



Análise do comportamento aplicada como orientadora da Inclusão Escolar: uma possibilidade no Brasil?

Lucelmo Lacerda*

EIXO: Políticas educacionais para pessoas público-alvo de Educação Especial

Comunicação Oral

Resumo: O trabalho objetivou realizar uma análise das possibilidades de utilização da Análise do Comportamento Aplicada para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Partiu-se do suporte técnico oferecido pelo MEC por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos seus fascículos nº 1, *A Escola Comum Inclusiva* e o nº 9, *Transtornos Globais de Desenvolvimento*. Realizou-se investigação acerca dos pressupostos teóricos das fontes, bem como da corrente teórica a que se filia o grupo de escrituração dos documentos. Desenvolveu-se uma distinção sistemática entre a) Quais as práticas com evidências para intervenção em autismo; b) Proposta de inclusão de estudantes com TEA baseada em ABA; c) Juízo de práticas realizadas para estudantes com TEA (práticas condenadas) nos documentos da Política Nacional; e d) Indicações para trabalhar com estudantes com TEA na Política Nacional. Concluiu-se que o grupo de organização destes documentos, defensores de que o currículo escolar adaptado para estudantes com TEA é um equívoco, produziram os documentos do MEC nesta mesma linha. Desta feita, a orientação técnica para Educação Inclusiva com alunos com TEA

* Mestre em História e Doutor em Educação pela PUC-SP, Pós-Doutorando em Educação Especial pela UFSCar, Professor do Ensino Fundamental na rede pública em São Sebastião – SP.



apresenta generalidade e uma obstrução às práticas com evidências para autismo, o que dificulta a transformação de sua prática em Política Pública efetiva e generalizada, afastando o Brasil dos países com serviço público com inclusão escolar de excelência em autismo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Práticas Baseadas em Evidências; Análise do Comportamento Aplicada.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA – é uma condição altamente incapacitante, caracterizada por um prejuízo clinicamente significativo nos domínios comunicacional e comportamental, apresentando aproximação social anormal, pouco interesse por pares, prejuízos na conversação (uma parte sequer fala) e interesse fixo e restrito com comportamentos estereotipados e repetitivos (APA, 2013).

Ainda de etiologia desconhecida, sabemos que o TEA tem origem em causas genéticas e ambientais (dentro do útero) complexas, o que dificulta a atuação farmacológica com implicações diretas sobre os prejuízos produzidos pelo transtorno. Assim, as intervenções medicamentosas até o momento somente atuam em sintomas secundários, como irritabilidade e sono (ANAGNOSTOOU, 2014).

O autismo é um diagnóstico recente, surgido no ano de 1943 e sua prevalência vem crescendo de um modo bastante acentuado, chegando ao número de 1 a cada 36 crianças na última estimativa publicada pelo Centro de Controle de Doenças estadunidense (ZABLOTSKY, 2017)¹.

¹ Isso não quer dizer necessariamente que o autismo tenha aumentado, esta é uma questão ainda em suspenso.



Assim como todas as demais crianças com outras deficiências, as crianças com autismo também eram segregadas da educação regular em instituições separadas desde, sobretudo, meados do século XX até sua década final. Nos anos 1990, a partir da Declaração de Salamanca (1994), ganhou força o processo de inclusão escolar, com a transição progressiva desses estudantes da escola especializada para as escolas regulares.

Este processo de inclusão ainda está em transição, não é completo, embora desde as últimas décadas, a maior parte das crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar esteja na escola regular, ainda há um grande contingente estudando em escolas especializadas. Isto decorre de variados motivos e para reconhecê-los é fundamental traçar um quadro sobre os sujeitos políticos e teóricos implicados no processo.

Desde a década de 1990, o domínio do Ministério da Educação é exercido por uma corrente denominada *Inclusão Total*, que defende que o fundamental do processo inclusivo é a matrícula das pessoas com deficiência na escola regular e que esta deve se reinventar de modo que todos aprendam. Nesta perspectiva, não deve haver adaptações curriculares ou apoios pedagógicos em sala. Ademais, a escola especializada seria uma afronta aos Direitos Humanos das pessoas com deficiência e deveriam ser fechadas, ou seja, a tese é que manter crianças com deficiência separadas das demais em outras instituições, vai contra o estabelecido em tratados internacionais e disposições constitucionais de Direitos Humanos, sendo obrigatório seu fechamento (MENDES, 2006). Esta corrente não se restringe mas é representada maximamente pela produção da Universidade de Campinas – UNICAMP, especialmente pela Professora Maria Teresa Eglér Mantoan.

Em posição divergente está a corrente denominada de *Educação Inclusiva*, constituída por um grupo sediado em muitas universidades, mas talvez, sobretudo, na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, cujo nome



de maior destaque é o da Professora Enicéia Gonçalves Mendes e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, reconhecidamente pelo Professor Hugo Otto Beyer. Nesta perspectiva, a inclusão de crianças com deficiências na escola regular deve ser realizada por meio de um processo que reconheça o Princípio da Voluntariedade, em que os pais vão progressivamente reconhecendo suas vantagens e realizando, conforme sentem que é o melhor para seu filho, a transição para a inclusão escolar. Para o adequado atendimento ao sujeito com deficiência na escolarização regular, deve ser disponibilizado um *continuum* de serviços, conforme o grau individual de necessidades, para que este processo seja bem-sucedido (MENDES, 2006).

Concentrando o poder institucional do Ministério da Educação, houve diversas oportunidades em que se impôs, por vias autoritárias, as perspectivas da *Inclusão Total*. Esta prática vem sendo denunciada desde os anos 2000, o que foi bem explorado pela Prof^a Eniceia Mendes (2006) e cujo *modus operandi* continua em vigor. Foi exatamente isso o que se deu na regulamentação do direito ao acompanhante especializado em sala de aula para acompanhamento de crianças com autismo com comprovada necessidade, direito previsto na Lei Berenice Piana, foi regulamentado por nota técnica do MEC e decreto presidencial, afastando qualquer função pedagógica deste acompanhamento, contra toda a hermenêutica jurídica possível. Ou seja, a lei, fruto da luta dos pais do autismo, deu o direito às crianças com TEA a um apoio pedagógico nas escolas, o que colidia com as crenças da *Inclusão Total*, mas como este grupo domina o MEC, a regulamentação da lei, que não passa por instrumentos democráticos, retirou o direito, ainda de forma ilegal (LACERDA, 2018).

A partir destes referenciais se desdobram as lutas pelo modelo do processo inclusivo no Brasil. Por ocasião da discussão e aprovação do Plano Nacional de Educação que deveria vigorar entre 2011 e 2020 e que acabou



aprovado somente em 2014, o ponto central da discussão era o fim do financiamento público de escolas especializadas, por meio de convênios a partir de 2017. De um lado, a corrente da *Inclusão Total*, que defende o projeto, e impõe esta visão ao MEC, sob seu controle, e, por outro lado, a *Educação Inclusiva*, que considera esta atitude autoritária e inadequada. Com o deslocamento da discussão da máquina burocrática para o campo político, no Congresso Nacional, sob a pressão das escolas especializadas, com destaque para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, a proposta não foi aprovada, mantendo o processo de inclusão governado pelo desafio de qualificar as escolas regulares (CELIO SOBRINHO & PANTALEAO, 2016).

Em suma, a questão divisória entre estas perspectivas é, antes de tudo, epistemológica, isto é, do processo de produção do conteúdo *inclusão*. A visão da *Inclusão Total* parte do paradigma da equidade, em que os diversos sujeitos se engajam a partir de sua peculiaridade no processo global do ensino, de modo que o fundamental é a garantia que todos estejam juntos e reconhecidos em sua igualdade de direitos, enquanto a *Educação Inclusiva* parte do pressuposto de que a educação escolar regular exige certos requisitos do educando que grande parte das crianças e adolescentes com deficiência somente poderão cumprir com este *continuum* de apoios, já enunciado, de acordo com suas idiosincrasias (LACERDA, 2018)

As práticas de ensino de pessoas com autismo e também de outras deficiências, são estudadas há poucas décadas, mas uma parte delas já se mostrou altamente eficaz. Esta medida se faz por intermédio de estudos de alto grau de controle de variáveis e com contingentes expressivos. Influenciado pelo movimento de Medicina Baseada em Evidências, que promoveu uma verdadeira revolução na área médica desde os anos de 1970, o movimento de Educação Baseada em Evidências também vem logrando aumentar significativamente as pesquisas na área. Isto nos permite distinguir práticas eficazes das ineficazes, através de uma hierarquia da evidência em que o nível



mais alto é a Metanálise, um tipo específico de Revisão Sistemática que agrega resultados de diversos estudos (ORSATI, *et. al.* 2015; THOMAS & PRING, 2007).

Os apoios oferecidos às pessoas com autismo, que se pode chamar de intervenções, são práticas que ficam na fronteira entre a saúde e a educação, de modo que, em suas versões mais bem-sucedidas constituem-se como práticas escolares, tendo como exemplo notório o dos EUA (MELLO *et. al.*, 2013). Naquele país, a lei *No child left behind*² veda a utilização de dinheiro público federal para práticas sem evidência de eficácia.

No caso brasileiro, os sistemas de ensino possuem uma boa medida de autonomia em relação às definições federais no que tange à educação. Conforme o art. 211 da Constituição Federal, a União oferece aos estados, Distrito Federal e municípios apoio técnico e financeiro, uma vez que são estes os que oferecem, prioritariamente, o Ensino Básico (BRASIL, 1988).

E é na toada de orientar tecnicamente os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais que o Governo Federal, em 2008, publicou a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) em que algumas bases sobre a inclusão são lançadas, embora em um texto ainda um tanto genérico.

Posteriormente, em 2010, o Ministério da Educação publicou a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, que começa com uma edição abrangente – *A escola comum inclusiva* – e depois progride para tratar de cada desafio de modo particular, tal como as edições dedicadas à surdocegueira e deficiências múltiplas, altas habilidades – superdotação, entre outras, somando um total de 10 fascículos. Dentre estes, o nono é dedicado

² “Nenhuma criança deixada para trás”, em tradução livre.



aos Transtornos Globais de Desenvolvimento³ (BELISÁRIO FILHO & CUNHA 2010).

Em se considerando as questões apresentadas, estabeleceu-se seguinte pergunta de pesquisa: “Seria possível, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incorporar as práticas com evidências para a intervenção de pessoas com autismo no processo de inclusão escolar?”

OBJETIVOS

O objetivo geral estabelecido foi o de analisar a possibilidade de adoção da Educação Baseada em Evidências como referencial para a Educação Especial no Brasil à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os objetivos específicos elencados foram apresentar a Política Nacional, documento de referência, Fascículo 01 de orientação às redes, denominado *A Escola Comum Inclusiva*, e Fascículo 09, denominado *Transtorno Global do Desenvolvimento*; apresentar as evidências mais contemporâneas e fortes sobre autismo; analisar suas características e possibilidades de estas práticas com evidência servirem como ferramentas para a consecução da Política Nacional.

METODOLOGIA

Utilizou-se para este trabalho, uma metodologia exploratória, a fim de descrever os elementos constituintes de um processo de inclusão de estudantes com autismo na escolarização regular, conforme previsto em dois

³ A nomenclatura Transtornos do Espectro do Autismo - TEA só foi adotada em 2013, posteriormente à publicação do referido fascículo (2010). O termo Transtornos Globais do Desenvolvimento é, contudo, quase como correspondente do TEA, com exceção da Síndrome de Rett, que foi separada do TEA no DSM 5 (APA, 2013);



documentos oficiais, nos quais, são apresentadas as diretrizes gerais (Fascículo 1) e específicas à condição do autismo (Fascículo 09) e confrontadas com os processos previstos em uma intervenção baseada em ABA, apresentada como a com as melhores evidências para pessoas com TEA.

RESULTADOS

As práticas baseadas em evidências são apresentadas em metanálises, que podem ser realizadas por práticas, por exemplo, uma metanálise que avalia a eficácia do procedimento de *extinção* para certo comportamento. Podem ser feitas partindo-se do problema específico a ser enfrentado, por exemplo, metanálise de práticas de redução de comportamento autolesivos de pessoas com TEA ou pode ainda ser um levantamento mais global, em que se apresentam as práticas com evidências para os mais diferentes desafios em autismo, por exemplo (ORSATI, *et. al.* 2015; THOMAS & PRING, 2007). Neste campo, a mais recente e a maior metanálise, que agrupou os resultados de mais de 2.700 estudos, foi o National Standard Project - NSP, publicado no fim de 2015 (a 2ª fase), do National Autism Center – NAC (NSP, 2015).

As práticas baseadas em evidências para autismo são 14, sendo que uma delas é o Pacote de Terapia Cognitivo-Comportamental, uma prática exclusivamente clínica, com evidência no tratamento de depressão e ansiedade de pessoas com TEA entre 06 e 14 anos. As demais 13 práticas são baseadas em Análise do Comportamento Aplicada – ABA⁴. A questão colocada então seria, é factível uma intervenção baseada em ABA em um processo de inclusão orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

⁴ Sigla do inglês *Applied Behavior Analysis*.



As pesquisadoras e profissionais Leila Bagaiolo, Cíntia Guilhardi e Claudia Romano, publicaram, em 2011, um capítulo na obra *Transtornos do Espectro do Autismo*, de Schwartzman e Araújo (2011) descrevendo como se dá um processo de inclusão baseado em ABA para uma criança com autismo (BAGAIOLO, GUILHARDI, ROMANO, 2011) e tomamos esta descrição como modelo. É importante enunciar que elas apresentam o processo global, dado que a intervenção propriamente dita é “desenhada” para cada indivíduo, sendo impossível uma intervenção que servisse para vários ou todas as pessoas com TEA.

Nesta elaboração, a figura central é a de um Analista do Comportamento - AC, que é uma profissão secundária, que se soma a uma formação de origem. Assim, temos professores, fonoaudiólogas, T.O.s, psicólogas, entre outros, que se tornam Analistas do Comportamento por meio de formações de pós-graduação.

Este analista deve ajudar: “1) Planejando contingências de aprendizagem num ambiente individualizado e protegido (intervenção comportamental individualizada em consultório) e 2) planejando o manejo de contingências no ambiente natural (inclusão na escola)” (BAGAIOLO, GUILHARDI, ROMANO, 2011, p. 284).

Neste modelo, o Analista do comportamento avalia a criança ou adolescente, individualmente, por meio de instrumentos específicos e elabora, em conjunto com a escola, um *Currículo Adaptado*, levando em consideração o *Currículo Típico* e o que o Analista do comportamento conhece do repertório daquela criança em particular. Este *Currículo Adaptado* deve ser aplicado por um educador comportamental selecionado e treinado pelo Analista do Comportamento. Este educador comportamental deve ser, de preferência, um profissional ou estagiário da área educacional, que goste de brincar com crianças, consiga trabalhar em equipe e tenha uma visão de homem



compatível com a Análise do Comportamento e a filosofia que a fundamenta, o Behaviorismo Radical. A função deste educador é acompanhar a criança com autismo, aplicando o *Currículo Adaptado*, ou seja, adaptar contingências como o material didático ou as dicas físicas ou verbais, registrar de modo sistemático, realizando todo o registro dessas aplicações em planilhas quantitativas detalhadas e também lidar com a família da criança e com o Analista do Comportamento, interpretando os registros e planejando novas etapas (BAGAILOLO, GUILHARDI, ROMANO, 2011).

Vejamos agora como a assessoria técnica do MEC trata o tema. Em 2008, foi publicado o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que se posicionou como um norteador mais abstrato para os sistemas. Podemos, pois, notar, uma grande ênfase em um aspecto: a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE – na sala de recursos multifuncionais da própria escola regular (SANTOS & BATISTA, 2014).

O fascículo nº 09, referente aos educandos com TEA, preocupa-se primeiramente em explicar o que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento e a história de sua interpretação. No que tange à intervenção, há uma clara ênfase no AEE e que pouco se aprofunda os aspectos da inclusão fora deste atendimento. A forma como esta inclusão é pensada pode ser resumida no excerto:

Por mediação da escola na apropriação do conhecimento social, estamos nos referindo, por um lado, ao entendimento de seus professores quanto ao papel pedagógico e ao caráter escolar desta apropriação, assumindo tal processo como um objetivo da escola. Por outro lado, nos referimos à criação de oportunidades em que o grupo de alunos, do qual a criança com TGD faz parte, interaja com ela e assumam responsabilidades, dentro e fora da sala de aula, na adesão desta criança à rotina escolar, estando a escola atenta para dar as orientações necessárias. Nas escolas observadas, percebemos uma disponibilidade grande dos colegas em cumprir este papel. No caso da criança com TGD, a mediação de pares nesse processo é de



fundamental importância por ser mais eficaz do que a intervenção dos adultos.

Nas escolas observadas, o grupo de alunos se mostrou extremamente disponível, sendo preciso, em uma delas, a organização de escalas para revezamento. É importante que a mediação organizada se dê durante as aulas e que, durante o recreio, o grupo se organize sozinho nesta mediação, permitindo o estabelecimento de vínculos espontâneos e característicos da idade. (BELISÁRIO FILHO & CUNHA, 2010, p. 31)

A proposta é claramente de recusa da figura do Educador Comportamental, como proposto na metodologia de inclusão enunciada, baseada em ABA, fazendo com que o professor regente e os demais alunos da classe constituam o cenário inclusivo.

O documento comenta as propostas teóricas de intervenção em estudantes com TEA e afirma que “as metodologias sugeridas em muitos deles dizem respeito a uma intervenção especializada e distante dos propósitos a que se presta a escolarização básica” (BELISÁRIO FILHO & CUNHA, 2010, p. 31) possivelmente referindo-se às intervenções baseadas em ABA, em razão de seu alto grau de especialização.

O fascículo nº 1 – *A escola comum inclusiva* –, por sua vez, se posiciona de forma direta contra qualquer Currículo Adaptado. Para os autores:

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um **ensino adaptado** para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

A idéia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. **Currículos adaptados** e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. **O ensino é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo**⁵. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um. (ROPOLI, *et. al.* p. 15-16)

⁵ Grifos nossos;



A recusa de qualquer adaptação curricular na escola é também necessariamente a recusa da inclusão baseada em ABA e aparece em diversas outras partes do texto (ROPOLI, *et. al*, p. 09, 14 e 23).

O que encontramos, a esta altura da discussão, não é exatamente uma contradição que se localiza especificamente no campo da Educação Especial ou inclusão escolar. Em primeiro lugar é preciso enunciar que o ideário da Análise do Comportamento Aplicada possui sua fundamentação filosófica no *Behaviorismo Radical* (HÜBNER & MARINOTTI, 2004). Nesta perspectiva, o ensino deveria ser todo estruturado em torno de projetos individualizados de educação, sempre a partir das características pessoais, ou seja, a organização de um currículo individualizado é algo essencial na proposta educacional analítico-comportamental, no qual, “todo material deveria ser adaptado para cada aluno” (BAGAILOLO, GUILHARDI, ROMANO, 2011, p. 296).

A proposta do *Behaviorismo Radical* é de ensino personalizado. Não obstante, a criança com desenvolvimento típico possui uma flexibilidade para adaptar sua aprendizagem mesmo em um contexto coletivo de ensino, o que possibilita dizer que esta proposta possa talvez ser prescindível. Quando se trata de uma pessoa com TEA, contudo, ela se caracteriza pela rigidez em algumas relações mentais e comportamentais que podem limitar drasticamente sua aprendizagem. A tese da proposta de intervenção baseada em ABA é moldar comportamentos adaptativos para preparar a criança com TEA para a aprendizagem em contexto de ensino coletivo.

No entanto, esta proposta se opõe frontalmente àquele ideário de inclusão baseado na transformação da escola, de modo global, tendo como único serviço pedagógico essencialmente individual o Atendimento Educacional Especializado.

Segundo a perspectiva da *Inclusão Total*:



Também não cabem no ensino inclusivo: restringir objetivos educacionais; **adaptar currículos** e - como comumente tem acontecido - ; facilitar as práticas pedagógicas para alguns alunos, para evitar a exclusão nos ambientes escolares comuns. **Não há o que mais contradiga o ensino escolar inclusivo**⁶ do que os procedimentos pedagógicos citados, pois configuram uma diferenciação que exclui o aluno, mesmo que ele esteja inserido em uma turma de ensino regular. E poucos educadores conseguiram notar esse paradoxo, ainda. (MANTOAN, 2013, p. 105)

Nesta visão, em se adotando um currículo adaptado, o ensino inclusivo contraria suas bases essenciais. Em outra obra, a autora divide a entrada de crianças atípicas na escola regular em duas categorias, a inclusão, que é a perspectiva radical de equalização e a integração, na qual permanecem práticas segregacionistas como os currículos adaptados (MANTOAN, 2006). Ou seja, a execução de um projeto de inclusão baseado em ABA seria contrária à perspectiva da inclusão e manteria a segregação em um modelo integracionista.

Em 2012, foi publicada a Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesta lei, no parágrafo único do art. 3º, determina-se que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Ao enunciar a possibilidade de um acompanhante para os estudantes com TEA, o título parecia se aproximar ou ao menos possibilitar a perspectiva de inclusão com intervenção baseada em ABA. Contudo, no ano seguinte, a Nota Técnica nº 24 do MEC limitou esta possibilidade, definindo que:

⁶ Grifos nossos;



O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (BRASIL, 2013)

A equipe técnica do Ministério da Educação, afinada com a perspectiva teórica já descrita, elimina as possibilidades pedagógicas do acompanhante do estudante com TEA, limitando sua atuação. No mesmo escopo sobreveio o decreto 8.368, de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No documento, lê-se que o papel do acompanhante especializado limita-se ao “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014).

Estas duas regulamentações se opõem ao texto da lei, mas em não havendo um movimento de questionamento na esfera jurídica que seja capaz de derrubar estas normativas, fica, ao menos provisoriamente, estabelecido um regime em que as políticas da *Inclusão Total* figuram como Política de Estado, como se fosse um consenso social (LACERDA, 2018).

CONCLUSÕES



A proposta de inclusão fundamentada em práticas baseadas em evidências hoje configurar-se-ia em um modelo baseado em ABA, dadas as evidências contemporâneas. Apesar de apresentar sólidas mostras de eficácia e de ser utilizada como referência nos EUA, esta perspectiva não coaduna com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tal como interpretada em seus fascículos, que compreende o currículo adaptado como uma expressão contrária à inclusão escolar.

Os documentos referentes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não são, contudo, normativos, mas orientadores. Isto indica que os sistemas educacionais distrital, estaduais e municipais podem participar de perspectiva diversa sobre o processo de inclusão e, eventualmente, aplicar o modelo inclusivo baseado na Análise do Comportamento Aplicada.

No Brasil, contudo, conforme disposição constitucional expressa, o sistema de educação não é hierarquizado e os sistemas de ensino Federal, Distrital, estaduais e municipais não são dispostos como submetidos uns aos outros, mas são paralelos. Esta relação possibilita que, para além das posições assumidas pelo MEC, os sistemas municipais e estaduais, que abrigam a maior parte dos estudantes dos países, possam organizar seus processos de inclusão à luz das evidências cumuladas e das experiências bem-sucedidas. Assim, apesar de orientar contra as práticas baseadas em evidências, não é de responsabilidade total da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que a inclusão no Brasil seja orientada pela prática da mera matrícula na escola regular.

Não obstante, apesar da Lei 12.764 prever o direito a acompanhante especializado em casos de necessidade para o estudante com autismo, a nota técnica nº 24 e decreto de regulamentação da lei vieram “adequar” a compreensão da lei à perspectiva hegemônica no MEC, qual seja aquela da



inclusão radical, recusando qualquer papel pedagógico ao acompanhante e implicando em dificuldades no processo de implementação de processos inclusivos fundamentados na perspectiva da *Educação Inclusiva*, com os apoios imprescindíveis em qualquer intervenção baseada em ABA.

REFERÊNCIAS

ANAGNOSTOU, Evdokia et al. Autism spectrum disorder: advances in evidence-based practice. **Canadian Medical Association Journal**, v. 186, n. 7, p. 509-519, 2014.

APA - American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BAGAILOLO, Leila. GUILHARDI, Cíntia. ROMANO, Cláudia. “Análise do Comportamento Aplicada – ABA” *In*: SCHWARTZMAN, José Salomão. ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs.) **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011, pp. 278-296

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial / Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BRASIL, Constituição Federal, 1988

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica. **Resolução N° 4/2009**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, 2009

BRASIL, **Decreto 8.368, de 2014**, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

BRASIL, **Lei Nº 12.764**, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL, **Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012



BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CELIO SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEAO, Edson; SA, Maria das Graças Carvalho Silva de. O plano nacional de educação e a educação especial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, n. 160, p. 504-525, June 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200504&lng=en&nrm=iso>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

HÜBNER, M. MARINOTTI, M. (ORGs) **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETEC, 2004

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. "A propósito de uma escola para este século" In: MANTOAN, M.T.E. (Org.) **Para uma escola do Século XXI**. Campinas – SP: UNICAMP/BCCL, 2013 pp. 103-114

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006

MELLO, Ana M.; HO, Helena; DIAS, Inês. ANDRADE, Meca. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª edição. Brasília, 2013

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>

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

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012

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

ROPOLI, Edilene Aparecida. *et ali.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial / Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)



SANTOS, Kátia Silva. BATISTA, Claudio Roberto. A Política Nacional de Educação Especial e a 'Perspectiva Inclusiva': Novos 'Referenciais' Cognitivos e Normativos. **Práxis Educacional**, Vol. 10, No 16 (2014)

SCHWARTZMAN, José Salomão. "Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito e generalidades" *In*: SCHWARTZMAN, José Salomão. ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs.) **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011, pp. 37-42

THOMAS, G., PRING, R. (Orgs) **Educação baseada em Evidências: a utilização de achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007

ZABLOTSKY B, BLACK LI, BLUMBERG SJ. **Estimated prevalence of children with diagnosed developmental disabilities in the United States, 2014–2016**. NCHS Data Brief, no 291. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics. 2017