


---

## Famílias de crianças autistas questionam o Atendimento Educacional Especializado: contribuição da pesquisa etnográfica para um debate (in)tenso

Marcos Cezar de Freitas<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1050-415X>

### Resumo

Objetiva-se analisar a expectativa de familiares de autistas em relação ao Atendimento Educacional Especializado no Ensino Fundamental. Apresenta-se a pesquisa etnográfica em escola pública que possibilitou registrar o diálogo utilizado para expor seu argumento central. Como método expositivo, o diálogo é tratado como *achado etnográfico*, pois mostra o ponto de tensionamento entre familiares e docentes do Atendimento Educacional Especializado. Os resultados mostram que familiares questionam especificamente a ausência de procedimentos terapêuticos especializados em autismo no Atendimento Educacional Especializado. Discutiu-se com base na antropologia da *expertise*. Outros achados etnográficos indicam que a expectativa descaracteriza a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

*Palavras-chave:* Autismo. Atendimento Educacional Especializado. Etnografia.

---

### Families of autistic children question specialized educational service: contribution of ethnographic research to an (in)tense debate

### Abstract

The objective of the article is to analyze the expectations of families of autistic people in relation to Specialized Educational Service in elementary school. The introduction presents ethnographic research in a public school that made it possible to record the dialogue that is used to present its central argument. As an expository method, the dialogue is treated as an “ethnographic finding”, as it shows the point of tension between family members and AEE teachers. The results show that family members specifically question the absence of specialized therapeutic procedures for autism in the AEE. The discussion was based on the anthropology of expertise, and in the conclusion other ethnographic findings indicate that the expectation mischaracterizes Special Education from the perspective of Inclusive Education.

*Keywords:* Autism. Specialized Educational Service. Ethnography.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos: marcos.cezar@unifesp.br.

---

## Introdução

Este artigo foi escrito com o objetivo de compartilhar com pesquisadores da educação especial o questionamento que muitos pais de crianças autistas têm apresentado a docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses familiares consideram que um atendimento que se apresenta como *especializado* deve abrir-se a procedimentos específicos para seus filhos, principalmente após a confirmação com laudo do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A análise que será exposta se baseia em fatos registrados na dinâmica de observação direta e contínua proporcionada por uma pesquisa etnográfica em andamento<sup>2</sup>. Mesmo estando em sua primeira fase de execução, essa pesquisa, que está acompanhando a presença de crianças diagnosticadas com o TEA no Ensino Fundamental I em duas escolas públicas, já obteve dados significativos.

Por exemplo, destaco que, entre as muitas informações já coletadas e registradas em cadernos de campo, reiteradas vezes foi possível acompanhar o diálogo entre familiares de crianças com TEA e docentes do AEE. E a proximidade permitiu observar que os familiares continuamente indagam se a escola está preparada para a complexidade que a presença autista enseja, no modo como entendem as dificuldades de seus filhos. Também já foi possível detectar que muitos pais participam, mesmo que involuntariamente, da legitimação de terapias comportamentais percebidas como *eficientes* na partilha de opiniões que permeia o relacionamento entre famílias e escolas.

O que será discutido neste texto é típico das discussões ensejadas por pesquisas etnográficas, ou seja, diz respeito ao conteúdo produzido pelos próprios sujeitos da trama cotidiana analisada. As etnografias, cuja importância para pesquisar temas relacionados à educação inclusiva será destacada adiante, permitem observar como, em situações muito específicas, emerge uma perspectiva, um ponto de vista que provavelmente não seria sequer apreensível se não fosse registrado de perto, por dentro, em meio aos cenários em que as cenas se produzem.

---

<sup>2</sup> Projeto CNPq n.º 305354/2022-1: Educação Inclusiva e a presença de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista.

Até o momento, são quase dois anos de observação contínua em duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental. Uma delas está localizada na periferia de uma grande cidade da Região Metropolitana de São Paulo e outra, na periferia da Zona Leste da própria cidade de São Paulo. O ponto de partida que enseja a reflexão em curso neste escrito é o registro de um diálogo mantido entre uma mãe e a professora responsável pelo AEE da escola localizada na periferia da cidade da Região Metropolitana de São Paulo, doravante denominada Escola Um.

Como e por que essas escolas foram escolhidas? A escolha é consequência de um processo prévio de diálogo eletivo com ambas as redes municipais de ensino, que recebem subsídios de docentes que participaram de projetos anteriores<sup>3</sup>; as respectivas coordenações pedagógicas; suas instâncias de gestão; e as diretorias municipais de educação que autorizaram a incursão, presença, obtenção de dados e publicação de resultados<sup>4</sup>. São escolas reconhecidas pelo fluxo crescente de matrículas associadas ao TEA.

### **Sobre a organização metodológica da exposição para aproveitar um achado da pesquisa**

Nas seções que compõem este artigo vou delinear como um achado etnográfico demonstra que a identidade pedagógica do AEE tem sido questionada por familiares de crianças com TEA.

Por isso, em termos analíticos, o texto tem início com uma reflexão a respeito do quanto a pesquisa etnográfica é imprescindível para abordar as questões que são aqui problematizadas. Seu *modus operandi* é fundamental para a pesquisa qualitativa.

Não se trata somente de uma opção metodológica, mas sim de um recurso investigativo que tem potencial para reconhecer no contexto local a generalização de problemas de grande envergadura, estruturais, mas que adquirem leitura própria conforme os atores reciprocamente se configuram contrapondo seus pontos de vista.

---

<sup>3</sup> Referência ao Projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública da Unifesp, certificado no CNPq, atua desde 2010 e mantém o Laboratório de Pesquisa e Escuta do Atendimento Educacional Especializado (LAPEAEE) que oferece atividades de formação continuada para docentes do AEE das cidades de Guarulhos e São Paulo.

<sup>4</sup> O Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp aprovou o projeto conforme Parecer n.º 5.945.379.

Uma vez exposta a base etnográfica da análise, ganha destaque neste texto um excerto escolhido para expor a circulação de um argumento considerado estratégico. Qual o critério para o destaque? Esse excerto fez emergir um questionamento sobre o sentido que a palavra “especializado” tem no âmbito do AEE. Mas como esse tema faz parte de um debate intenso no campo da educação especial brasileira, recuperei, ainda que brevemente, informações a respeito de como esse campo já se posicionou a respeito do mesmo tema, em contexto anterior à emergência das polêmicas associadas ao autismo.

Na sequência, o texto indica como familiares se sentem legitimados para questionar procedimentos do AEE em relação ao TEA. É nesse momento que o artigo estrutura duas seções para discutir especificamente como ganha força a opinião de que *experts* têm um conhecimento sobre o autismo que, por suposto, a escola não tem. E, no desenvolvimento dessa argumentação, um dado histórico é explorado.

Refiro-me ao processo que disseminou a percepção de que terapias comportamentais favorecem o encontro entre o saber especializado do pesquisador e o saber empírico de familiares que conhecem o problema de perto. Assim, o texto demonstra que a alusão dos familiares ao conteúdo dos *experts* em TEA também é parte da produção de uma *expertise* que conta com a popularização do argumento de que sabem onde estão as práticas baseadas em evidências e desejam que a escola se mova conforme as mesmas expectativas. São familiares que têm laudos em suas mãos e exemplos de práticas que consideram *mais modernas* nas interpelações que fazem ao AEE.

Para organizar essas seções que abordam o confronto de argumentos, foi necessário dialogar com autores que trabalham com uma perspectiva denominada *antropologia dos experts* (Boyer, 2008; Carr, 2010; Eyal; Hart, 2010; Rios, 2019). Com essa perspectiva é possível perceber que a análise do contexto é fundamental para compreender como a irradiação de um procedimento pode se tornar, para alguns, a convicção de que falam em nome de quem sabe, de quem conhece, de quem explica.

Nas considerações finais são indicados aspectos que têm fragilizado a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O tema em debate, na forma como se desenvolve cotidianamente, na micropolítica do chão da escola, está cada vez mais tenso e intenso. Temos um cenário suscetível a retrocessos.

---

### Delineando qualitativamente o ponto de partida analítico

Demarcar como ponto de partida o registro de *um* diálogo pode sugerir alguma insuficiência quantitativa para levar a efeito um processo de compreensão do sentido que as pessoas atribuem àquilo que buscam, desejam e reivindicam. Porém, qualitativamente o diálogo em questão serviu como disparador de uma reflexão mais abrangente. Com base na premissa de que a complexidade do autismo exige certo reposicionamento da escola em relação “àquilo que sabe e àquilo que não sabe”<sup>5</sup>, o diálogo registrado possibilitou participar de uma cena (Goffman, 2005) em que a razão de ser do AEE foi questionada.

Esse questionamento tornou-se uma oportunidade analítica (Weber, 2009) que permitiu conectar problemas locais da própria escola com questões mais amplas que estão sendo discutidas com outras perspectivas de pesquisa. O que é específico aqui é a oportunidade de presenciar dificuldades que as escolas públicas têm apresentado quanto à incorporação do TEA ao Público-Alvo da Educação Especial, situação que se apresenta já há alguns anos (Freitas, 2021; Freitas; Gonçalves, 2021, 2023).

No que tange à pesquisa etnográfica, indagações por vezes se tornam manifestos em que, mesmo em escala ínfima, alguma visão de mundo se exterioriza, e não está em questão aqui aferir, *a priori*, acuidade, precisão e domínio conceitual de pais e mães. São “modos de falar” (Gebauer; Wulf, 2004, p. 37), modos de (se) ver que permitem reconhecer um pouco do que essas pessoas têm escutado, lido e recebido e que compartilham com a escola no bojo da experiência de “traduzir a pessoa autista” (Rios; Fein, 2019, p. 28).

Alguns argumentos são indicadores de sintonia, enviesada que seja, com temas em circulação nacional e internacional e que foram percebidos no desenrolar das cenas (Goffman, 2005) do cotidiano observado. No atual contexto, a bem-vinda presença de crianças autistas na educação básica de escolas públicas é também um dado com inúmeras e sobrepostas camadas de complexidade. Por isso, entre tantos fatos registrados em cadernos de campo, a configuração do objeto específico que é, aqui, analisado, diz respeito ao modo como emergiu no espaço destinado ao AEE, no diálogo entre duas mulheres (professora e mãe), a seguinte questão:

---

<sup>5</sup> As frases e expressões entre aspas são excertos de manifestações espontâneas ou de respostas às perguntas apresentadas, anotadas em caderno de campo.

- *Analisamos detalhadamente a situação do seu filho e não há necessidade de matriculá-lo no AEE.*
- *Mas ele tem laudo!*
- *O laudo é apenas um aspecto que analisamos. É importante, mas o que mais interessa é a verificação da existência ou não de barreiras de longo prazo. Não vamos confundir com dificuldades de aprendizagem...*
- *Se a senhora entendesse o que é o autismo...*
- *Aqui é o Atendimento Educacional Especializado e...*
- *Especializado em quê? Vocês entendem de escola e é preciso escutar quem é especialista em...*

Esse último movimento argumentativo, interno ao diálogo, é uma demarcação com a qual a autoridade para identificar dificuldades atinentes ao autismo é separada da autoridade pedagógica supostamente inerente ao AEE – e remetida a uma exterioridade em que não se identifica a presença da professora. Nessa exterioridade se relacionam cada vez mais os que *conhecem de perto* (pais, principalmente) e os que *conhecem clinicamente* (profissionais da saúde, predominantemente).

Para os propósitos deste artigo, vou compartilhar algumas referências antropológicas e sociológicas importantes para demonstrar como o diálogo entre a professora do AEE e a mãe de criança autista, usado como exemplo, diz respeito a um tema sensível que extrapola ao mesmo tempo que complementa o debate atual sobre educação inclusiva no seu todo. Refiro-me ao tema da *expertise*. Mas, antes, vou recuperar manifestações a respeito produzidas no próprio campo da educação.

### **Que debate é esse? Antecedentes**

A separação que a mãe da criança autista produziu – *“Vocês entendem de escola. É preciso escutar quem é especialista em...”* – inicialmente pode ser tomada como elogio, uma vez que aparentemente reconhece no AEE um lugar que se apresenta em nome da escola e supostamente se mostra como expressão do seu todo, assumindo uma perspectiva que não se posiciona para falar em nome da deficiência. Mas essa seria uma percepção que não se enquadra perfeitamente no cenário geral em que se observa o relacionamento das escolas públicas com seus respectivos AEE.

No cotidiano escolar, são inúmeras as situações em que é possível observar o AEE sendo considerado um território à parte, justamente porque seu repertório de competências e responsabilidades diz respeito ao Público-Alvo da Educação Especial. E é na mesma dimensão cotidiana que muitas vezes é possível presenciar situações em que o próprio AEE se percebe e se apresenta assim, como espaço à parte que reivindica o devido reconhecimento àqueles(as) que conhecem e falam em nome da deficiência (Freitas, 2013).

Que debate é esse? Em termos de pesquisa acadêmica, essa é uma questão à qual tentamos responder há muitos anos. O Brasil tem sólido repertório de investigações que há pelo menos quatro décadas, direta e indiretamente, discutem o lugar da educação especial na dinâmica de configuração da escola pública brasileira.

Encontramos, por exemplo, nas obras de Sousa e Prieto (2002) e Prieto (2002, 2006) questionamentos sobre o conhecimento dito especial como campo *próprio* da educação especial; e nos escritos organizados por Kassar, Arruda e Benatti (2011), parâmetros para responder tal questão associando o tema à compreensão da ordem estrutural em que se instaura uma modalidade educacional representada a partir de sua especialidade.

A dimensão política dessa especificação já foi salientada na década de 1990 por Ferreira (1994) e retomada por Góes (2004) e Laplane (2004, 2010). E os reflexos do reconhecimento da suma metodológica atinente às deficiências no universo da formação de professores foi objeto de considerações de Padilha (2001), Michels (2005), Freitas (2013), Molina (2016) e Freitas e Prado (2017).

Smolka e Góes (1997), Smolka (2004) e Rahme (2014, 2018) participaram desse debate reivindicando atenção ao próprio sujeito considerado incluído, portanto, razão de ser da educação especial, e, no caso de Rahme (2014, p. 41), o campo de conhecimento fecundado pela psicanálise foi considerado indispensável para abordar essa presença na escola regular, presença essa muitas vezes analisável com a categoria “desinserção”.

Densas análises foram produzidas abordando o fato de que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que compõem a estrutura e o campo de ação especializada do AEE, estão sendo assimiladas cotidianamente como se fossem a própria configuração da singularidade da educação especial (Baptista, 2011; Bueno, 2016; Jesus; Baptista; Caiado, 2013; Kassar, 2011). Haas e Baptista (2019), em intervenção analítica, abordaram a questão do saber fazer considerado inerente ao AEE – representado como lugar de ações especializadas – e propuseram

trocar essa noção de lugar pela noção de espaço, perspectiva que conjuga a ação especializada a uma nova acepção de currículo.

A “especificidade” e a “especialidade” são palavras-chave (Williams, 2010) que permeiam questões que reaparecem nos balanços sobre a produção do conhecimento no campo da educação especial (Bueno; Braghini; Meletti, 2018); nos estados da arte que os programas de pós-graduação em Educação têm produzido a respeito do que se conhece, do que se pesquisa em educação especial (Tezzele, 2017); nos levantamentos sobre perspectivas de análise do campo (Bueno; Mendes; Santos, 2008); e nos mapeamentos epistemológicos em periódicos especializados que o delimitaram (Bueno; Souza, 2018). É necessário, porém, reconhecer que a evocação de outra *expertise*, tal como emerge na fala da mãe da criança autista, não está diretamente relacionada àquilo que a pesquisa em educação especial tem debatido quando questiona o sentido da palavra “especializado” para o campo.

Em uma visão panorâmica, a riqueza e a diversidade dos escritos mencionados aqui como exemplo, entre tantos outros que também poderiam ser citados, demonstram o quanto a análise acadêmica a respeito do que se sabe, de como se sabe e para que se sabe em educação especial é permeada por aquilo que Bourdieu (2010, p. 481) denominou de “luta de classificações”. A atenção aos expedientes dessa luta é imprescindível para compreender a própria configuração dos campos de conhecimento (Bourdieu, 1998) subentendidos à Educação e é fundamental para identificar o que projetamos quando interpelamos o especialista em deficiências.

Mas destaco que uma perspectiva adicional é necessária para analisar o diálogo entre uma mãe de criança autista e uma professora responsável pelo AEE de uma escola pública, considerando que o chamamento à *expertise* que foi registrado demanda cuidado analítico singular, que ultrapassa algumas fronteiras do campo educacional.

### ***Expertises em perspectiva***

A densa intervenção feita por Rios (2019) no âmbito dos estudos antropológicos que abordam o autismo é fundamental para o que é problematizado neste artigo. Foucault (1996) emitiu inúmeros alertas sobre as *jurisdições epistêmicas* e seus efeitos que submetem a possibilidade de saber à autoridade daquele que sabe antes. E Rios (2019) não ignora as injunções que fazem valer perspectivas de conhecimento especializado como se essas fossem o



conhecimento em si; e o objeto conhecido, produto derivado do poder de quem o define e *atesta*.

Mas, com base em ampla pesquisa, Clarice Rios leva a efeito o esforço etnográfico necessário para apreender, por dentro do ativismo de pais de autistas que buscam acesso a serviços especializados, as partilhas que generalizam a seguinte percepção: a de que os pais são *experts* em seus próprios filhos.

Cada vez mais, pais e mães de crianças autistas estão procurando compartilhar experiências e, com base nas informações que adquirem – participando de projetos como o Círculo da Esperança no Rio de Janeiro (Rios, 2019) ou na Associação de Amigos do Autista (AMA) em São Paulo –, interpelam as redes públicas de saúde argumentando o que consideram (in)adequado para seus filhos e repercutindo o desejo de também acessar aquilo que “comprovadamente” melhorou a condição de outra criança.

Os pais são os verdadeiros especialistas com relação ao seu filho, diz Maria, uma fonoaudióloga do Círculo da Esperança, uma associação de pais que vem prestando serviços para famílias de baixa renda e seus filhos autistas há mais de quinze anos [...] [e] que atua como prestadora de serviços especializados [...] (Rios, 2019, p. 231).

A pesquisa de Rios (2019, p. 232) apreende uma “singular combinação de conhecimento profissional e empírico” e reconhece que está em andamento uma dinâmica de partilha social que amplia a “rede de expertise sobre autismo no Brasil” (p. 232). E neste caso a autora indica que esse lugar de *expert* em seu próprio filho mostra uma *expertise* que não aborda o autismo de modo isolado, mas sempre dentro de um contexto e gerando uma espécie de *expertise* em rede.

Já temos muitos profissionais (*experts*?) que descrevem o que é específico nesse *modo de ser* (do autista), ao mesmo tempo que temos, no dia a dia, um emaranhado social em que familiares traduzem para o entorno *o que a ciência disse* e para os especialistas o que *a realidade em casa mostra*.

O ativismo organizado em associações como a AMA em São Paulo ou o Círculo da Esperança no Rio de Janeiro teve também um papel disseminador de tratamentos e terapias, bem como a proliferação de dispositivos de intervenção como o *Treatment and Education of*

*Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) e a Applied Behavior Analysis (ABA)*. Não que os apliquem, mas os legitimam.

É uma questão que tem escala internacional e muitas ações e contradições. A defesa de terapias especializadas, ao mesmo tempo que restringe a abordagem – assumindo, por exemplo, que a perspectiva do *behaviorismo* é a perspectiva *necessária* –, facilita a compreensão de que no contexto da criança pais e mães são protagonistas na obtenção de novos patamares de bem-estar, entrosamento e inserção.

Boyer (2008), Eyal e Hart (2010) e Rios (2019) ensinam que *experts* e *expertises* não são sinônimos. A *expertise* muitas vezes diz respeito a um estoque de práticas que cresce em rede com discursos de legitimação recíproca, entre pares.

Posto isso,

[...] o conceito de *expertise* não se refere simplesmente à habilidade e ao conhecimento em si, mas às práticas sociais que organizam um conjunto de habilidades e conhecimentos dentro de uma jurisdição epistêmica (Boyer, 2008, p.38). No entanto, apesar de essa rede regular um conjunto de habilidades e conhecimentos específicos, o que faz de uma mãe ou um pai um *expert* não é simplesmente o conhecimento especializado envolvido na *expertise* do autismo. Isso não significa [...] que não há conhecimento especializado envolvido na *expertise* em autismo. [...] parte do que se precisa saber para se tornar um *expert* em autismo extrapola o conhecimento técnico formal, sendo altamente específico no contexto (Rios, 2019, p. 249-250).

Lembremos com Bourdieu (1998, p. 25) que “regimes de *expertise* obscurecem relações sociais reais, conduzindo *experts* e leigos, de modo parecido, a reconhecer nem sempre corretamente a natureza das coisas, bem como os próprios interesses dentro do que avaliam”. Já Carr (2010) ironiza a situação afirmando que *experts* são muito hábeis em contar para as pessoas exatamente o que querem ouvir.

O foco da antropologia da *expertise* é o que as pessoas fazem, não exatamente o que possuem (Carr, 2010; Rios, 2019). Por isso, em relação à escola pública, podemos reconhecer um cenário complexo, controverso, pois, não bastassem as contradições historicamente acumuladas na dinâmica que tornou o AEE a razão de ser da educação especial, presenciamos agora a ação de pais que interpelam a escola lembrando o que sabem e o que aprenderam com os que “sabem porque são especialistas”.

Temos também especialistas orientando pais e mães para que não permitam que a escola “atrapalhe o andamento terapêutico em andamento” (Freitas; Gonçalves, 2023, p. 19). E, ao mesmo tempo, a “evocação difusa de uma bioidentidade” (Vidal; Ortega, 2019, p. 216) expressa na produção de um laudo é usada ora para obter direitos, baseados na autoridade científica, ora para relativizar o alcance desses mesmos direitos, com base nas mesmas evidências que o laudo trouxe sobre impossibilidades, incapacidades e, claro, especificidades. Com o laudo se confirma, com o laudo se nega (Freitas; Garcia, 2019).

Se os autores citados ensinam que a *expertise* sobre o autismo tem diminuído a distância entre *experts* e leigos (familiares), os segundos têm se tornado porta-vozes de deslocamentos epistemológicos importantes, como, por exemplo, a crescente aprovação dos argumentos neurobiológicos em detrimento das sumas psicogenéticas.

O fato é que, em relação ao autismo, ao “universo TEA” (tal como alguns gestores educacionais se referem), a escola pública e a dinâmica de atendimento implicada na demarcação de um Público-Alvo da Educação Especial com a centralidade do AEE se encontram em um estado de crescente confrontação, confrontação essa também submetida a muitos processos de judicialização (Freitas; Gonçalves, 2021, 2023).

Com todas as partes implicadas afirmando que estão propondo “o melhor”, “o mais adequado” para a criança autista em questão, torna-se necessário abordar, ainda que brevemente, alguns fatores que têm reforçado a percepção que os atores dessa trama têm a respeito do suposto acerto contido na perspectiva que cada parte defende.

### **Em busca do tratamento especializado**

O universo da ajuda mútua que abrange o ativismo das associações faz circular princípios que defendem que o autismo é, antes de tudo, uma diversidade, o que abre espaço para a defesa da neurodiversidade; que pais devem ser considerados especialistas em seus filhos; que a principal estratégia política a ser consolidada é a das redes de apoio; e que os desafios implicados oferecem também um sentido para a vida, o que abre espaço para a confluência entre argumentos solidários e religiosos (Rios, 2019).

Mas o amplo espectro de militância e ativismo em prol dos direitos de pessoas autistas encontra na busca por tratamento especializado seu eixo, ponto ao redor do qual expectativas e narrativas complementares ou divergentes têm um denominador comum.

E a busca por tratamento especializado, o que abrange o acesso a muitas áreas de intervenção clínica, terapêutica e de reabilitação, cada vez mais faz com que o modo que pais e mães usam para tratar a questão quando interpelam a escola demonstre desconforto quando gestores, coordenadores e docentes não convergem para um modo de interpretar afeito aos jargões da saúde e da lógica terapêutica.

A escola sofre os efeitos de uma contradição que ela mesma alimenta. Quando dificuldades associadas à presença de pessoas com deficiência se apresentam, inúmeras situações deixam de ser abordadas pedagogicamente com um autossilenciamento que se esquia com argumentos do tipo “não tenho formação para isso”; “não sou da área da saúde”; “isso é um problema do AEE”.

São raras as situações em que a menção a um conhecimento externo e definidor não desponta como necessária quando está em questão a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. O diagnóstico diz respeito a uma busca permanente por laudos, e isso espelha múltiplas contradições e ambiguidades que se encontram e se emaranham na escola.

Grinker (2008, 2019, 2021) e Silberman (2015) demonstraram de modo muito convincente que essa situação é permeada por alusões à epidemia de autismo que frequentemente é mencionada e que tem no crescimento de matrículas um fator tomado como comprovante de tais pressupostos.

Não há epidemia de autismo, mas se estabilizou um modo de perceber, uma dinâmica permeada pela governança psiquiátrica, com o uso definidor, por exemplo, do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, que colabora para que o acesso a direitos – educacionais, por exemplo – muitas vezes passe pelo reconhecimento de que a pessoa deve ser incluída no rol definido como público-alvo de serviços especializados.

Quando o acesso é mediado pela obrigação de fazer parte das estatísticas que contam pacientes e usuários de serviços especializados, efervesce a apropriação social da reivindicação pericial da condição de deficiência ou impedimento (López, 2016). Mas, no caso específico do autismo, a questão complexifica-se, pois há também um modo de reivindicar acesso a serviços terapêuticos que se processa argumentando que as práticas voltadas para a deficiência não dão

conta de abordar o autismo como diversidade. O laudo pode ser evocado como necessário na escola com base em argumentos conflitantes entre si. No diálogo usado como exemplo para produzir este artigo a mãe da criança contradiz a professora com uma advertência: “*ele tem laudo*”.

No Brasil, no âmbito educacional, tivemos em 2012 a *equiparação*<sup>6</sup> do autismo à deficiência para efeitos de acesso aos direitos constitucionalizados para o Público-Alvo da Educação Especial. O laudo, nessas circunstâncias, emergiu como instrumento estratégico e imprescindível para acessar tais direitos, embora a matrícula no AEE não dependa exclusivamente da perícia médica.

Por outro lado, pais e mães, ativistas ou não, algumas vezes reproduzem na escola um modo de reivindicar especificidades impregnado pelas dificuldades que têm na interlocução com os equipamentos públicos de saúde. No Sistema Único de Saúde (SUS), nas unidades dos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSI), como observou Rios (2019), as ações não giram em torno de diagnósticos específicos, nem tratamentos especializados, com o predomínio de abordagens que tomam a pessoa no seu todo e com suas circunstâncias.

Se a especificidade organiza o diálogo com a educação especial, mas dificulta encaminhamentos nos aparatos públicos de saúde mental; se obter um diagnóstico organiza estratégias para obter melhoras individuais, mas dificulta obtê-las para fora de padrões terapêuticos, muitas famílias passam a compartilhar a seguinte tática: lutar, com recursos judiciais, para que serviços terapêuticos adentrem a rotina escolar; e buscar, quando financeiramente possível – com recursos judiciais voltados contra planos de saúde, por exemplo –, acesso ao crescente mercado terapêutico.

Grinker (2019) demonstra que a busca e a menção às *expertises* têm menos a ver com a identificação do que é ou não o autismo e mais com ultrapassar barreiras para conseguir compartilhar com profissionais a tarefa de intervir na mudança de um quadro complexo e desafiador, observável no convívio de pais e mães com seus filhos e filhas. E em relação ao autismo, para ultrapassar barreiras, muitas vezes desponta uma personagem singular na trama cotidiana: os *pais pesquisadores*.

---

<sup>6</sup> Referência à Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012) que determinou considerar a pessoa com diagnóstico de autismo ou TEA uma pessoa com deficiência para obter acesso aos mesmos direitos.

---

### Entre o *expert* e a *expertise*

Academicamente, adentrar e permanecer em um campo de conhecimento demanda apreender regras do jogo e estratégias de composição entre pares, pois na própria dinâmica de constituição dos campos de especialidade em que *experts* consolidam seus objetos também se materializa a forma, ou seja, aquilo que permite reconhecer *como* o objeto deve ser projetado socialmente (Bourdieu, 1998, 2010; Latour, 2005). Isso ajuda a perceber que a presença do *expert* não é simplesmente o resultado natural da pesquisa que demonstra *quem entende* do objeto, mas é a própria construção dos modos de reconhecer, identificar e avaliar sinais, evidências, sintomas e perfis.

Mas se isso diz respeito à presença do *expert*, o que em nossa lida como pesquisadores remete à teoria do campo (Bourdieu, 2010), à teoria do ator em rede (Latour, 2005), à sociologia do conhecimento (Mannheim, 2008), à sociologia das profissões de saúde (Machado, 1995) e à construção das identidades profissionais (Dubar, 2020), a *expertise*, por outro lado, legitima-se em uma “economia de trocas entre pais, ativistas, pesquisadores e terapeutas” (Eyal; Hart, 2010, p. 5). E, no caso do autismo, *expertise* é algo que se espalha em um movimento complexo em que pessoas apresentam o que sabem como algo singular e especializado, mas indicando, simultaneamente, que o conhecimento estratégico a respeito *desse objeto* só se deixa ver *naquilo que funciona, naquilo que melhora* com base em uma empiria compartilhada e urdida na vida cotidiana.

O imprescindível trabalho feito por Rios (2019), tomado aqui como paradigmático para a pesquisa no âmbito da educação inclusiva, demonstrou que a antropologia da *expertise* é fundamental para não separar autismo dos contextos das pessoas autistas. Mas também é importante recorrer à sociologia da *expertise*, pois seus autores apreenderam o papel das terapias de base behaviorista na legitimação de saberes parentais e da “*expertise leiga*” (Eyal; Hart, 2010, p. 3), que é o que mais interessa aqui.

Vale citar, por exemplo, que recuperaram, nos Estados Unidos, o protagonismo de um homem – também psicólogo na marinha norte-americana e pai de menino autista – chamado Bernard Rimland, que na década de 1960 resistia ao predomínio das abordagens psicogênicas sobre o autismo e que deu início a ampla militância escrevendo um livro, de grande repercussão entre pais de crianças autistas, que apresentava um *checklist* sobre características do autismo.

Eyal e Hart (2010) analisaram as muitas repercussões do encontro desse homem com Ivar Lovass que, na Universidade da Califórnia, deu contornos autorais à *Applied Behavior Analysis* (ABA), desdobrando hipóteses que remontavam o trabalho anterior de B. F. Skinner; e, na década de 1970, aplicou estratégias de aprendizagem específicas para o autismo, continuando trabalhos que desde a década de 1950 já desenvolviam projetos também referidos como ABA.

Isso se somou a movimentos de mães e à disseminação de redes leigas que vão gradativamente ostentando uma *expertise* baseada em uma *coprodução* de levantamentos e partilhas sobre tratamentos representados como *efetivos*. *Checklists* e redes ajudam a compreender o porquê do sucesso comercial da ABA e as conexões que projetam crescentemente os pais como coterapeutas.

Essas conexões abriram caminho para que outras pessoas, como Eric Schopler, por exemplo, propusessem tratamentos específicos para crianças diagnosticadas com autismo, o que deu origem ao já mencionado TEACCH (Eyal; Hart, 2010), que passou a ser consumido em escala internacional.

Espalhou-se a proposta de que pais podem atuar como gestores no grupo que reúne terapeutas, pesquisadores e familiares ao redor da criança diagnosticada e, acima de tudo, como certificadores de seus avanços comportamentais, educacionais e, principalmente, comunicativos. O autismo como objeto de estudo e as terapias comportamentais com a ABA fortaleceram-se mutuamente nessa aliança informal entre pais e terapeutas.

Há expressiva quantidade de controvérsias nesse processo, e os debates que se desdobram por dentro dessa história acumulam perspectivas convergentes e divergentes sobre os efeitos do behaviorismo como um todo, com seus defensores concluindo que métodos como o ABA beneficiam não somente autistas mas também todos os que manifestam transtornos do desenvolvimento e déficits comunicativos (Eyal; Hart, 2010).

A ABA vai se projetando como *a* perspectiva adequada, ao mesmo tempo que essa convergência entre atores diversos favorece a propagação de slogans do tipo: “não existe um tratamento que seja eficiente do mesmo modo para todas as crianças autistas” (Eyal; Hart, 2010, p. 24).

Foge ao escopo desta análise avançar nos pormenores dessa história que é, sem dúvida, exemplar e relevante para nossa compreensão a respeito dos muitos modos de reivindicar a especificidade do autismo, bem como o seu lugar em relação às demais deficiências e conceitos

no universo da saúde mental. Não obstante as inconsistências do *behaviorismo* (McKinnon, 2021), a assimilação crescente dos repertórios behavioristas como indutores de uma pedagogia eficaz e transformadora, baseada nos protocolos de reforço da conduta considerada necessária, apoiou-se no reconhecimento estratégico que esse campo de *experts* projeta nas ações da chamada *expertise* leiga.

A escola pública brasileira, neste momento, direta e indiretamente, está experimentando instabilidades e questionamentos na medida em que busca oferecer os serviços da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas na maior parte do tempo tem dificuldades para evitar situações em que estudantes com deficiência submergem em uma espécie de escola paralela, em que *estagiários de inclusão* acompanham algumas crianças *enquanto* as demais estudam (Freitas, 2022).

No caso de estudantes diagnosticados com autismo, a percepção que seus pais têm de que muitas vezes estão relegados a esse tempo/lugar do *enquanto* faz com que os serviços especializados, como é o caso do AEE, fiquem vulneráveis à crítica parental de que “conhecimentos mais atualizados não estão na escola”. A busca por mudanças comportamentais na criança vislumbra experiências extraescolares e se interessa por ambientes terapêuticos especializados. Essa mesma busca, porém, não poucas vezes alimenta conflitos com a sala comum e com o AEE toda vez que docentes (de ambos os espaços) são considerados “pouco informados” a respeito da particularidade de seus filhos(as).

Uma espécie de polifonia tem permeado o diálogo entre escola pública e familiares de estudantes diagnosticados com autismo, e esse diálogo contém textos dentro de textos, falas dentro de outras falas e buscas por legitimação de perspectivas e pontos de vista que, crescentemente, interpelam a escola como se esta fosse um equipamento de saúde. E a pesquisa etnográfica tem conseguido apreender situações em que métodos como a ABA são mencionados como se representassem aquilo que a saúde tem a ensinar para a educação. Isso é suficientemente impreciso para que seja defendido em qualquer circunstância.

A proximidade, a convivência e a permanência que a pesquisa proporciona têm favorecido apreender exemplos que podem demonstrar o quanto essa situação é preocupante.



---

### Irradiação de uma expectativa

Dois fatores de ordem contextual acrescentam complexidade ao quadro e permitem analisar como a irradiação de um modo de interpretar uma questão pode colaborar favorecendo a naturalização de determinados argumentos.

O primeiro fator diz respeito ao modo como os direitos se materializam e, conseqüentemente, a como isso permeia as estratégias sociais para acessar esses direitos conquistados.

Um paralelo internacional pode ser traçado, e, para isso, é interessante lembrar o argumento do antropólogo holandês Blume (2010), que acompanhou a disseminação do acesso às tecnologias voltadas à deficiência auditiva e à surdez no Reino Unido, na Suécia, na Holanda e na França na década de 1980.

Blume (2010) analisou detalhadamente o modo como o objeto ganhou especificidades a partir do momento em que passou a ser debatido também como questão atinente às coberturas possíveis nos equivalentes locais aos sistemas de saúde. Documentou também como conflitos cresceram à medida que planos de saúde passaram a contestar a *falta de experts* na definição de medidas efetivas. Esse argumento rejeitava a generalização de *expertises* no bojo do chamado *patient empowerment* que a situação produzia.

Trata-se de mais um exemplo em que o ativismo parental foi imprescindível para garantir direitos, mas que, simultaneamente, participou da produção de uma contradição.

Ao mesmo tempo que os respectivos Estados foram interpelados a reconhecer e garantir coberturas financeiras impraticáveis no âmbito dos orçamentos familiares, a argumentação que somava provedores de tecnologias – no caso relacionadas ao implante coclear – e ativistas naturalizava a percepção de que era na *condição de paciente* que a pessoa deveria reivindicar seus direitos.

Voltando à questão do autismo no Brasil, lembro que a imprescindível militância de mães, em 2012, conseguiu equiparar a menção aos direitos educacionais de pessoas com o TEA ao conteúdo que legalmente definia a cobertura implícita na definição do Público-Alvo da Educação Especial. Esse foi o modo de obter reconhecimento vinculante, acessando parte efetiva dos direitos educacionais que evocam a deficiência.

---

Isso reverbera no modo geral de interpretar o que a escola deve fazer para respeitar os direitos obtidos e garantidos constitucionalmente. E é nessa circunstância que perspectivas se embaralham, se confundem e produzem impasses de difícil superação.

Na Escola Um mencionada no início deste texto, são constantes as falas que afirmam ser incompatível a imagem do autismo como deficiência – regida pelas regras de governança do Público-Alvo da Educação Especial usando representações da diversidade, da neurodiversidade, da diferença estruturante que a seu modo apresentam. Mas mesmo as falas mais conflitantes e divergentes contraditoriamente convergem para o mesmo modo terapêutico de interpretar o que fazer, e isso se observa quando é possível registrar que ambos os lados disputam o que “efetivamente funciona em termos cognitivos comportamentais”.

Quando o AEE explica que “em termos cognitivos comportamentais” consegue isso ou aquilo, e pais e mães rebatem que “a ABA faz melhor”, de certo modo estão divergindo sobre forma, mas nem sempre sobre conteúdo.

O segundo fator a registrar é que também na escola pública se verifica um consumo crescente de informações sobre autismo e TEA via imprensa e, expressivamente, no âmbito das mídias digitais.

Na dinâmica de crescente percepção de pais como *experts* em seus filhos, naquilo que é possível apreender dentro da escola pública, ganhou constância nas anotações em caderno de campo o uso tático de informações obtidas e postas em circulação na instantaneidade das redes digitais.

Por isso, paralelamente tem sido necessário acompanhar na grande imprensa a popularização de argumentos publicados em colunas especializadas em ciência, neurodiversidade e neurociência e, principalmente, em *blogs* que são grandes referências às chamadas *vidas atípicas*<sup>7</sup>. São informações que reaparecem, de modo fragmentário, nos espaços em que interagem familiares e docentes do AEE com recortes afixados e indicam (da parte de quem usa a informação) a expectativa de reforçar com as palavras de um considerado *expert* o próprio ponto de vista.

---

<sup>7</sup> A *Folha de S. Paulo*, por exemplo, publica a cada duas semanas a coluna de Suzana Herculano-Houzel, que já abordou inúmeras vezes o autismo; e o *blog Vidas Atípicas*, com as intervenções de Johanna Nublat.

É na imprensa também que lideranças políticas conseguem dar visibilidade à pauta da ampliação do acesso a serviços, terapias e produtos especializados, interpelando muitas vezes o SUS (Zvarich, 2024). E é também na imprensa que conglomerados empresariais da saúde protestam contra o alargamento das *expertises* que judiciosamente têm conseguido a cobertura para terapias de todo tipo (Cunha, 2024). No chão da escola há ressonância constante desses debates.

E são raros os dias em que não se registra qualquer discussão com viés definidor, com afirmações por vezes contundentes sobre a causa, a origem, os efeitos da genética, do ambiente, e, nesse sentido, é possível perceber tendências interpretativas na documentação que organiza o diálogo entre as Secretarias de Educação e as unidades escolares, com orientações para confirmar variações decorrentes dos “níveis de suporte demandados”<sup>8</sup>.

Recorrentemente são feitas referências à particularidade genética do autismo, justamente porque essa perspectiva é a que mais projeta imagens da “obra da natureza”, “obra” esta mencionada como objeto a ser compreendido e periciado. Ao mesmo tempo algumas falas insistem que, por se tratar de uma questão singular, a escola “precisa se especializar”.

A circulação de matéria publicada no dia 26 de dezembro de 2023, compartilhada em redes, intitulada “Inteligência artificial diagnostica autismo a partir de imagens da retina” (Colucci, 2024), oferece um exemplo do quanto a percepção social de fazer parte da irradiação e da partilha de uma *expertise* é um processo em permanente ebulição e, no atual momento, desafia o *modus operandi* dos AEE com a apropriação de fragmentos analíticos e representações da fala especializada.

### Considerações finais

Temos um cenário em que o ativismo dos familiares de crianças e jovens autistas tem obtido avanços na árdua e legítima tarefa de acessar serviços contidos no repertório de ações da saúde e áreas terapêuticas complementares. Esse é um contexto em que se confrontam perspectivas e, principalmente, fundamentos da saúde pública com a saúde manejada

---

<sup>8</sup> Níveis 1, 2 e 3, respectivamente, leve, moderado e severo.

empresarialmente. Familiares de autistas muitas vezes se veem em situação fragilizada, especialmente famílias empobrecidas.

A produção das *expertises* sobre o autismo, como demonstrou Rios (2019), é um processo denso, permeado de complexidade e afetividade, e que só pode ser compreendido levando em consideração cada contexto. Isso é fundamental para entender um movimento em permanente expansão e que está conectado a múltiplos agentes de produção de informações a respeito. Autismo é pauta diária na imprensa e nas redes digitais e compõe a paisagem *neuro referenciada* de locais que oferecem serviços especializados. A pesquisa feita no chão da escola seguidamente comprova que o AEE tem sido questionado, chamado a responder sobre por que não faz parte dessas conexões terapêuticas. Essa é uma interpelação cada vez mais (in)tensa.

Não é exagero afirmar que muitas vezes o AEE é interpretado (interna e externamente) como se fosse um pequeno dispositivo clínico da escola, e todos saem perdendo com essa distorção. Em relação ao universo escolar, muitas vezes as dinâmicas de encaminhamento típicas da saúde são projetadas sobre o cotidiano como se bastasse legitimar uma transposição terapêutica individual para que a ação pedagógica passasse a ser efetiva. Nessas circunstâncias a escola pública que oferece o AEE tem sido confrontada, e a dinâmica de questionamento deixa transparecer argumentos típicos do engajamento parental em movimentos (necessários) para acessar serviços de saúde. Mas a escola não é um desses serviços.

Uma etnografia escolar também se configura com os caminhos que o pesquisador faz para pesquisar, com imagens e personagens do entorno da escola, com camadas de complexidade que se sobrepõem no tecido urbano e fazem com que poucos quarteirões de distância abriguem contradições expressivas que se manifestam, por vezes, em pequenos fragmentos.

Em determinadas cidades do estado de São Paulo, a presença de escolas públicas municipais e estaduais, com bases de matrícula que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, produz algumas zonas de densa circulação de crianças pequenas, de estudantes, docentes, funcionários(as), familiares e operadores(as) de serviços de transporte, todos(as) interconectados(as) pela presença e pelo funcionamento da vida escolar.

O que acontece quando essas personagens do cotidiano se misturam, se emaranham nas *redes de convivência* (Freitas, 2022) que entretecem a rotina educacional? A etnografia de Weber (2009) demonstrou a importância de prestar atenção àquilo que ocorre nas filas, nos trajetos,

nos caminhos de ida e volta, nas aglomerações de espera nos portões. Reconhecendo a importância dos cenários contíguos e complementares, a pesquisa que fundamentou este artigo serviu-se também daquilo que recolheu no percurso do espaço distante ao próximo, no ao redor, na vizinhança da escola, onde funcionam, inclusive, outras escolas.

Ampliando o campo de visão, amplia-se também o repertório de detalhes. Por exemplo, nas imediações de uma escola estadual de grande porte foi possível observar aumento no número de veículos estacionados ao redor, em todos os dias da semana, desde o período matutino até o final da tarde. E, nessa dinâmica que modificou o trânsito local, um detalhe chamou atenção. No vidro traseiro dos veículos destacava-se a fixação de adesivos com alusões ao autismo, como, por exemplo: “autismo, eu respeito”, “autista a bordo” ou “nem toda deficiência é visível: eu respeito autistas”.

Com o transcorrer dos dias e, principalmente, com a instalação de um grande letreiro, foi possível constatar que aqueles veículos traziam crianças para um imóvel localizado no mesmo quarteirão da escola, onde passou a funcionar uma clínica de neurodesenvolvimento, com atendimentos individuais ou em grupo mediante agendamento de sessões.

A divulgação da clínica indica que seu objetivo é minimizar prejuízos nas áreas de desenvolvimento e aumentar repertório das habilidades com criatividade. Apresenta-se como especializada em ABA, e depoimentos de pais e mães em postagens de propaganda demonstram que o espaço ficou conhecido por oferecer um método que comprovadamente apresenta resultados com crianças autistas.

Ali, o ir e vir no entorno da escola deixa transparecer percepções compartilhadas de que na “casa da terapia” se garantem procedimentos que poderiam fazer parte dos repertórios de procedimentos escolares em relação às crianças autistas. Este artigo quis demonstrar que a presença dessa perspectiva já está também dentro da escola, e essa é uma opinião seguidamente endereçada ao AEE, como é o caso registrado na Escola Um, desafiada a *saber como atuar*.

Na troca de opiniões e nos registros de diálogos e manifestações percebe-se a marcação de um lugar, o de pai ou mãe de criança autista, indicador de uma percepção de si como “expert no próprio filho” (Rios, 2019, p. 231). E é por isto que a antropologia da *expertise* foi lembrada aqui: porque traz contribuições importantes também para os que pesquisam a educação inclusiva, de modo singular a crescente atuação de pais e mães como ativistas, direta ou indiretamente ligados(as) a associações e entidades.

Algo preocupante se mostra no bojo dessas expectativas de atualização por parte do AEE, expectativas que se mostram usando comparações com ações levadas a efeito no âmbito das práticas terapêuticas e com o predomínio de uma perspectiva, a behaviorista.

Historicamente, a concepção, disseminação e atuação do AEE muitas vezes deixou e deixa transparecer contradições que reduzem a experiência da deficiência às demarcações de insuficiências orgânicas, sensoriais e cognitivas, com reducionismos que abordam a deficiência, não a escola, toda vez que entra em cena a oferta da educação especial. O TEA complexificou esse contexto.

Essas contradições não serão superadas pressionando a escola para que ceda às expectativas de elaborar ações terapêuticas para cada criança com laudo. É legítima a luta dos familiares, e é inconteste a condição de *experts* nos próprios filhos. Mas a expectativa de fazer do AEE um dispositivo para terapias comportamentais fragiliza o esforço da educação especial para atuar na perspectiva da educação inclusiva.

É muito bem-vinda a presença de pessoas que vivem essa singular experiência de diversidade permeada pelo TEA. Essa presença, que é um direito, também diz respeito ao desafio que a escola contemporânea enfrenta, que é o de tornar-se, efetivamente, um ecossistema inclusivo, não um equipamento de saúde.

### Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, v. 17, p. 59-76, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>

BLUME, S. *The artificial ear*. London: Rutgers University Press, 2010.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo : EDUSP, 1998.

BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Oxon: Routledge, 2010.

BOYER, D. Thinking through the anthropology of experts. *Anthropology in Action*, New York, v. 15, n. 2, p. 38-46, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3167/aia.2008.150204>

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, dez. 2012.

BUENO, J. G. S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/22433> Acesso em 12 fev. 2024.

BUENO, J. G. S.; BRAGHINI, K. M. Z.; MELETTI, S. M. F. (org.). *A produção do conhecimento no campo da educação especial*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. A constituição do campo da educação especial expressa na RBEE (1992-2017). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, p. 33-50, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400004>

CARR, E. S. Enactments of expertise. *Annual Review of Anthropology*, New York, v. 39, p. 17-32, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104948>

COLUCCI, C. Inteligência artificial diagnostica autismo a partir de imagens da retina. *Folha de S. Paulo*. 26 dez. 2023. Disponível em: <<https://folha.com/fqcmi9r5>> Acesso em: 12 fev. 2024.

CUNHA, J. Autismo supera câncer em custos de plano de saúde, diz setor. *Folha de S. Paulo*. 7 jan. 2024. Disponível em: <<https://folha.com/spxny7hm>> Acesso em: 12 fev. 2024.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

EYAL, G.; HART, B. How parentes of autistic children became experts on their own children: notes towards a sociology of expertise. *Berkeley Journal of Sociology*, Berkeley, v. 54, p. 3-17, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/40999932>

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, M. C. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, M. C. Crianças bolivianas na educação pública: medicalização, enquadramentos deficientizadores e estigmatizações com base no Transtorno do Espectro Autista. *Inter-Ação (UFG)*, Goiânia, v. 46, p. 984-1002, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v46i2.67920>

FREITAS, M. C. *Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola*. São Paulo: Cortez, 2022.

FREITAS, M. C.; GARCIA, E. C. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. *Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 49, p. 316-340, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146328>

FREITAS, M. C.; GONÇALVES, R. B. Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. *Horizontes*, Itatiba, v. 39, p. e021018-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1107>

FREITAS, M. C.; GONÇALVES, R. B. A presença de crianças diagnosticadas do TEA em escolas públicas: contradições na oferta de serviços terapêuticos. *Atos de pesquisa em educação (FURB)*, Blumenau, v. 18, p. 311133, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11133>

FREITAS, M. C.; PRADO, R. C. L. *O professor e as vulnerabilidades infantis*. São Paulo: Cortez, 2017.

GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimese na cultura*. São Paulo: Anna Blume, 2004.

GÓES, M. C. Desafios da inclusão de alunos especiais. In: GÓES, M. C.; LAPLANE, A. F. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRINKER, R.R. *Unstrange minds: remapping the world of Autism*. Washington: Basic Books, 2008.

GRINKER, R. R. “A quem pertence o autismo? Economia, fetichismo e stakeholders”. In: RIOS, C.; FEIN, E. (org.). *Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019. p. 287-310.

GRINKER, R. R. *Nobody's normal*. New York: Norton, 2021.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. e110/1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X41104>

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org.). *Prática pedagógica na educação especial*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, v. 17, p. 41-58, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E.; BENATTI, M. M. Políticas de inclusão: verso e reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L.



*Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 21-31.

LAPLANE, A. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LAPLANE, A. F. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 27-32.

LATOUR, B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LÓPEZ, R. M. M. *Olhares que constroem: a criança autista das teorias, das intervenções e das famílias*. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

MACHADO, M. H. *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995.

MANNHEIM, K. *Sociologia da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MCKINNON, S. *Genética neoliberal*. São Paulo: UBU, 2021.

MICHELS, M. H. Paradoxos na formação de professores para a educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, p. 255-272, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>

MOLINA, K. S. A formação de professores para atuar na inclusão escolar. *Journal of Research in Special Education Needs*, Staffordshire, v. 16, p. 70-74, 2016. DOI : <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12127>

PADILHA, A. L. *Práticas pedagógicas na educação especial*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análises de políticas públicas. *Revista Unidme*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-14, 2002.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. In: ARANTES, A. V. (org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 56-68.

RAHME, M. M. F. *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RAHME, M. M. F. A função da mediação na trajetória de um aluno com transtorno do espectro autista no ensino fundamental. In: BORGES, A.; NOGUEIRA, M. L. (org.). *Toda criança pode aprender: o aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 291-313.

RIOS, C. Expert em seu próprio filho, expert em seu próprio mundo – reinventando a(s) expertise(s) sobre o autismo. In: RIOS, C.; FEIN, E. (org.). *Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019. p. 231-257.

RIOS, C.; FEIN, E. (org.). *Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

SILBERMAN, S. *Neurotribes: the legacy of Autism and the future of neurodiversity*. New York: Avery, 2015.

SMOLKA, A. L. B. *A relação do sujeito com o conhecimento*. 2004. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. (org.). *A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

SOUSA, S.; PRIETO, R. G. “A educação especial”. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-44.

TEZZELE, P. C. M. *A produção acadêmica sobre deficiência intelectual: balanço das teses defendidas entre 1993 e 2015*. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIDAL, F.; ORTEGA, F. *Somos nosso cérebro?* São Paulo: N-1: Hedra, 2019.

WEBER, F. *Trabalho fora do trabalho: uma etnografia das percepções*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

WILLIAMS, R. *Key-words*. New York: Oxford University Press, 2010.

ZVARICH, L. Alcance e capacitação profissional são desafios do SUS para tratamento de autismo. *Folha de S. Paulo*. 21 jan. 2024. Disponível em: <<https://folha.com/utcn02xp>> Acesso em: 12 fev. 2024.

Submissão: 13.02.2024.

Aprovação: 27.05.2024.