como será observada e registrada a resposta do estudante, garantindo que oportunidades de escolha e participação voluntária sejam respeitadas?

**Preferências e Recursos
de Ensino**

Como as preferências do estudante serão incorporadas aos materiais, atividades e formas de participação?

Os recursos escolhidos aumentam a probabilidade de engajamento voluntário e aprendizagem significativa?

**Organização dos
Ambientes Escolares**

O ambiente escolar está organizado para garantir segurança emocional e física, previsibilidade e oportunidades reais de participação?

A sala de aula será o espaço prioritário de permanência ou haverá uso planejado de outros ambientes como apoio transitório?

**Participação e
Generalização**

O que o estudante aprender ampliará, em curto ou médio prazo, sua participação em atividades em grupo e com várias pessoas?

Existem oportunidades naturais e frequentes para o uso dessa habilidade nos contextos escolares e sociais?

**Validade Social e
Qualidade de Vida**

Este objetivo tem potencial claro de melhorar a qualidade de vida do estudante em contextos reais e significativos?

A família reconhece este objetivo como relevante e alinhado às prioridades e valores do contexto familiar e cultural?

**Mensuração e
Avaliação Ética**

Como os objetivos definidos serão mensurados, considerando simultaneamente aprendizagem, aceitação e bem-estar durante o ensino?

Os dados coletados orientarão revisões contínuas dos objetivos e procedimentos, caso o bem-estar do estudante seja comprometido?

Nota: Elaborada pela autora (2026). Esta tabela apresenta um conjunto de perguntas orientadoras derivadas da síntese teórica e empírica discutida ao longo do artigo. O instrumento possui caráter reflexivo e não prescritivo, devendo ser utilizado como apoio à definição e revisão de objetivos educacionais individualizados, respeitando as características e contextos de cada estudante.

Com base nas perguntas direcionadoras apresentadas na tabela, a utilização sistemática dessas reflexões pode servir como um guia contínuo para ajustes no PEI, garantindo que cada decisão pedagógica seja fundamentada em dados observáveis do estudante, preferências individuais e princípios éticos. Esse processo não apenas promove maior engajamento, bem-estar e aprendizagem funcional, como também oferece aos professores uma ferramenta prática para avaliar continuamente a eficácia e a aceitabilidade das intervenções, permitindo intervenções mais sensíveis, graduais e responsivas às necessidades reais do estudante.

Considerações finais

As práticas educacionais voltadas a estudantes com necessidades específicas relacionadas à ausência de repertórios de seguir instruções e participar de rotinas em grupo podem se beneficiar de uma estrutura de tomada de decisão baseada na compaixão, no assentimento, na escolha e no monitoramento do bem-estar. O comportamento do professor influencia diretamente a experiência do estudante, afetando seu engajamento, conforto, segurança e aprendizagem, enquanto a observação de assentimento e de sinais de autonomia fornece informações funcionais que orientam ajustes instrucionais imediatos, com potencial de reduzir esquivas, comportamentos desafiadores e sofrimento.

Embora existam avanços teóricos e metodológicos, o contexto escolar brasileiro ainda apresenta desafios estruturais, como altas demandas, turmas numerosas, diversidade socioeconômica e formação docente insuficiente. Ainda assim, mudanças graduais baseadas em observação direta, registros simples e tomada de decisão baseada em dados podem produzir impactos relevantes na prática educacional.

O Decreto nº 12.686/2025 reforça a centralidade das necessidades e preferências do estudante, mas não explicita diretrizes éticas operacionais relacionadas ao assentimento, ao bem-estar e ao monitoramento de desconforto. Esse cenário indica a necessidade de maior desenvolvimento de pesquisas aplicadas e de documentos orientadores que apoiem práticas docentes mais consistentes e eticamente fundamentadas em contextos inclusivos.

A formação docente constitui elemento central para a implementação dessas práticas. O desenvolvimento de competências relacionadas à avaliação do assentimento e à oferta de escolhas funcionais pode favorecer a autodeterminação, o engajamento e a qualidade da interação pedagógica.

Este estudo, de natureza teórico-conceitual, destaca a importância de integrar princípios éticos, bem-estar e indicadores observáveis de felicidade e infelicidade às práticas educacionais. Pesquisas futuras podem examinar a viabilidade, aceitabilidade e efetividade dessas estratégias em contextos escolares, bem como contribuir para a validação dos instrumentos propostos. A consolidação dessas evidências pode apoiar o desenvolvimento de práticas educacionais mais responsivas e alinhadas aos direitos humanos.

Sob essa perspectiva, o assentimento pode ser compreendido como um ponto de convergência entre a Análise do Comportamento, a educação inclusiva, a autodeterminação e os direitos das pessoas com deficiência.

As proposições apresentadas têm caráter teórico e visam ampliar o debate e subsidiar investigações empíricas sobre sua aplicação no contexto escolar.

Limitações do Estudo e Direções Futuras

Este estudo apresenta limitações decorrentes de sua natureza teórico-conceitual e da ausência de dados empíricos, o que restringe inferências diretas sobre a efetividade das diretrizes propostas. A tabela de perguntas direcionadoras não foi submetida à validação empírica nem elaborada a partir de consulta a professores ou especialistas em educação inclusiva, o que limita seu uso como instrumento de apoio ao planejamento educacional até que tais procedimentos sejam realizados.

Além disso, embora existam evidências favoráveis ao uso de indicadores observáveis de felicidade e infelicidade obtidos por meio de avaliação individualizada e ajuste de contingências, tais estudos foram conduzidos predominantemente em contextos clínicos, terapêuticos ou residenciais. Ainda são escassas as investigações que examinem a aplicação dessas estratégias no ambiente escolar, especialmente em processos de elaboração e monitoramento do PEI.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem a viabilidade, aceitabilidade e efetividade das diretrizes apresentadas em escolas brasileiras, bem como validem a tabela proposta por meio da participação de professores, especialistas e demais atores envolvidos no planejamento educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Arbogast, A., & Fryling, M. J. (2015). An evaluation of the discrepancy between self-reported happiness and direct observation measures of happiness in individuals with developmental disabilities. *The Psychological Record*, 65(4), 815-822.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1987). Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(4), 313-327. <https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-313>
- Becirevic, A., Critchfield, T. S., & Reed, D. D. (2016). On the social acceptability of behavior-analytic terms: Crowdsourced comparisons of lay and technical language. *The Behavior Analyst*, 39(1), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s40614-015-0046-8>
- Brasil. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2025a). Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, seção 1, 21 out. 2025.
- Brasil. (2025b). Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, seção 1, 9 dez. 2025.
- Breaux, C. A., & Smith, K. (2023). Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: Ethical considerations and practical recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 111–121. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2144969>
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. (2023). Parecer nº 50/2023: Diretrizes para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). <http://portal.mec.gov.br/>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Dillon, C. M., & Carr, J. E. (2007). Assessing indices of happiness and unhappiness in individuals with developmental disabilities: A review. *Behavioral Interventions*, 22(3), 229-244. <https://doi.org/10.1002/bin.241>
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6. ed., p. 50). Atlas.
- Ghaemmaghami, M., Hanley, G. P., Jin, S. C., & Vanselow, N. R. (2015). Affirming control by multiple reinforcers via progressive treatment analysis. *Behavioral Interventions*, 31(1), 70–86. <https://doi.org/10.1002/bin.1425>

- Green, C. W., Gardner, S. M., & Reid, D. H. (1997). Increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities: A program replication and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(2), 217-228. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-217>
- Hanley, G. P., Jin, C. S., Vanselow, N. R., & Hanratty, L. A. (2014). Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 16-36. <https://doi.org/10.1002/jaba.106>
- Kelly, J. R., & Shogren, K. A. (2014). The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/1063426612470511>
- Matson, J. L., & Rivet, T. T. (2008). Characteristics of challenging behaviours in adults with autistic disorder, PDD-NOS, and intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(4), 323-329. <https://doi.org/10.1080/13668250802492600>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Palgrave Macmillan.
- Parsons, M. B., Reid, D. H., Bentley, E., Inman, A., & Lattimore, L. P. (2012). Identifying indices of happiness and unhappiness among adults with autism: Potential targets for behavioral assessment and intervention. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 15-25. <https://doi.org/10.1007/BF03391814>
- Penney, A. M., Bateman, K. J., Veverka, Y., Luna, A., & Schwartz, I. S. (2023). Compassion: The eighth dimension of applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 19(1), 59-73. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00888-9>
- Rabelo, E. P., Silva, A. S. da S. e, Santos, A. B. dos, & Silva, F. M. da. (2024). Educação especial: desafios e avanços na inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(8), 2206-2215. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15261>
- Rajaraman, A., Hanley, G. P., Gover, H. C., Staubitz, J. L., Staubitz, J. E., Simcoe, K. M., & Metras, R. (2021). Minimizing escalation by treating dangerous problem behavior within an Enhanced Choice Model. *Behavior Analysis in Practice*, 15(1), 219-242. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00548-2>
- Rodriguez, K. A., Tarbox, J., & Tarbox, C. (2023). Compassion in autism services: A preliminary framework for applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 16(4), 1034-1046. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00816-x>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Santiago, J. L., Hanley, G. P., Moore, K., & Jin, C. S. (2016). The generality of interview-informed functional analyses: Systematic replications in school and home. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 797-811. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2617-0>
- Simó-Pinatella, D., Mumbardó-Adam, C., Alomar-Kurz, E., Sugai, G., & Simonsen, B. (2019). Prevalence of challenging behaviors exhibited by children with disabilities: Mapping the literature. *Journal of Behavioral Education*, 28(1), 323-343. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09326-9>

- Taylor, B. A., LeBlanc, L. A., & Nosik, M. R. (2019). Compassionate care in behavior analytic treatment: Can outcomes be enhanced by attending to relationships with caregivers? *Behavior Analysis in Practice*, 12(3), 654-666. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00289-3>
- Tullis, C., & Carnett, A. (2025). An assent framework for people with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 37, 547–563. <https://doi.org/10.1007/s10882-025-10007-x>
- United Nations. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 14(4), 490–495. <https://doi.org/10.2307/258554>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Wolfensberger, W. (1972). The principle of normalization in human services. National Institute on Mental Retardation.