

## Repertório de professores do atendimento educacional especializado sobre autismo e Análise do Comportamento

Repertoire of specialized educational service teachers on autism and Behavior Analysis

Repertorio de docentes de atención educativa especializada en autismo y Análisis de Conducta

Lucelmo Lacerda de Brito 

Luna ABA, São José dos Campos, SP, Brasil  
lucelmolacerda@gmail.com

Nassim Chamel Elias 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil  
nassim@ufscar.br

*Recebido em 08 de agosto de 2022*

*Aprovado em 19 de setembro de 2023*

*Publicado em 11 de outubro de 2023*

### RESUMO

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é reconhecida como uma prática baseada em evidência para tratamento e intervenção de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e fornece meios de apoiar pedagogicamente o processo de inclusão na escola, pois é empiricamente demonstrada como eficaz para produzir mudança de comportamento. Nesse contexto, essa pesquisa teve o objetivo de identificar e analisar o repertório dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Litoral Norte de São Paulo em TEA e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Foram utilizadas análises quantitativa e qualitativa, a partir de dados obtidos pela aplicação de um questionário. O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas sobre o processo formativo e o repertório em TEA e ABA. Os participantes foram 29 responsáveis por Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os resultados indicam que menos de um quarto dos participantes possui uma definição adequada do que seja o TEA e nenhum possui conhecimento sobre ABA.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado; Transtorno do Espectro do Autismo; Análise do Comportamento Aplicada.

## ABSTRACT

This research starts from the recognition of evidence-based practices, such as the applied principles of Behavior Analysis, as the most legitimate to pedagogically support the process of inclusion of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in school, once demonstrated as effective in producing behavior change. In this context, this research aimed to identify and analyze the repertoire in ASD and in Applied Behavior Analysis (ABA) of teachers who work in the Specialized Educational Service (AEE) in the North Coast of São Paulo. Quantitative and qualitative analyzes were used, based on data obtained through the application of a questionnaire. The questionnaire consisted of open and closed questions about the training process and the repertoire in ASD and ABA. Participants were 29 Multifunctional Resource Rooms (SRM) teachers. The results indicate that less than a quarter of the participants have an adequate definition of what ASD is and none have knowledge about ABA.

**Keywords:** Specialized Educational Service; Autism Spectrum Disorder; Applied Behavior Analysis.

## RESUMEN

Esta investigación parte del reconocimiento de prácticas basadas en evidencias, como los principios aplicados del Análisis de Conducta, como las más legítimas para apoyar pedagógicamente el proceso de inclusión de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela, una vez demostrada su eficacia en la producción de cambio de comportamiento. En este contexto, esta investigación tuvo como objetivo identificar y analizar el repertorio en TEA y en Análisis Aplicado de la Conducta (ABA) de profesores que actúan en el Servicio de Educación Especializada (AEE) en el Litoral Norte de São Paulo. Se utilizaron análisis cuantitativos y cualitativos, a partir de los datos obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario. El cuestionario constaba de preguntas abiertas y cerradas sobre el proceso de formación y el repertorio en TEA y ABA. Los participantes fueron 29 responsables de Salas de Recursos Multifuncionales (SRM). Los resultados indican que menos de la cuarta parte de los participantes tiene una definición adecuada de lo que es el TEA y ninguno tiene conocimientos sobre el ABA.

**Palabras clave:** Asistencia Educativa Especializada; Desorden del Espectro Autista; Análisis Aplicado de la Conducta.

## Introdução

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

Desta feita, a Educação Especial deve atingir todas as disciplinas, modalidades e níveis educacionais. Portanto, trata-se de uma preocupação onipresente no fazer pedagógico, sendo que a Educação Especial deve atingir os seguintes sujeitos (BRASIL, 2008):

a) Estudantes com deficiência: são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

b) Estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento<sup>1</sup> - são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

c) Estudantes com altas habilidades/superdotação: são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

d) Outros casos que impliquem em transtornos funcionais específicos: entre os mais comuns estão dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit atenção e hiperatividade, entre outros.

Trata-se, pois, de um enorme contingente de atendidos pela Educação Especial como estudantes com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, o que se verifica é que a Educação Especial não é mais uma tarefa específica a que a escola deve se dedicar, mas um paradigma a orientar o

trabalho escolar. Isto é, a escola precisa transformar-se para tornar-se totalmente inclusiva. É necessário se reinventar apostando na afirmação de Direitos Humanos fundamentais da igualdade à existência e dignidade e refutando as premissas excludentes da escolarização moderna (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Noutra ponta, é preciso se considerar que o processo de inclusão não pode ser resumido à esfera formal da matrícula de estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola comum. Para que a inclusão desses estudantes seja bem-sucedida, há uma série de conhecimentos necessários de aplicação. Segundo Beyer (2005), uma das principais preocupações no processo de fechamento das escolas especiais separadas é a perda dos saberes especializados, cumulados pelo fazer específico centrado no sujeito com deficiência. O Atendimento Educacional Especializado, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e regulamentada pela Resolução 04/09, entre outros documentos, é o espaço para o resgate e aprofundamento deste saber especializado, que deve ser de domínio do professor responsável pela sala de recursos, daí a necessidade de formação em licenciatura e pós-graduação em Educação Especial (BRASIL, 2009, art. 12).

A Resolução 04/09 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), define como uma das funções do professor dessa especialidade “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009). Entretanto, para que esta função seja adequadamente exercida, são necessários conhecimentos sólidos sobre as distintas condições dos estudantes que serão assistidos e, também, sobre os métodos interventivos e educacionais mais eficazes.

A Educação Especial na escola regular é um elemento essencial para a adequada consecução dos processos de inclusão, não somente escolar mas, também, social, das pessoas com deficiência e pessoas com Transtorno do

Espectro do Autismo (TEA) (BEYER, 2005). Essa é uma tendência importante desde a Declaração de Salamanca (1994) e o número de estudantes do PAEE matriculados nas escolas regulares já superou, há alguns anos, aqueles matriculados em escolas especiais (BRASIL, 2008).

Garantir a estes estudantes todos os recursos possíveis condizentes com o conceito de “adaptação razoável” (ONU, 2006) é, pois, uma obrigação pedagógica e legal. Este trabalho pretende contribuir para a análise de como estes esforços têm ocorrido especialmente no AEE de pessoas com TEA.

No caso de alunos com TEA, obter conhecimento adequado não é simples, considerando que a) a condição autística não tem sua etiologia ainda conhecida; b) a constante mudança da compreensão da condição (basta lembrar que a própria terminologia utilizada foi totalmente transformada, recentemente, em 2013), e c) as pessoas com TEA apresentam quadros muito distintos e grande variabilidade comportamental e de interesses, fazendo com que o conhecimento da condição se dê em uma escala mais abstrata, com conceitos que possam açambarcar de modo distinto cada indivíduo dentro do espectro.

## Práticas Baseadas em Evidências Científicas

Nos anos de 1980 surgiu o movimento denominado de Medicina Baseada em Evidências, cujo objetivo era orientar a prática médica pelas pesquisas mais recentes, com resultados mais confiáveis, na contramão do depósito indiscriminado de confiança na experiência pessoal do clínico. Foi fundada, a este propósito, a *Cochrane Collaboration* com o objetivo de produção de estudos nesta seara, promovendo pesquisas de síntese do conhecimento proveniente de pesquisas de aplicação (ORSATI, et al. 2015).

Este movimento, contudo, não se resumiu à medicina, mas se alastrou por outros campos como a psicologia e a educação, cujo desenvolvimento nos interessa. Foi fundada a *Campbell Collaboration* justamente para fazer o correlato da Cochrane com conhecimentos próprios da educação e,

posteriormente a ela, diversas outras instituições e publicações desta natureza em periódicos científicos da área (ORSATI, et al. 2015).

Toda intervenção, seja em medicina, psicologia ou educação, pode ou não ser efetiva no fim a que se destina. Apesar de partir de pressupostos racionais e utilizar uma lógica formal adequada, ainda assim, não é possível garantir que sua aplicação será bem-sucedida e, por isso, é que se testa sua aplicação em situações com controle experimental, para ter certeza de que haja real eficácia.

Para uma intervenção de qualquer natureza ser considerada evidente, a pesquisa que sinaliza esta evidência há de cumprir três critérios, quais sejam o de relevância, suficiência e veracidade. É necessário que agregue novos elementos à prática interventiva já consolidada, que sua experimentação tenha sido feita com uma quantidade suficiente de participantes (diretamente ou por meio de replicações com alto índice de confiabilidade), isto é, em números significativos (com resultados positivos também estatisticamente significativos) e, por fim, com ausência de conflitos de interesse, em que as informações tenham veracidade (ORSATI et al., 2015).

A partir destas exigências, construiu-se uma pirâmide da evidência, que vai desde o nível mais baixo até o mais confiável. Em se tratando de uma pirâmide, apresentamos do nível mais alto para o mais baixo:

- 1º Revisão Sistemática e Metanálise
- 2º Ensaio Randomizado
- 3º Ensaio não-randomizados com grupo controle
- 4º Estudos observacionais
- 5º Estudos não experimentais
- 6º Opinião de especialista (HARBOUR & MILLER, 2010)

Não sendo exaustivo, consideramos, portanto, que possui máxima evidência, práticas que foram apontadas como eficazes em Metanálises, que são estudos de Revisão Sistemática de um tipo específico, que busca agregar resultados de estudos comparáveis e “combina os efeitos dos tratamentos nos estudos individuais em um efeito de tratamento ‘de conjunto’ para todos os estudos combinados e/ou para subgrupos específicos de estudos ou pacientes, e faz inferências estatísticas (MORTON, 1999 apud DAVIES, 2007, p. 34).

São muitas as Metanálises acerca do TEA, a maioria explorando algum elemento ou prática específica, como o efeito da videomodelação (BELLINI et. al. 2007) ou de competência social com intervenção na escola (WHALON, et al. 2015), e algumas metanálises são amplas e cobrem o conjunto de práticas com evidências, como a de Wong e colaboradores (2015), que analisou 456 artigos, selecionados a partir de rígidos critérios de exclusão e a maior e uma das mais recentes delas foi o *National Standard Project*, em sua segunda fase, em 2015, produzido pelo *National Autism Center*. Mais de 2.700 estudos de aplicação em autismo foram analisados e 14 intervenções foram consideradas como “evidentes”, sendo 13 derivadas da Análise do Comportamento Aplicada (embora nem sempre aplicadas com este referencial explícito) e somente uma fora deste referencial (Terapia Cognitivo-Comportamental, para transtornos como ansiedade, em crianças e adolescentes com TEA entre 6 e 14 anos) (NATIONAL AUTISM CENTER, 2015).

Outrossim, sobre os métodos interventivos, não há dúvida acerca da eficácia da Análise do Comportamento Aplicada (ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis*), na intervenção do estudante com autismo em processo de inclusão escolar (BAGAILOLO et. al., 2011), bem demonstrada com diversos estudos com alto grau de controle experimental. Não obstante, as diretrizes nacionais para a formação dos profissionais para atuação nas salas de recurso e as orientações para o AEE e outras normatizações não especificam esta proposta para o atendimento e o ensino de pessoas com TEA. Não fica, pois, claro, quais abordagens devem ser utilizadas para a composição dos planos de AEE e se estes profissionais estão capacitados para a utilização dos princípios da ABA.

A tradição behaviorista anterior a Skinner lidava com o comportamento em um esquema de dois termos, Estímulo-Resposta (S-R), em um paradigma de comportamento respondente em que há uma relação mecânica, necessária entre a estimulação e a produção da resposta (isto é, o ato do organismo). Este paradigma foi estabelecido em séculos de estudo e desenvolvido proficuamente por figuras como Ivan Pavlov e John B. Watson, este, figura proeminente da virada behaviorista na psicologia. O behaviorismo nasce,

portanto, sob a insígnia do paradigma S-R (COOPER, HERON & HERALD, 2014).

Skinner, contudo, alterou profundamente o behaviorismo ao propor uma nova compreensão do comportamento, adicionando a noção de comportamento operante, estruturado em termos darwinistas, com o delineamento do comportamento do sujeito a partir da seleção pelas consequências (SKINNER, 2007), onde há um novo termo no esquema definidor do comportamento, a Consequência (C), de modo que o comportamento passa a ser definido pelo esquema S-R-C. A contingência de três termos como a unidade primária de análise do comportamento operante foi um avanço conceitual revolucionário (GLENN, ELLIS, & GREENSPOON, 1992).

No mais influente manual de Análise do Comportamento Aplicada, os autores Cooper, Heron e Herald (2014) explicam que os princípios do comportamento operante, isto é, apresentado em contingência de três termos e determinadas pelas consequências, é a base mais fundamental do trabalho. Isto quer dizer, embora o comportamento respondente, operado em uma relação S-R não tenha desaparecido e tenha uma função na compreensão e processo de definição de uma intervenção baseada em ABA, não é ele seu fundamento principal (COOPER, HERON & HERALD, 2014, p. 31).

E o que mantém a integridade destes e outros pressupostos científicos da Análise do Comportamento é o reconhecimento da comunidade das 7 dimensões da ABA, imprescindíveis para a configuração deste campo de estudo, elas foram elaboradas por Baer, Wolf e Risley (1968) e continuam a operar como uma espécie de guia de qualidade para as pesquisas (COOPER, HERON & HERALD, 2014). Uma pesquisa que se baseie em ABA, portanto, deve sempre ter o objetivo de melhorar a qualidade da vida humana, tendo como foco um comportamento humano socialmente relevante para o indivíduo (dimensão aplicada), descrito de maneira comportamental e não abstrata, com critérios específicos de mensuração (dimensão comportamental), interpretado a partir das relações de contingência conforme o conhecimento produzido pela Análise Experimental do Comportamento, com uma linguagem condizente com

os processos básicos dos comportamento (dimensão conceitual), com um planejamento de intervenção claro e inequívoco, que permita o seguimento e a replicação (dimensão tecnológica), onde já deve estar previsto o ensino da generalização, isto é, da mudança do comportamento em seu ambiente natural (dimensão da generalização) em um nível suficiente para realmente alterar a qualidade de vida do indivíduo de maneira significativa (dimensão da eficácia), acumulando registro de dados em um delineamento de pesquisa que nos permita ter maior certeza da relação funcional estabelecida entre a intervenção e os resultados alcançados (dimensão analítica), formando então o que chamamos de uma intervenção baseada em ABA (BAER, WOLF & RISLEY, 1968).

Em um dos mais relevantes trabalhos na história da Análise do Comportamento aplicada a participantes com TEA, Ivar Lovaas (1987) aplicou intervenção baseada em ABA por 40h por semana para crianças pequenas com autismo em um grupo experimental, comparando com dois grupos de controle, todos com 19 crianças, com idades e habilidades semelhantes. No primeiro grupo controle, as crianças recebiam 10 horas semanais de ABA e, no segundo, seguiam nos tratamentos comunitários. Os resultados foram significativos e 47% do grupo experimental foi capaz de frequentar a escola regular sem qualquer apoio ou supervisão e 40% tiveram expressivos ganhos de comunicação, interação e cuidados pessoais. No grupo controle, sem a intervenção baseada em ABA, nenhuma criança pôde entrar na escola regular sem apoio e no grupo que recebeu 10 horas, somente 1 criança pode frequentar a escola sem apoio.

Outro trabalho significativo e com resultados similares foi realizado por Eikeseth (et. al., 2002) com 25 crianças com autismo e níveis similares de idade e habilidades, sendo que 13 receberam tratamento de 30h semanais, baseado em ABA, e 12 receberam tratamento eclético, de mesma carga horária, baseado em TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*), PECS (*Picture Exchange Communication System*) e Integração Sensorial. Os ganhos foram de 17 em QI, 13 em linguagem receptiva, 27 em linguagem expressiva e 11 em

comportamento adaptativo no grupo que recebeu tratamento baseado em ABA e 4, 1, 1 e 0, respectivamente, no grupo que recebeu treinamento eclético. Isto é, as intervenções baseadas em ABA foram capazes de oferecer uma eficácia superior em todos os domínios avaliados, indo de 425% de diferença até infinito (no caso de 0 melhora em comportamento adaptativo em intervenção eclética para 11 de melhora com ABA).

Analisando a bibliografia que trata do tema do autismo no Atendimento Educacional Especializado, não conseguimos encontrar nenhum trabalho de Mestrado ou Doutorado que tivesse o conhecimento dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais como objeto específico de produção de dados e análise. A única referência similar encontrada foi produzida como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia, um Estudo de Caso, em que dois professores de AEE de uma escola são entrevistados e são arguidos sobre seu conhecimento sobre autismo e metodologias interventivas (PAPIM; SANCHEZ, 2013). Os autores, sobre o que nos interessa, concluem que:

[...] o educador possui o conhecimento teórico sobre o transtorno e os déficits decorrentes de sua sintomatologia. Contudo, a práxis é revestida por uma distonia entre a teoria que ele possui da prática que ele pode desenvolver. Isto acontece devido às condições institucionais que tangem sua atuação, que o restringe a uma cadência regida pelo senso comum, generalização do embasamento teórico que possui, e pela mistura de técnicas interventivas. Este bioma restringe o processo ensino-aprendizagem. (PAPIM; SANCHEZ, 2013, p. 69)

Embora a bibliografia citada possua caráter de iniciação científica, indica que as hipóteses que formulamos possuem verossimilhança. Acrescentaríamos ainda que as características do autismo apontadas pela “professora A” no referido trabalho, não coadunam com os critérios diagnósticos padrão, mas são decorrentes dos trabalhos de Lorna Wing (trata-se do trio de Wing – comunicação, comportamentos, imaginação) (WING, 1976), enunciando um compromisso da entrevistada com uma bibliografia não atualizada e fora de sincronia com o entendimento com os demais profissionais.

Reconhecendo as práticas baseadas em evidências como as mais legítimas para apoiar pedagogicamente o processo de inclusão de pessoas com TEA na escola, uma vez que mostram-se eficazes para produzir mudança

de comportamento nestes educandos, elaboramos essa pesquisa a fim de conhecer mais as condições desta utilização no quadro atual de atuação, colocando-nos a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o repertório em TEA e ABA dos professores de Atendimento Educacional Especializado no Litoral Norte de SP? Essa amostra foi selecionada por conveniência, pois o autor tinha fácil acesso às escolas nessas localidades.

Assim, a pesquisa deu-se com o objetivo geral de analisar qual é o repertório em Transtorno do Espectro do Autismo e em Análise do Comportamento Aplicada dos professores de Atendimento Educacional Especializado no Litoral Norte de São Paulo.

## Método

A pesquisa utilizou-se de análises quantitativa e qualitativa. O caminho metodológico da pesquisa foi composto pelo trabalho de campo, com a utilização do procedimento do questionário (Apêndice I) para a produção de dados. Para Lakatos e Marconi (2010), este tipo de pesquisa pode ser caracterizado como pesquisa exploratória com estudo exploratório-descritivo combinado, assim conceituado:

[...] são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (p. 188)

Antes do início da coleta de dados (aplicação dos questionários), o projeto foi submetido e aprovado ao comitê de ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAEE 65971617.6.0000.5504, com parecer n.º 2.096.910).

Os participantes foram recrutados através de contato com as Secretarias Municipais de Educação, que permitiram nossa apresentação em reunião com todos os profissionais, na qual descrevemos a proposta do estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que aqueles que aceitassem

pu dessem ler e assinar. As Professoras eram licenciadas em Pedagogia ou em disciplinas específicas das Séries Finais do Ensino Fundamental, com especialização em Inclusão Escolar, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado ou outras variações de formação *Lato Sensu* sobre a temática.

Os participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido responderam ao questionário, que foi aplicado em reunião de equipe das cidades de Ubatuba e Caraguatatuba, em que todos os presentes, responsáveis por Salas de Recursos Multifuncionais que se dispuseram, responderam<sup>2</sup>, somando um total de 29 participantes.

O questionário aplicado possui perguntas abertas e fechadas e diz respeito ao processo formativo e repertório em TEA e ABA do profissional. Um elemento importante para a eficácia do questionário foi um protocolo rigoroso de aplicação, com o período de, no máximo, 60 minutos, e na presença do pesquisador. Esta medida é imprescindível para evitar a contaminação com conteúdo que não faça realmente parte do repertório dos participantes, mas que sejam oriundos de outras fontes, como internet ou colegas.

As perguntas realizadas referem-se diretamente ao repertório perscrutado<sup>3</sup>. Após a apresentação do questionado sobre seu nome<sup>4</sup>, tempo de trabalho no AEE e formação, as perguntas ligadas ao TEA dizem respeito à atuação do profissional com este público e, especialmente, sobre como caracteriza a condição e que tipos de trabalho são realizados. A pergunta é aberta para oferecer uma liberdade discursiva ao questionado. Para se considerar que o professor domina o conteúdo, é esperado que se apresente os principais elementos distintivos da condição autística, enunciados no DSM-5 (APA, 2013), quais sejam a) prejuízo na comunicação e interação social e b) comportamentos repetitivos e/ou estereotipados e interesses restritos.

Em seguida, questiona-se o professor sobre seu conhecimento da Análise do Comportamento Aplicada. Em caso negativo, o questionário se encerra; em caso positivo, outras perguntas diretas são apresentadas<sup>5</sup>. Em primeiro lugar, perguntamos pela definição de Análise do Comportamento Aplicada, neste caso esperava-se que estivesse presente um discurso que oferecesse uma



Fonte: Produção do autor

Os dados de atividades relatadas em Atendimento Educacional Especializado para estudantes com TEA foram organizados apresentando todas as atividades descritas pelas professoras de sala de recursos, ainda que a descrição não correspondesse propriamente a uma atividade em si.

Temos, pois, um total de 41 relatos como resposta à proposição “resuma o trabalho realizado”. Apesar de muitas respostas ao tópico, não houve uma regularidade no processo de resumo das atividades, uma vez que houve outros tipos de resposta que, em si, não resumem o que é feito, de modo que nos exigiu a separação dos variados tipos de respostas em certas categorias, como descrito na Tabela 2.

Tabela 2 – Categorias das atividades em AEE

CATEGORIA	TAXA DE RESPOSTAS	RESPOSTA
Abordagem	10	TEACCH
	2	ABA
Objetivos a serem atingidos	2	Comunicação
	4	Socialização
	1	Sentido tátil
	2	Coordenação global e fina
	1	Concentração
	1	Percepção
	1	Motricidade
Atividades para o estudante	8	Rotinas
	5	Pastas e pranchas estruturadas
	3	Plano de aula e de atendimento
Atividade com outros que não estudante	3	Entrevista com familiares
	1	Diálogo com outros profissionais
	3	Orientação de professores

	1	Orientação de estagiários e ADI (Assistente de Desenvolvimento Infantil)
	1	Orientação dos alunos (pares)
	1	Sensibilização para a inclusão
Atividades com estudante (sem descrição do objetivo)	4	Jogos
	1	Contenção
	2	Deixa livre para mostrar seu interesse
	3	Observação
	1	Recorte e colagem
	2	Brincadeiras
	1	Circuitos
	2	Desenhos
Atividades realizadas com os estudantes e seus objetivos	1	Bambolê para coordenação motora
	1	Bambolê para cores
	2	Canta música para desenvolvimento da oralidade
	1	Intervenção para redução de comportamento inadequado
	1	Imitação para a fala
	1	Repetições para a fala
Atividade que já contém seu objetivo implícito	1	Avaliação BACLE
	2	Avaliação
	1	Pareamento
	1	Pareamento de cor
	1	Pareamento de números
Não está claro	1	Lúdico
	1	Atividade de estímulo
	1	Atividades sistematizadas

Fonte: Produção do autor

Há muitos caminhos para se responder a uma questão genérica como “Resuma seu trabalho”, mas alguns podem ser mais assertivos que outros. Uma possibilidade sintética poderia ser a simples apresentação da abordagem adotada pelo profissional e isso, de fato, ocorreu na resposta de 12 dos questionários apresentados.

Não obstante, há um sério problema na apresentação deste tipo de resposta, pois quando o trabalho não é efetivamente descrito, mas, sim, rotulado a partir do nome de uma abordagem ou processo, não é possível saber se o que se entende por “ABA”, “TEACCH” ou outro, mantém integridade com os postulados das pesquisas e/ou orientações advindas destas intervenções, isto é imprescindível, posto que uma série de pesquisas já demonstrou que a integridade da intervenção, isto é, sua fidelidade às orientações de trabalho, interfere diretamente na aprendizagem dos sujeitos com autismo (INGHAM & GREER, 1992; KISSEL, WHITMAN, & REID, 1983; NOELL, et. al., 2000; SHORE, et. al., 1995). Em nosso caso, igualmente esta dificuldade se apresenta, mas o levantamento de dados adicionais cruzados possibilita vislumbrarmos mais informação sobre o trabalho destas profissionais.

Das 12 respostas que indicaram as abordagens de trabalho, duas referiam-se ao trabalho com “técnicas da ABA”. Ocorre que esta apresentação não pode ser exata, por dois motivos: a) ABA é uma ciência, da qual derivam intervenções, mas toda ação é altamente dependente de uma forte fundamentação teórica, por processos de avaliação do comportamento altamente elaborados (COOPER, HERON & HERALD, 2014), considerando que não se trata de uma ciência humana, mas, sim, de uma ciência natural. Assim, não existem “técnicas da ABA”, o que existem são técnicas utilizadas em diversos contextos e, também, em intervenções baseadas em ABA e, talvez, estas sejam confundidas com o elencado. Não obstante, nenhum dos participantes conseguiu responder corretamente a nenhuma das questões primárias sobre a ABA, de modo que sua própria capacidade de discriminação sobre o que ela seja ou sobre como poderia ser qualquer aplicação interventiva

que envolva conceitos de Análise do Comportamento Aplicada fica altamente prejudicada.

Dez profissionais responderam usar o programa TEACCH, cujas bases teóricas são a Análise do Comportamento e a Psicolinguística e envolvem condicionamento de comportamento operante, prática vinda diretamente da Análise do Comportamento e, por exemplo, forte ênfase em dicas visuais, influência direta da Psicolinguística. O argumento anterior vale, igualmente para este ponto, pois se o TEACCH é fundamentado na Análise do Comportamento e conceitos como reforço ou contingência não são compreendidos, a execução da abordagem é necessariamente díspar de como a abordagem é propugnada.

Igualmente 12 respostas foram dadas expressando os objetivos a serem atingidos com as crianças com o TEA, sem apresentação das atividades para este fim ficando, portanto, sem informação sobre a execução dos processos. Embora os termos não sejam definidos, arrolar os itens “Comunicação”, “Socialização”, “Sentido tátil”, “Coordenação global e fina”, “Concentração”, “Percepção”, “Motricidade” enumeram campos fundamentais que caracterizam a condição do autismo, seja através do DSM-5 (APA), seja pela presença maciça de comorbidade, por exemplo, com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (MATSON & GOLDIN, 2013) e indica um compromisso com a suplementação do processo de desenvolvimento biológico através do processo educacional, que é uma tendência vinda da Psicologia do Desenvolvimento e está em acordo com a compreensão do autismo como um Transtorno do Neurodesenvolvimento (APA, 2013), em que o que se vê é um desenvolvimento atípico e as estratégias de ensino podem oferecer os pré-requisitos fundamentais para o ensino regular progressivamente com menos apoio. Este paradigma é, inclusive, orientador de instrumentos de avaliação comportamental, tais como o *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP) (SUNDBERG, 2008) e o Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS & AIELLO, 2001).

Não obstante, a ausência do processo de ensino destas habilidades é um grande problema e não nos permite antever se se trata de uma intervenção

com ou sem evidência para o caso ou ainda se a descrição da habilidade coaduna com aquela presente na literatura especializada, ficando, possivelmente, em uma zona cinzenta da ação do profissional.

Dos 16 profissionais que afirmaram realizar atividades para o estudante, oito utilizam rotinas, cinco utilizam pranchas e três utilizam planos de atendimento. Destes, somente dois casos não apresentaram nada sobre o que fazem com as crianças, uma que faz exclusivamente rotina e outra que faz pranchas e TEACCH que, como visto, pode não descrever o que realmente é realizado. A apresentação de atividades tais como as elencadas apresenta a preocupação em que o AEE não seja simplesmente um processo de atendimento da pessoa do PAEE, mas colocá-la realmente em uma categoria mais ampla de avaliação do sujeito e modificação do ambiente para que seja este mais inclusivo.

O mesmo se pode dizer das dez respostas para atividades com outras pessoas que não as crianças que são alvo do atendimento, isto é, em orientação a pais, professores e acompanhantes. Em se considerando que, do ponto de vista comportamental, tudo o que não é a resposta é ambiente (SKINNER, 2003), as pessoas, professores, estagiários, ADIs e os próprios pais e comunidade, são o ambiente no qual a criança se comporta e participa da grande maioria das contingências estabelecidas no ambiente escolar, de modo que atenção a estes elementos está em acordo com uma posição adotada progressivamente pela Educação Especial de retirar a “culpa” das dificuldades de aprendizagem do sujeito e transferir a responsabilidade para os arranjos de contingências de ensino estabelecidos na relação destas pessoas com o ambiente (PATTO, 2000).

Foram 16 as respostas com atividades que não apresentam nenhum objetivo específico. Uma hipótese plausível é que o questionário foi realizado de modo pouco descritivo, podendo ter levado as pessoas a este lapso. Ainda assim, vale dizer que as atividades “Jogos”, “Recorte e colagem”, “Brincadeiras”, “Circuitos”, “Desenhos” são usualmente instrumentalizadas na educação para a busca de diversos e distintos objetivos, e “Deixa livre para mostrar seu interesse”, em se considerando que foi a única descrição realizada

pela professora, mostra um caminho preocupante de inação, posto que o autismo se caracteriza por um conjunto de prejuízos no comportamento e “deixar livre para mostrar seu interesse” não é uma atividade com potencial para ensinar qualquer coisa ao estudante. O mesmo, talvez, se pudesse dizer de “Observação”, contudo, todas as professoras que descreveram esta atividade também descreveram outros fazeres, podendo a observação ser compreendida como processo de avaliação, elemento imprescindível em uma intervenção bem-sucedida em TEA (SUNDBERG, 2008).

Foram 13 as respostas que, ou relatavam atividades e quais seus objetivos ou atividades cujo objetivo é intrínseco à tarefa, assim, apareceram as atividades “Bambolê para coordenação motora”, “Bambolê para cores”, “Cantar música para desenvolvimento da oralidade”, “Intervenção para diminuição de comportamento inadequado”, “Imitação para a fala”, “Repetições para a fala”, “Avaliação BACLE”<sup>6</sup>, “Avaliação”, “Pareamento”, “Pareamento de cor”, “Pareamento de números”. Estas respostas realmente descrevem atividades realizadas com pessoas com TEA e são também consonantes com as áreas de prejuízo desenvolvimental. Contudo, foram realizadas somente por sete professoras, de modo que 22 professoras realizaram suas descrições sem apresentação de processos de intervenção e seus objetivos.

Por fim, três respostas são difíceis de classificar, pois é difícil idealizar o que se quer dizer com “Lúdico”, “Atividade de estímulo”, e “Atividades sistematizadas”.

A Tabela 3 apresenta uma avaliação das respostas dos participantes sobre conceitos de TEA e de ABA.

Tabela 3 – Conceitos essenciais sobre TEA e ABA.

	Tempo de atuação	Conceito de TEA			Possui aluno com TEA	Sabe o que é ABA	Conceito de ABA			Conceito de Contingência			Conceito de Reforço Positivo e Negativo			Conceito de Extinção		
		Certo	Parcial	Incorreto			Certo	Parcial	Incorreto	Certo	Parcial	Incorreto	Certo	Parcial	Incorreto	Certo	Parcial	Incorreto
1.	5m																	
2.	7a																	
3.	6m																	
4.	10a																	
5.																		
6.																		
7.	5m																	
8.	4m																	
9.	6a																	
10.	5m																	
11.																		
12.																		
13.	7a																	
14.	3a																	
15.	2a																	
16.	3a																	
17.	5a																	
18.	7a																	
19.																		
20.	6a																	
21.																		
22.																		
23.	1,5a																	
24.																		
25.	7a																	
26.																		
27.	4m																	
28.	2a																	
29.	6a																	
<b>Totais/média</b>	<b>4a</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

Fonte: Produção do autor

O tempo de atuação médio dos professores em Educação Especial é de quatro anos, o que expressa uma consolidação das políticas de inclusão na região examinada, demonstrando que a mesma acompanhou os passos da política nacional de inclusão, com uma relativa estabilidade de pessoal.

Há um conhecimento relativo em relação ao TEA, sendo que sete pessoas conhecem seu conceito, onze parcialmente e nove não conseguiram apresentar uma definição consistente de TEA. Portanto, a informação que temos com a análise dos dados é que o autismo é pouco conhecido pelos

professores de sala de recursos, a maioria com um conhecimento parcial sobre o tema. Não está claro qual o impacto deste desconhecimento sobre o papel do professor no processo de ensino da pessoa com TEA, mas isto pode ser um sintoma de um conjunto de saberes ausentes na formação do professor de sala de recurso e que possibilitam uma intervenção eficaz.

No que tange à ABA, houve somente uma resposta parcialmente correta, sendo todas as demais, incorretas. Somente sete responderam conhecer o que é a ABA, cinco responderam à primeira questão (conceito de Análise do Comportamento Aplicada), dois à segunda questão (conceito de contingência), onze à terceira questão (conceito de reforço positivo e negativo) e três à última questão (conceito de extinção). Apesar de sete pessoas informarem conhecer, somente cinco puderam oferecer alguma conceituação sobre ABA, o que nos indica que conhecer, segundo os sujeitos, não pressupõe a capacidade de descrição, o que é um contrassenso. Não obstante, entre esses, somente um acertou parcialmente, o restante errou a questão, assim, temos que 80% dos sujeitos acreditavam conhecer a ABA, tendo uma visão absolutamente equivocada sobre a mesma.

Segundo Todd e Morris (1983, p. 155) os erros mais comuns sobre o behaviorismo, apresentados nos manuais de cursos universitários são: “a) que se centra principalmente sobre o comportamento de infra-humanos; b) que é totalmente ambientalista; c) que veja os organismos como "vazios" ou como "caixas pretas" (embora com referência ocasional à intencionalidade); d) que defende uma simples e ingênua teoria da linguagem e de sua aquisição; e) que é limitado em utilidade”. Segundo os autores, estas concepções equivocadas são justamente o motivo para a que a Análise do Comportamento seja ignorada ou negada nestes contextos educacionais.

Analisando livros de Psicologia da Educação, Gioia (2004) verificou a persistência destes mesmos equívocos e, no que toca às questões levantadas neste trabalho, há um forte encontro entre o que lá foi verificado e as respostas aqui apresentadas.

O que se vê no resultado de nossa pesquisa é que somente duas pessoas chegaram a escrever uma definição de contingência, ambas

equivocadas, sendo que uma das quais claramente por uma confusão de idioma, pois descreveu a contingência como segurar o estudante em crise, claramente confundindo com “contenção”.

Segundo Gioia (2004), a maior parte dos livros didáticos de Psicologia da Educação apresenta somente o esquema S-R como representação da compreensão behaviorista do comportamento, criando um enorme problema na compreensão desta perspectiva.

Outro elemento interessante é que somente sete pessoas informaram saber o que é ABA, mas onze pessoas responderam o que é o reforço, sendo que todas estavam equivocadas em sua compreensão. Mas o fato de que mais pessoas acreditassem saber o que é reforço, expressa uma certa popularização do nome “reforço” e uma compreensão fragmentária, tecnicista, da abordagem ou das abordagens, uma vez que o sujeito discursa como possível conhecer um elemento fora de seu contexto conceitual.

O reforço é um conceito central na Análise do Comportamento Aplicada por que são seus esquemas e sua administração que será o principal vetor de mudança do comportamento. Ainda assim, nos livros de Psicologia da Educação:

[...] não ficou exposta a noção que o papel do reforço não se esgota na aquisição da resposta, diferenciando-o da noção mais difundida de aprendizagem e, se isso ocorresse, teríamos a oportunidade de mostrar que o reforçamento está sempre presente já que sua função mantenedora é crucial já que permanece além da aquisição de uma resposta. (GIOIA, 2004, p. 53)

Assim verificamos a presença de apresentações como “recompensa”, tem origem nesta noção equivocada de reforço como técnica de ensino ou como definição topográfica de “dar um doce quando acerta” e descrições semelhantes a essa.

Verificou-se que o conceito de extinção não foi descrito corretamente ou parcialmente correto, por nenhum dos sujeitos, muito embora, neste ponto em particular, nosso dado entre em conflito com o apresentado por Gioia (2004), que verificou a precisão do conceito de extinção presente nos livros de Psicologia Escolar.

Pergunta suplementar importante seria: se o conceito foi apresentado adequadamente nos processos formativos, porque sua aquisição não ocorreu? Uma resposta hipotética, mas verossímil poderia ser “Porque depende do conceito de contingência e de reforço, apresentados inadequadamente”. Esta dependência conceitual é forte, posto que a extinção é a quebra da contingência que elimina o reforçamento que mantém o comportamento, eliminando o que o mantém, daí que se enfraqueça e se extinga.

A Tabela 4 traz as informações de formação sobre o aprendizado sobre o TEA. Temos, neste tópico, uma hierarquia muito clara dos campos de formação que os participantes atribuem a si, na área da Educação Especial. Com ampla predominância da Pós-Graduação (considerando-a como lato sensu, já que nenhum participante tinha mestrado), seguida por cursos, palestras, prática, eventos acadêmicos, formações ofertadas pela secretaria de educação e livros. Outras categorias apareceram mas dois dados são especialmente relevantes e preocupantes: somente dois participantes relataram ter aprendido sobre o tema na graduação e, se considerarmos que o professor regente só necessita desta formação, é de se supor que tenhamos um problema no processo a que se chama inclusão escolar, pois isso indica que o professor da sala, na ponta, quase nada sabe sobre os temas arguidos.

Tabela 4 – Como as professoras relatam ter aprendido sobre autismo

	Pós-Graduação	Graduação	Formações da Secretaria de Educação	Prática	Eventos acadêmicos	Palestras	Livros	Artigos	Internet	Sala regular	Cursos	Leituras	Cursos por conta própria	Conversas com pais de cria
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														
10.														
11.														
12.														
13.														
14.														
15.														
16.														
17.														
18.														
19.														
20.														
21.														
22.														
23.														
24.														
25.														
26.														
27.														
28.														
29.														
<b>Totais</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Produção do autor

Cinco professoras relataram ter aprendido sobre o tema “na prática”, mas somadas as respostas “em conversa com pais” e “sala regular”, temos então oito respostas que informam a aprendizagem empírica sobre a temática. Contudo, quase todas também colocaram outras respostas, de modo que esta aquisição de conhecimento possui, em tese, uma mediação teórica, o que não acontece com uma das professoras, cuja única fonte de aprendizado, revela, é a prática. O que pode indicar (a) um afastamento completo da teoria ou (b) uma

incapacidade dos processos formativos usuais de se comunicar com a realidade educacional desta professora. Em ambos os casos, a tendência é de uma prática reprodutivista e não reflexiva.

O outro dado relevante é que somente um, entre os 29 participantes, consomem artigos. Não está claro se são científicos, mas supondo que o sejam, ainda assim é um número irrelevante e somado com as cinco professoras que responderam participar e aprender em eventos acadêmicos, o dado aponta a deficiência no acesso a dados científicos e a importância da constituição de outras formas de disseminação deste tipo de conhecimento, como a publicação de livros (três consumidores) e a realização de cursos (14 consumidores) e de palestras (10 consumidores), apontando a importância do fortalecimento do pé mais fraco da Universidade, a extensão.

Confrontados estes dados de desconhecimento expressivo sobre o autismo e completo sobre as melhores práticas para o processo de inclusão, por parte das professoras de sala de recursos, urge retomar a reflexão de Oliveira, que nos coloca a seguinte pergunta:

E aí fica a encruzilhada: como garantir a apropriação teórico-reflexiva do conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, garantir a competência técnico-científica para o exercício das diferentes funções pedagógicas e, inclusive, a especificidade do processo educativo de alunos com deficiência? (OLIVEIRA, 2009, p. 242)

Não há uma resposta, neste trabalho, a esta questão, mas ela é reafirmada pelos dados produzidos, posto que, mesmo processos de formação relativamente extensos (graduação + pós-graduação específica em Educação Especial) não têm dado conta da dimensão técnico-científica esperada para a atuação no campo da inclusão.

De modo geral, temos um afastamento dos conteúdos técnico-científicos do processo de compreensão sobre o autismo e do ensinar em Educação Especial. Conforme os dados produzidos por Baú e Kubo (2009), entrevistando professoras de Educação Especial, essas autoras consideram que as qualidades mais fundamentais para o exercício desta atividade não sejam de natureza profissional, mas emocional, deslocando o centro da profissão dos conhecimentos técnico-científicos para o sentimento individual.

Nesta mesma direção, ainda que de modo mais oblíquo, entende e argumenta a corrente, no interior da Educação Especial, a que denomina-se Inclusão Total, que dominou o Ministério da Educação nas últimas décadas e que afasta quaisquer possibilidades de apoio pedagógico específico às crianças público-alvo da Educação Especial na escola regular (MENDES, 2006), com uma forte ênfase no discurso de que o desenvolvimento a se fazer, no campo da inclusão, não são de natureza técnica (frontalmente rechaçada), mas sim, atitudinal, argumento que permeia as políticas, orientações e normatizações nacionais desde a década de 1990 (LACERDA, 2018).

## Conclusões

Os dados produzidos nos permitem afirmar que um número muito reduzido de professoras trabalha com crianças com TEA em um planejamento que disponha de atividades claramente voltadas a um objetivo específico, isto é, que se dirija a um fim específico. A maior parte do trabalho com o estudante com TEA é realizado com atividades sem objetivo ou ainda a partir de rótulos de abordagens a que não se domina.

Menos de um quarto das professoras (sete) possui uma definição adequada do que seja o autismo, quando a ampla maioria ou erra (nove) ou acerta parcialmente sua definição (11). Não há estudos experimentais que avaliem o impacto do conhecimento sobre a deficiência em relação ao trabalho de ensino para esta população, mas se pensarmos o diagnóstico como uma descrição ampla de tendências comportamentais, então temos um conhecimento de que o efeito desta desconsideração ou desconhecimento pode ser muito nociva.

Sobre a abordagem com a mais ampla evidência no ensino de pessoas com autismo, a Análise do Comportamento Aplicada, três dados são extremamente preocupantes: a) menos de um quarto das profissionais (sete) afirma conhecer a abordagem; b) no total de profissionais e mesmo entre as que afirmaram conhecer, nenhuma profissional acertou a nenhuma questão sobre o tema. Das 21 respostas obtidas sobre quatro conceitos fundamentais

do assunto, uma questão teve acerto parcial, todo o restante foi resposta totalmente errada.

Por fim, os conhecimentos obtidos sobre a temática foram exíguos na Graduação (duas), sendo majoritários em cursos de Pós-Graduação (17) e formação continuada (28) e uma pequena parcela no acesso à produção científica (seis). “Leituras” (não se esclarece quais) e “livros” (não está claro se acadêmicos ou não), o conhecimento empírico, sem mediação da teoria receberam dez respostas e a nebulosa categoria da internet recebeu cinco respostas. Os números revelam aquilo que as pesquisas vêm demonstrando há muito, que a Graduação não tem dado conta dos conhecimentos da Educação Especial, que aparece como uma “formação a mais” para quem deseja trabalhar nesta área, como se não fosse esta uma modalidade transversal e inexorável de qualquer espaço de ensino.

Apesar dos dados aqui obtidos serem promissores sobre uma visão nada otimista do conhecimento acerca de como atuar com estudantes com TEA, os participantes foram recrutados em local específico, servindo como uma amostra importante, mas de curta abrangência. Novos estudos poderiam explorar outros profissionais e outras localidades, para verificação mais ampla de como tem se dado essa atuação.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-V – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968.

BAGAILOLO, L.; GUILHARDI, C.; ROMANO, C. Análise aplicada do comportamento – ABA. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon. p. 278-296, 2011.

BAÚ, Jorgiana; KUBO, Olga M. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Juruá, 2009

BELLINI, Scott; AKULLIAN, Jennifer Akullian, A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. **Exceptional Children**, Volume: 73 issue: 3, page(s): 264-287, 2007, <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 fev. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis** (Second ed.). Pearson. 2014

DAVIES, Philip. Revisões Sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, G., PRING, R. (Orgs) **Educação baseada em Evidências: a utilização de achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007

EIKESETH, S. et. al. Intensive Behavioral Treatment at School for 4- to 7-Year-Old Children With Autism. **Behavior Modification**, Vol. 26 No. 1, January 2002 49-68

ESPANHA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

GIOIA, P. S. . A exclusão da Análise do Comportamento da escola: o que o livro didático de Psicologia tem a ver com isso?. In: Maria Martha Costa Hübner; Miriam Marinotti. (Org.). Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes. Santo André: ESETecEditoresAssociados, 2004, p. 49-63.

GLENN, S. S.; ELLIS, J.; GREENSPOON, J. On the revolutionary nature of the operant as a unit of behavioral selection. **American Psychologist**, v.47, n. 11, p. 1329–1336, 1992

HARBOUR, Robin; MILLER, Juliet. A new system for grading recommendations in evidence based guidelines. **BMJ: British Medical Journal**, v. 323, n. 7308, p. 334, 2001.

INGHAM, P., & GREER, R. D. Changes in student and teacher responses in observed and generalized settings as a function of supervisor observations. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25, 153–164. 1992.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, S., & STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores** (pp. 35 - 47). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

KISSEL, R. C., WHITMAN, T. L., & REID, D. H. An instructional staff training and self-management program for developing multiple self-care skills in severely/profoundly retarded individuals. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 9, 417–431. 1983.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2018

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. **Journal of Consulting & Clinical Psychology**, 55, 3-9, 1987.

MATSON JL, GOLDIN R. **Comorbidity and autism: Trends, topics and future directions**. Res Autism Spect Dis. 2013; 7:1228-33.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

NATIONAL AUTISM CENTER. **Findings and conclusions**: National standards project, phase 2. Randolph, MA: Author. 2015

NOELL, G. H., et. al. Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 33, 271–284. 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Formação de Professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos, EDUFSCar, pp. 239-244, 2009.

ONU. Organização Das Nações Unidas [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 mar. 2016.

ORSATI, F.T. et al. **Práticas para a sala de aula baseadas em evidências**. São Paulo: Memnon, 2015

PAPIM, AngeloAntonioPuzipe, SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e Inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. 85 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Psicologia). Lins, SP: UNISALESIANO, 2013

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000

SHORE, B. A., et. al. Pyramidal staff training in the extension of treatment for severe behavior disorders. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 28, 323–332. 1995.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes. 2003

SKINNER, B. F. Seleção por consequências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 9(1), 2007, 129-137. Recuperado em 30 de agosto de 2018, de:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452007000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452007000100010&lng=pt&tlng=pt).

SUNDBERG, M. L. **The verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP**. Concord, CA: AVB Press. 2008

TODD, J. T.; MORRIS, E. K. Misconception and miseducation: presentations of radical behaviorism in psychology textbooks. **The Behavior-Analyst**, v. 6, n. 2, p.153-160. 1983

WHALON, K.J., et al. **School-Based Peer-Related Social Competence Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis and Descriptive Review of Single Case Research Design Studies**. J AutismDevDisord (2015) 45: 1513. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1>.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. **O Inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon. 2001.

WING, L. Diagnosis, clinical description and prognosis. In: **Early Childhood Autism** (ed. L.Wing), 15-48. Pergamon: Oxford, 1976.

WONG, C., et al. **Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review**. J Autism Dev Disord (2015) 45: 1951. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>.

---

<sup>1</sup>A nomenclatura diagnóstica foi alterada para Transtorno do Espectro do Autismo (APA, 2013).

<sup>2</sup> Professoras se recusaram a responder.

<sup>3</sup>O questionário é o apêndice 1.

<sup>4</sup>Apesar de responder ao nome, essa informação é mantida em sigilo, de acordo com as normas éticas vigentes.

<sup>5</sup>Apesar desta instrução, alguns entrevistados marcaram que não conheciam o tema, mas responderam a uma questão posterior, referente a conceitos daquela ciência.

<sup>6</sup>Bateria de avaliação de competências de Leitura e escrita.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)