

**A PRESENÇA DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA EM ESCOLAS
PÚBLICAS: CONTRADIÇÕES NA OFERTA DE SERVIÇOS TERAPÊUTICOS**

**THE PRESENCE OF CHILDREN DIAGNOSED WITH ASD IN PUBLIC SCHOOLS:
CONTRADICTIONS IN THE OFFER OF THERAPEUTIC SERVICES.**

**LA PRESENCIA DE NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TEA EN LAS ESCUELAS
PÚBLICAS: CONTRADICCIONES EN LA OFERTA DE SERVICIOS
TERAPÉUTICOS**

FREITAS, Marcos Cezar de
marcos.cezar@unifesp.br
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-1050-415X>

GONÇALVES, Raelen Brandino
raelen_9@yahoo.com.br
SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-7459-0598>

RESUMO O artigo compartilha resultados de pesquisas etnográficas que analisaram contradições nos modos de usar as categorias deficiência e diversidade na escolarização de crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Abordou a crescente oferta de serviços terapêuticos para estudantes diagnosticados com TEA no âmbito das Redes Públicas de Ensino das Cidades de São Paulo e Guarulhos. Identificou situações em que a presença de Atendentes Terapêuticos tornou-se objeto de controvérsias, uma vez que essa presença desestabilizou princípios da Educação Inclusiva. Constatou que está em andamento uma dinâmica de apropriação de argumentos relacionados à neurodiversidade. Concluiu que o silenciamento pedagógico em relação ao tema pode ser analisado com o conceito de deficientização que é desenvolvido apresentado ao final.

Palavras-chave: Autismo. Neurodiversidade. Serviços terapêuticos

ABSTRACT The article shares results of ethnographic research that analyzed contradictions in the ways of using the categories disability and diversity in the schooling of children diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD). Addressed the growing offer of therapeutic services for students diagnosed with ASD within the scope of Public Education Networks in the cities of São Paulo and Guarulhos. It identified situations in which the presence of Therapeutic Attendants became an object of controversy, since this presence destabilized the principles of Inclusive Education. It

found that there is an ongoing dynamic of appropriation of arguments related to neurodiversity. It concluded that the pedagogical silencing in relation to the theme can be analyzed with the concept of making disability that is developed and presented at the end.

Keywords: Autism. Neurodiversity. Therapeutic services.

RESUMEN El artículo comparte resultados de una investigación etnográfica que analizó las contradicciones en los modos de utilizar las categorías discapacidad y diversidad en la escolarización de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Abordó la creciente oferta de servicios terapéuticos para estudiantes diagnosticados con TEA en el ámbito de las Redes Públicas de Educación en las ciudades de São Paulo y Guarulhos. Identificó situaciones en las que la presencia de Auxiliares Terapéuticos se convirtió en objeto de controversia, ya que esa presencia desestabiliza los principios de la Educación Inclusiva. Encontró que hay una dinámica en curso de apropiación de argumentos relacionados con la neurodiversidad. Concluyó que el silenciamiento pedagógico en relación al tema puede ser analizado con el concepto de producción de discapacidad que se desarrolla y presenta al final.

Palabras clave: Autismo. Neurodiversidad. Servicios terapêuticos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito com base em informações obtidas em duas pesquisas etnográficas, uma já concluída e outra em andamento, ambas apoiadas pelo CNPQ¹, relacionadas à escolarização de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). E para além dos registros obtidos com estas investigações etnográficas, o objeto de análise aqui configurado beneficiou-se de forma complementar com informações obtidas em pesquisa de campo² que abordou a crescente oferta de serviços terapêuticos para estudantes diagnosticados com TEA no âmbito da Rede Pública de Ensino da Cidade de São Paulo e da maior cidade de sua região metropolitana, que é a cidade de Guarulhos.

Em síntese, o que está em perspectiva neste artigo resulta do prolongado tempo de permanência e observação que caracteriza as etnografias e do contato direto, e igualmente prolongado, com docentes, dirigentes, familiares e profissionais de saúde que interagem com crianças e jovens diagnosticados/as como autistas, com

¹ Processos CNPq 305634/2019-4 e 305354/2022-1. Aprovação Comitê de Ética em Pesquisa Unifesp Nº 5.945.379

² Aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa Unifesp Nº 4.507.748.

laudos que explicitam o TEA, num cenário muito específico, o cotidiano de escolas públicas.

As escolas públicas a que nos referimos, com as conexões entre suas personagens internas e externas, são escolas da quinta maior cidade do mundo, São Paulo, e da maior cidade brasileira exceto capitais, Guarulhos. Portanto, transitamos por um universo multitudinário e que sempre expõe a complexidade dos grandes números e das grandes proporções. Mas, etnograficamente, nos movemos na pequena escala (SLOTERDIJK, 2011), na retícula em que os enquadramentos (BUTLER, 2017) se processam e sedimentam o lugar de cada pessoa como personagem de uma determinada trama (GOFFMAN, 2014).

Considerando isso, neste escrito que propositalmente protege nomes e instituições impossibilitando a identificação direta, queremos também restringir o uso de estatísticas e informações de ordem quantitativa, para privilegiar informações que emergem daquilo que Rockwell (2018) denominou de base indocumentada do cotidiano escolar, cujo conteúdo (com suas tensões, metáforas e incompletudes) só se apreende de perto, no detalhe (GEERTZ, 2014). Trata-se de uma experiência de pesquisa que favoreceu registrar em muitos cadernos de campo inúmeras manifestações que, somadas às entrevistas que fizemos, nos permitem comparar diferentes modos de abordar direitos educacionais de crianças e jovens autistas.

Foi possível registrar, por exemplo, expressiva variação no modo de reivindicar direitos e providências escolares relacionadas à educação inclusiva conforme o manejo de argumentos e de perspectiva interpretativa. Os que reconheciam o TEA com repertórios que o descrevem como deficiência trouxeram “expectativas de inclusão” que nem sempre coincidem com as que são formuladas pelos que descrevem o mesmo TEA com argumentos alusivos ao complexo e, por vezes, controverso campo da neurodiversidade. Em algumas situações os argumentos são convergentes, noutros divergentes.

Com base no que pesquisamos nos últimos anos, com densidade empírica não desprezível considerando a reiteração de fatos em circunstâncias distintas, o que argumentamos ao final é que, com ambos os modos de interpretar o chamado “universo TEA” tem sido possível registrar grande distanciamento em relação aos propósitos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Pois mesmo

com elaborações diferentes e até dissonantes entre esses modos de abordar o mesmo objeto, ambos, o enquadramento como deficiência “passível de encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)” e o enquadramento como “diversidade neuro atípica”, têm ensejado complexos casos de silenciamento pedagógico, que é o que ocorre toda vez que se estabiliza o consenso de que “em termos educacionais a escola não tem o que fazer com a pessoa”.

É muito importante para os propósitos deste artigo destacar as aspas no parágrafo anterior e as muitas que aparecerão no transcorrer do texto. Trata-se de um recurso narrativo que será usado neste escrito, como estratégia própria da escrita etnográfica. As palavras entre aspas que aparecem no texto foram anotadas em cadernos de campo e correspondem a fragmentos de diálogos entre pesquisadores e personagens pesquisados, que são destacadas para demonstrar as próprias personagens analisando o objeto em questão. São também registros de expressões e reações recolhidas quando presenciamos o diálogo de docentes entre si e destes com dirigentes educacionais ou com familiares.

2 UM DIREITO COMO PONTO DE PARTIDA

Autismo, autistas, TEA são palavras e referências reconhecidas crescentemente no cotidiano escolar de escolas públicas de São Paulo e Guarulhos, e isso repercute possibilidades de acesso conquistadas na última década. Está em andamento uma coabitação em que essas personagens ora são consideradas fios diversos de um emaranhado complexo, próprio da tapeçaria pedagógica da escola, ora são tratadas como externalidade absoluta que “adentrou, mas assusta”. A presença autista no chão da escola muitas vezes é permeada por um conjunto de reações que, ao termo, produz uma alteridade completa, identificando a pessoa como “algo difícil de entender”.

O que torna esta presença possível e cada vez mais visível? O ponto de partida está na conquista de um direito, o de fazer parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ainda que o modo como esse processo de “tornar-se parte de um público alvo” tenha aspectos contraditórios. A referência a aspectos contraditórios nesse processo diz respeito àquilo que a pesquisa etnográfica recolhe das próprias



manifestações cotidianas que seguidamente equiparam a noção de público alvo com a de “público à parte”.

A Educação Pública da cidade de São Paulo tem sua governança centrada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), que se subdivide em Diretorias Regionais de Educação (DREs). Cada DRE também atua no âmbito da Educação Especial, mantendo em sua estrutura um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAl) e a base jurídica e pedagógica que fundamenta as estratégias de ação de cada CEFAl toma por base a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para responder aos desafios da escolarização de crianças com deficiência (SÃO PAULO, 2016)³.

Há um Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) e grande cobertura do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estruturado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Quando escolas informam em seus registros a presença de matrícula afeita ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE) é com essa malha institucional que dialogam para que seja possível viabilizar, por exemplo, a contratação de Auxiliares da Vida Escolar (AVE).

Em Guarulhos, as escolas públicas têm base de governança vinculada à Secretaria Municipal de Educação e nesta se articula um Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) que abriga uma Divisão de Diversidade e Inclusão. Essa estrutura instalou 62 Polos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com alguns abrangendo mais de uma escola mediante estratégias de itinerância⁴.

Assim como São Paulo, a cidade de Guarulhos expressa em todos os documentos estruturantes da educação pública que mantém o compromisso para que a Educação Especial seja levada a efeito na perspectiva da Educação Inclusiva. E se em São Paulo aspectos que conectam as palavras diversidade e inclusão emergem

³ Referimo-nos à especificidade geracional de nossa abordagem: matrículas de crianças. Predominantemente, a SMESP abrange educação infantil (começando nas creches) e se estende até o Fundamental que engloba três ciclos: o de alfabetização (1º ao 3º anos); o interdisciplinar (4º ao 6º anos) e o aural (7º ao 9º). Mas, para além disso, a cidade também atende o Ensino Médio (2904 matrículas) e a EJA. Também mantém escolas bilíngues para escolarização de surdos/as da Educação Infantil até o Ensino Médio.

⁴ Itinerância é a denominação dada ao deslocamento de profissional do AEE para escolas que estão na zona de abrangência de uma determinada Escola Polo.



em seu Currículo da Cidade, em Guarulhos as mesmas categorias permeiam o Quadro de Saberes Necessários (QSN), que delinea a plataforma curricular municipal.

A cidade de São Paulo instituiu uma política própria de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2016, que não conflita com as bases normativas nacionais (BRASIL, 2008). É digno de nota que a cidade de São Paulo tenha conservado, no texto de seu Decreto, no inciso II do Artigo 2, a referência ao autismo “dentro” dos chamados transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) acompanhando as já estabelecidas referências à síndrome de Asperger, de Rett e o transtorno desintegrativo da infância.

E é digno de nota esse lugar de referência ao autismo porque foi grande o impacto da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012) que reconheceu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência, *per se*, para fins de acesso aos mesmos direitos educacionais direcionados ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Mas não se trata de chamar atenção para filigranas jurídicas que se apresentam em textos que configuram marcos legais e parâmetros normativos. É que as manifestações docentes após 2012 seguidamente reiteram que “o reconhecimento do autismo como deficiência abriu as portas da escola para um público novo”.

Em Guarulhos, as referências aos TGDs desapareceram do cotidiano escolar e docentes responsáveis pelo AEE por vezes lançam mão de categorias protoclínicas para indicar que desde 2012 as escolas “vivem uma epidemia” e, numericamente, algumas docentes do AEE relatam que mais de 50% das matrículas decorrem de laudos que “identificam a criança TEA”.

São constantes as referências de familiares que se queixam de “inclusão incompleta” alegando que seus filhos já têm laudos, mas “ainda não têm cuidadores”, externando um modo crescente de compreender Educação Inclusiva como se esta fosse a “conquista de um professor à parte”, tal como se queixou uma docente.

Essa imagem do “professor à parte” para a criança com deficiência, muito especialmente para a criança autista é um dos aspectos centrais da contradição que acompanha a efetivação do direito conquistado em 2012. A execução das chamadas políticas inclusivas (objeto de contínua judicialização) institucionaliza nas rotinas escolares a presença de estagiários, auxiliares, cuidadores, acompanhantes

terapêuticos que configuram um “campo de responsabilidade específico” que muitas vezes, muitas mesmo, mostra inconsistência significativa em relação aos propósitos da Educação Inclusiva como quando, por exemplo, estagiárias respondem que cuidam de alguém “enquanto as demais crianças estudam”.

Tal como um tempo dentro de outro tempo, este lugar paralelo (GOFFMAN, 2000), com personagens específicas sinaliza, cumulativamente, a compreensão generalizada de que o direito à educação consubstanciado no reconhecimento do autismo “como deficiência” em 2012, se traduz na institucionalização de práticas de acompanhamento, entretenimento e proteção que excedem a sala de aula e também o AEE, pois dizem respeito, tal como expressou uma docente, a “um tipo de criança imprevisível, que precisa sair, rodar” e que depende “desse tipo de acompanhamento” que, no seu entender, “não é pedagógico”. Mas, na escola, o que “não é pedagógico” é o que?

Em publicação anterior (FREITAS; GONÇALVES, 2021) conseguimos identificar pouca, por vezes nenhuma, expectativa de sucesso escolar por parte de docentes, familiares e profissionais de saúde quando indagados sobre o que esperavam da escola em relação às crianças diagnosticadas com TEA. Predominava, e tudo indica que ainda predomina, uma compreensão já analisada criticamente por Mitjans e Rey (2017) de que a confirmação diagnóstica institui um distanciamento pedagógico “considerado necessário”, baseado na percepção de que a pedagogia não dispõe de recursos para chamar a si um redimensionamento do todo, visando adensar as possibilidades educativas de cada uma das partes. “É uma questão de saúde”, argumentam muitos que evocam a autoridade de quem sabe o que é e o que não é educacional.

No lugar de distanciamento, preferimos destacar um silenciamento pedagógico que tem permeado até a ação de docentes de salas regulares que se mostram comprometidos com a Educação Inclusiva. E consideramos mais adequado definir a situação de crianças com TEA no chão da escola com a categoria silenciamento pedagógico porque esta sugere também um autossilenciamento de muitos dentre os responsáveis pela escolarização dessas crianças.

O problema do silenciamento pedagógico também ganha dimensão singular quando as palavras autismo, TEA e autistas são associadas à diversidade nas

circunstâncias em que esta é reconhecida não como problema, mas como parte da “solução criativa” que “certos profissionais têm” e que “exige conhecimentos próprios que o AEE não tem”. Que diferenciação é esta?

3 AS REDES, A NEUROLOGIA E OS ESPECIALISTAS EM TEA

Quando a pesquisa de campo estava em andamento na sua primeira etapa, em 2018 e 2019, com a colaboração de uma DRE de grande abrangência em São Paulo, tornou-se muito evidente a reiteração de um argumento. Foi possível registrar o aumento expressivo no número de familiares de crianças autistas que indicavam para as respectivas escolas em que estas estavam matriculadas que “por conta própria” estavam em contato com “um modo mais adequado de ensinar” seus filhos e filhas.

Aludiam a um conjunto de informações que obtinham principalmente num lugar emblemático, o consultório do/a profissional neurologista. Pois para além dos argumentos recebidos com a mediação da escola que diagnosticavam e descreviam o “comportamento TEA” de seus filhos, com suas variações de severidade, aqueles familiares passaram a testemunhar o recebimento de orientações para que prestassem atenção nas possibilidades e considerassem buscar acesso a serviços terapêuticos, denominados desde a primeira menção como “especializados em TEA”.

Familiares traziam esta informação para a escola e compartilhavam simultaneamente um sentimento aflitivo, pois ao mesmo tempo em que externavam expectativas de mudança baseadas em possibilidades terapêuticas que até então desconheciam, também reconheciam dificuldades econômicas para conectar seus filhos ao trabalho de um/a terapeuta, sinalizando insegurança para buscar o atendimento no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nessas experiências familiares com as bases expositivas da neurologia, a percepção de deficiência, por assim dizer consolidada, pareceu insuficiente, quando não equivocada. Despontou a busca por “argumento mais adequado”. Qual?

Ganhou corpo a apropriação de um novo léxico, léxico este que ainda permanece estruturado com a lógica médica que descreve uma disfuncionalidade. Apresentam-se palavras novas, buscadas para descrever a “bioidentidade” relacionada ao TEA (VIDAL; ORTEGA, 2019), a “diferença baseada nas

especificidades cerebrais”. E a receptividade crescente a esses pressupostos favoreceu a circulação de propostas consideradas “mais adequadas para abordar crianças autistas na escola”.

Desde então, entendem que a menção ao autismo “somente como deficiência” divulga uma “diversidade caracterizada pelo que é incompleto, pelo que não se consegue”. E acreditam que somente com o deslocamento para bases descritivas municiadas para “dialogar com atípicos” será possível acrescentar uma “diferença àquela diversidade”. Cresce o convencimento que possibilita reivindicar uma “identidade baseada na neurodiversidade”, lugar retórico em que a dualidade entre típicos e atípicos se configura.

A conexão entre esse campo descritivo da neurodiversidade e as demandas escolares relacionadas “à especificidade do funcionamento interno da criança autista” foi rapidamente apreendida por profissionais em cuja experiência curricular consta a familiaridade com o *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou com o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), com grande predominância do primeiro, neste momento.

Emergiu, no cenário da Educação Inclusiva, um lugar de especialidade educacional exterior ao AEE e ocupável pelo terapeuta, especificamente pelo psicólogo comportamental, um “lugar que o professor não pode entrar, para não estragar a terapia em andamento”.

Para desvelar a complexidade dessa situação vamos compartilhar algumas manifestações dos próprios protagonistas dessa trama. Mas, antes, é importante trazer para o processo de análise aqui em desenvolvimento, o debate acadêmico multidisciplinar que acompanhou e tem acompanhado a disseminação desses argumentos favoráveis à identificação do autismo como expressão de neurodiversidade, mais especificamente, como singularidade cerebral.

4 DISSEMINAÇÃO DE UMA IDEIA

Há consenso acadêmico de que a descrição do autismo como expressão de neurodiversidade tem seu marco inaugural no trabalho acadêmico de Judy Singer, que defendeu uma tese de sociologia na University of Technology Sydney, em 1998,

intitulada *Odd people in: The Birth of Community amongst People on the Autistic Spectrum: a personal explotation of New Social Movement based on Neurological Diversity* (SINGER, 2015).

Mas para o campo de pesquisa em que este artigo se insere, mais importante que lembrar a origem do argumento é revisitar a etnografia exemplar levada a efeito por Rapp (2011), porque esta antropóloga conseguiu trazer ao debate exemplos concretos em que mães expuseram expectativas sobre o comportamento de seus filhos baseando-as em imagens cerebrais obtidas com ressonância magnética. Flagrou-se a “neurodiversidade em uso”.

Etnograficamente inserida num equipamento de saúde que manejava a produção de diagnósticos, a pesquisadora conseguiu registrar momentos em que “mães se apropriaram da linguagem da neurologia e da neurociência para justificar as próprias percepções com as quais valorizavam seus filhos” (RAPP, 2011, p.17).

A autora, por dentro da complexa trama em que se inseriu, viu-se convencida com a perspectiva de Ortega (2009, p.426) que percebeu que muitas mães e muitos pais estavam descrevendo seus filhos como sujeitos cerebrais. Por isso, esta etnografia intitulada *A Child Surrounds this Brain: the Future of Neurological Difference according to Scientists, Parentes and Diagnosed Young Adults* (RAPP, 2011) tem um lugar especial nos estudos antropológicos que fundamentam a Educação Inclusiva exatamente porque flagrou e confirmou “como pessoas estavam exigindo respeito” àquilo que Judy Singer denominou “diferenças cognitivas próprias que se expressam com a multiplicidade das inteligências” (SINGER, 2015, p. 28).

Guardadas as devidas proporções e ressaltando a especificidade de contextos, tem sido possível observar o uso crescente de argumentos que são apresentados para respaldar a utilização escolar de serviços terapêuticos “especializados em TEA”. A base argumentativa dessa autoproclamada especialidade está assentada na premissa de que há uma diversidade apreensível se, e somente se, a família a reconhecer nas bases neurológicas do que se apresenta como diverso, buscando-se um “saber lidar que só funciona quando se entende o tipo de diferença da pessoa”, tal como explicou a mãe ouvida em pesquisa que defendia o direito ao Auxiliar Terapêutico para seu filho na sala de aula. Temos base empírica relevante para afirmar que isso está se popularizando. Em São Paulo, um mercado de serviços

terapêuticos disseminou-se recentemente para abordar famílias com crianças diagnosticadas com TEA.

Essa “vertente terapêutica”, como qualificam alguns dirigentes educacionais, está adentrando o cotidiano da escola pública. O que tem ensejado isso é a “busca por atender adequadamente crianças e jovens matriculadas e diagnosticadas com TEA” e, principalmente, responder a pressões familiares. E o universo acadêmico demonstra perplexidade com o agigantamento da presença terapêutica na escola fundada nos parâmetros da neurodiversidade.

5 EMERGE A CRÍTICA

A perplexidade que o universo acadêmico tem demonstrado em relação ao que estamos discutindo neste texto não se dirige a todo e qualquer esforço para levar a efeito o uso de técnicas específicas voltadas para características particulares, inclusive as que se “especializam em autismo”.

A perplexidade acadêmica que mencionamos não pode ser descrita como abjuração das tentativas de compreender o universo TEA e, compreendendo, responder a este com estratégias específicas. Trata-se da perplexidade direcionada aos esforços crescentes (e triunfantes) de fazer das neurociências o ponto de partida e o ponto de chegada para enunciar a singularidade autista. E tanto o ponto de partida quanto o de chegada têm localizado no cérebro a referência inescapável daquilo que se pretende quando a categoria neurodiversidade se faz presente.

Duarte (2017, p.2), por exemplo, estrutura sua argumentação indicando que, neste momento, estamos submersos na “lógica do cerebralismo”. Considera que convivemos com um

cerebralismo radical das referências à condição humana e o caráter aleatório, assistemático e superficial da tentativa de demonstração da variedade e complexidade da experiência sociocultural da humanidade (...) O vasto campo contemporâneo das neurociências tem sido pródigo em propostas sobre a preeminência da matéria, ao explorar o funcionamento da conexão cerebral da experiência humana com potentes recursos e ambições de grande envergadura.

Um dos aspectos dessa grande envergadura já havia sido descrito por Orsini (2012) que percebeu a complexidade deste cenário quando publicou os resultados da

pesquisa intitulada *Autism, Neurodiversity and Welfare State: The Challenges of Accommodating Neurological Difference*. Com base no que analisou, considerou que o tema da diferença ancorada na diversidade neurológica tinha/tem considerável potência para ganhar centralidade entre as políticas de proteção social relacionadas à diversidade.

E a perspectiva elaborada por Vidal e Ortega (2019), que com muita densidade indagam se, afinal de contas, “somos nosso cérebro?” permite reconhecer que as chamadas neurociências, projetadas como espelhos de subjetividade, têm sido analisadas não somente em tom apologético, mas também com inquietação crítica e consistentes ressalvas de corte epistemológico.

Arriscamos indicar que o esforço levado a efeito por Choudhury e Slaby (2012) resultou numa mais abrangente iniciativa para estabelecer uma rede internacional de pesquisa a respeito do transbordamento das neurociências para quase todos os aspectos relacionados às categorias diferença e diversidade. Isso pode ser constatado na publicação magistral denominada *Critical Neuroscience: a Handbook of the Social and Cultural Contexts of Neuroscience* (CHOUDHURY; SLABY, 2012) que, com a colaboração de pesquisadores de vários países, assumiu o desafio de “desafiar o estreito programa da neurobiologia que privilegia o molecular, o celular, o sináptico, o reino funcional do cérebro que explica o comportamento humanos e suas desordens” (CHOUDHURY; SLABY, 2012, p.4).

Dentre os que escrevem, vários são pesquisadores da neurologia, mas que se mostram abertos às indagações provenientes das chamadas humanidades e, por isso, rejeitam a essencialização das diferenças e, principalmente, a tentativa de fazer dessa essencialização um conhecimento aplicado. No centro disso, é possível localizar um *TEA approach*, pois o autismo tem sido utilizado para comprovar o cérebro como definidor da natureza humana. Aliás, é para questionar a retomada da ideia de “primeira natureza” que o projeto *Critical Neuroscience* se apresenta como necessário.

É importante reconhecer que uma crítica filosófica semelhante foi também formulada por Wolff (2014), quando contestou o encantamento recente com figura do “homem neuronal”, que diz respeito ao humano descrito e descritível com bases anatômicas e funcionais de seu cérebro. Nesse amplo espectro analítico, seguidamente o autismo é usado para exemplificar situações em que a alusão à

diversidade é contundentemente afirmada como neurodiversidade, sendo o universo TEA utilizado seguidamente como prova, como evidência.

Escolas públicas têm recebido solicitações para que autorizem a presença de Acompanhantes Terapêuticos (ATs) para crianças diagnosticadas com TEA. São demandas que no plano microscópico repercutem a ampla circulação de ideias interessadas em associar a neurodiversidade a um “campo educacional próprio”, e próprio porque baseado num renovado *behaviorism*. Acompanhantes Terapêuticos têm sido identificados como “solução quando o ponto é uma diversidade tão desafiadora”, tal como registramos em caderno de campo.

É nesse contexto que vamos compartilhar a seguir algumas manifestações das próprias personagens presentes nesta trama.

6 ESCUTANDO O CHÃO DA ESCOLA

Os excertos que apresentamos aqui expressam opiniões compartilhadas conosco quando foram entrevistadas 23 pessoas. Escolhemos 4 vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Guarulhos e, considerando a diferença de porte entre as cidades, 19 pessoas cujas atividades profissionais estão relacionadas ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, de São Paulo. Neste universo, isso diz respeito especificamente a coordenadores/as e aos denominados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs). Nas bases territoriais dessa amostra estão 6 Diretorias Regionais de Ensino, abrangendo quase todas as regiões da cidade. Em ambas as cidades acompanhamos 6 docentes não diretamente vinculadas/os ao AEE e 4 famílias em cada local.

Em relação ao TEA, a proliferação de serviços terapêuticos é um dado que não passa despercebido, ao contrário, é reconhecido como crescente e desafiador.

[...] sim, muito! a gente já ouviu falar e nós [como serviço de apoio, esses serviços nos procuram, as famílias solicitam esse serviço e aí eles chegam de diversas formas, eles chegam como assessoria, [...]. A empresa monta um curso e quer vender esse curso para escola ou até mesmo pro CEFAl. Uma clínica que faz um atendimento multidisciplinar com uma criança e aí essa equipe quer entrar na escola para fazer as formações com a escola toda, muitas vezes vender isso dentro da escola como já aconteceu várias vezes.

É percebida também a multiplicidade de estratégias e a pactuação com as famílias:

[...] tenho percebido isso de uma maneira crescente, vou te dizer o outro caminho que esses espaços têm chegado pra gente, por meio das solicitações dos Acompanhantes Terapêuticos. Então muitas dessas clínicas indicam um Acompanhante Terapêutico e aí eles chegam com um pacote pronto, de como esse sujeito vai entrar, dentro da escola e aí eles vêm de diversas formas. Algumas famílias entram com processo judicial para prefeitura custear, buscando então pelo meio judicial me pedem um acompanhante terapêutico.

Há uma espécie de gatilho de defesa que reiteradamente é acionado após o reconhecimento das dimensões do problema. Estamos nos referindo ao cuidado para que registremos que “a política de educação paulistana não prevê o acompanhamento desse profissional”, e que as famílias “descobriram o viés judicial” da Educação Inclusiva.

A pormenorização desses serviços é feita com o detalhamento das propostas recebidas que contêm serviços terapêuticos que garantem a “presença de acompanhante terapêutico, professor auxiliar especializado [...] pacote ABA”. Ao mesmo tempo, as bases institucionais são defendidas com a garantia de que estes serviços “nunca são comprados”. Adentram as escolas por esforço judicial das famílias ou por pactuação local com determinada gestão, o que rapidamente é questionado quando este é o caso.

Por um lado, há solidariedade com as famílias e anseio para que as atividades próprias ao Acompanhante Terapêutico sejam esclarecidas. Por outro lado, há importante demarcação de princípios quando, por exemplo, aspectos socioeconômicos são mencionados:

Eu entendo que algumas crianças precisam, mas que a gente não pode generalizar. A gente não pode ser contra uma coisa que tá ajudando as partes. Eu e a coordenadora, nós saímos de lá com essa impressão. [...] Se as famílias quiserem esse profissional pago pela Prefeitura? [...] No caso, a família pagou um convênio pra essa criança e quem está custeando esse profissional é o convênio, entendeu? Então, dentro de uma política pública, a gente é contra esse serviço ser financiado pela prefeitura, você entendeu?

Há preocupação com o agigantamento da dimensão clínica em detrimento da pedagógica. Percebe-se isso quando a dirigente analisa: “é de cunho terapêutico da saúde, [...] colocar esses indivíduos dentro do contexto educacional, a gente fala tanto de estabelecimento de vínculo”, expressando grande preocupação.

Mas também desponta a percepção de que algo “inescapável” se configura neste momento. Com base nas informações de que as terapias “têm muitas horas”, “chegando a 40 por semana”, confirmam ser “impossível não reconhecer que uma

parte tem a ver com o tempo na escola”. Por isso, a crescente interação com Auxiliares Terapêuticos, mesmo com as ressalvas indicadas acima, tem ocorrido com aquilo que essas personagens denominam “articulação com as redes de proteção do município”, situação essa em que reconhecem a legitimidade dos familiares que buscam “algo a mais”.

Mas, dirigentes educacionais têm insistido na demarcação de limites e algumas manifestações são enfáticas, tal como percebemos quando escutamos que “terapia se faz no consultório, se faz com a família. [...] A escola não tem essa função terapêutica, tem função educacional”.

Percebemos referências preocupantes às propostas de “apostilamentos” conjugadas à promessa de “produtividade customizada para o autismo”. Essa “customização” alude à expertise que “sabe associar” neurodiversidade à “reprogramação de comportamento”, com base em “estímulos e recompensas”.

Ao mesmo tempo o diálogo entre pares acrescenta nuances, pois há quem testemunhe “sucesso, progresso, mudança no comportamento da criança” e, também quem atribua à “ciência, à terapia, ao ABA um modo de agir que favorece o aprendizado”. Em muitas circunstâncias desponta o gesto empático de “colocar-se no lugar da família” que, com ampla concordância, “deve procurar tudo o que for possível”.

Algumas professoras associam “a criança que faz ABA” à possibilidade de “ficar mais autônoma” e “parar de fugir”. E os destacados “pontos positivos” inúmeras vezes são sublinhados com o contraditório reconhecimento de que a terapeuta pode fazer algo que o docente não dispõe de tempo para fazer:

Pra nós vai ajudar tanto a criança, como o nosso trabalho na sala de aula. E assim, com relação ao comportamento deles muda, um deles começou no segundo semestre, a fazer o acompanhamento, a evolução dele é visível quando ele não estava fazendo nada e agora que ele está fazendo todos esses acompanhamentos. E sobre a A.T. eu estive com ela eu gostei muito. Eu achei que foi muito válido o tipo de atendimento que ela deu pra ele hoje, eu gostei, eu achei que foi muito válido pra criança e pra mim também, porque antes eu ficava meio frustrada, de não poder atendê-lo, muito, como eu gostaria, por conta da quantidade de criança, e hoje na atividade ela fez esse atendimento com ele, com as atividades que eu dei, então ele respondeu melhor as atividades e eu vi que ele, o comportamento dele modificou de todos os dias. Eu achei muito positivo.

Inúmeras vezes os elogios são rechaçados com contrapontos de ordem política, que expressam receio de que o “orçamento público passe a custear isso que



é particular”, mas tais advertências, quando expressas por docentes, não poucas vezes são relativizadas com manifestações de reconhecimento de que possuem “apenas conhecimento pedagógico” e que é o Auxiliar Terapêutica “quem sabe o que pode ser feito”.

As opiniões adquirem um perfil muito próximo do homogêneo quando familiares se manifestam. No bojo das respostas que trazem para os nossos diálogos percebe-se que a chamada “criança TEA” muitas vezes esta enredada num cipóal em que questões econômicas, clínicas, educacionais despontam interseccionadas. Por exemplo, um pai reporta que seu filho tem acompanhamento terapêutico:

[...] desde os dois anos e meio, [e que está prestes a] completar cinco anos. No início do tratamento [...] não tinha liberação ainda do convênio. A clínica liberou uma sessão de três horas na semana por mês [...] então, assim a gente começou com uma conta a pagar na clínica. Eles trabalham dessa forma porque já sabem a dificuldade do convênio mesmo, essa liberação às vezes demora seis meses. Faz [diferença] você começar uma terapia com dois anos e meio ou com cinco.

Uma quantidade expressiva de depoimentos associa o acesso ao ABA à consolidação de procedimentos fundamentais no âmbito da convivência como, por exemplo, “pedir para fazer xixi”. E é no âmbito de diálogos entre pares que o contato familiar com alusões à neurodiversidade se mostra:

[...] cada um tem a sua diferença. A única questão é que eles são minorias, a gente tem que respeitar a forma deles de pensar, de agir, porque na verdade ele só veio [para] a vida de uma forma diferente, e a gente quer que ele se encaixe perfeitamente em nosso meio, então acho que o grande ponto é encontrar o equilíbrio disso

Que diferença é esta? “É cerebral”. Por que? “Porque ele não é neurotípico”. O que a escola precisa fazer a respeito?

[...] hoje na reunião eu soube que no dia que não tem Auxiliar Terapêutico a professora não consegue dar atividade pra ele, enfim por um lado eu entendo porque ela tem muitas crianças pra ela cuidar, só que uma educação inclusiva teria que ter esse apoio tanto para a professora, quanto para a criança.

E nos deparemos novamente com questões que já nos chamaram atenção (FREITAS; GONÇALVES, 2021). Quando entra em cena a discussão sobre “quanto” a escola é ou não inclusiva, a base de aferição que familiares predominantemente têm usado é a disponibilidade ou indisponibilidade de profissionais, auxiliares e estagiários de apoio. Em muitos momentos, o repertório de “itens inclusivos” é composto com referências ao universo da saúde. Têm considerado que “foi a saúde que explicou o

que é um neurotípico e seu oposto”. Por isso, sustentam que a Educação Inclusiva não é um direito em si, mas “uma estratégia de abrir-se para o que saúde tem para oferecer”:

A educação não está sendo inclusiva. A saúde está incluindo. Então é isso que a gente espera. Que as escolas tenham esse Auxiliar Terapêutico pra estar apoiando a criança e o professor [...] ninguém consegue fazer nada sozinho. A gente precisa de um grupo. Ele hoje tem essa equipe multidisciplinar porque uma pessoa só não consegue [...]. Tem a fono, tem a TO e cada uma no seu quadrado vendo o que as crianças precisam. Então assim, a gente sabe que o auxiliar pedagógico é diferente de um auxiliar terapêutico da saúde. Eles aprendem coisas diferentes, então eles acolhem de forma diferente, a forma de falar, é tudo diferente. Então assim, a gente precisa de um educador.

Vivemos um momento histórico em que a presença de crianças diagnosticadas com TEA na escola pública tem legitimado um argumento que justapõe professor e Auxiliar Terapêutico como expressões de uma “soma inclusiva”, mas a própria Educação Inclusiva continuamente é interpretada como se fosse uma prática que transcorre “enquanto as demais crianças estudam”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É extraordinário e digno de aplauso o contínuo esforço que familiares de pessoas diagnosticadas com TEA têm levado a efeito buscando, em primeiro lugar, garantir respeito e assegurar o acesso a direitos que são relacionados, antes de tudo, à cidadania. Acesso este que cumulativamente é negado, dificultado ou esvaziado, como é o caso das situações em que o direito a fazer parte da vida cotidiana de instituições não é acompanhado de intervenções no todo e com todos, proporcionando um “modo de entrar que parece que fica fora”, como afirmou uma dirigente educacional.

Para o universo de pesquisa cujo objeto central é a Educação Inclusiva é importante reconhecer a circulação intensa de argumentos que solicitam atenção à diferença e ao “específico modo de fazer” de cada criança. Encontra-se aí, possivelmente, um dos mais complexos enredos culturais de nosso tempo, com muitos fios que se enredam, mas também muitos que se emaranham.

Grinker (2021, p. 322-3), não somente um reconhecido pesquisador do universo TEA como também pai de pessoa diagnosticada, fez importantes observações a respeito do cotidiano concreto desses/as que, por um lado, precisam

contar com a estabilização de conceitos que os laudos e referências ao DSM⁵ elaboram e que sinalizam sempre um campo de impossibilidades que deve ser reconhecido e considerado socialmente. Mas por outro lado, percebem rapidamente a importância de “desestabilizar a estabilidade” desses repertórios, perícias e taxonomias para não sucumbirem ao desumanizador processo de estigmatização que acompanha cada um/a quando “este rótulo aparece”, expressão muito usada por familiares. E poucas situações expressam com tanta intensidade o emergir de uma contradição por assim dizer própria.

A experiência de ser estigmatizado, tal como Goffman (2000) nos ensinou, “dissolve a pessoa” na condição de desacreditado permanentemente. E, para além disso, esta pessoa passa a habitar um espaço de subjetividade em que as expectativas são também dissolvidas, pois daquele que é estigmatizado não se espera nada. Esvazia-se simultaneamente seu presente e seu futuro. Desconsidera-se sua presença e seu devir.

A resistência aos efeitos destrutivos da estigmatização tem suscitado apreço às perspectivas que projetam a arquitetura da diversidade como espaço para ser e condição para existir. Trata-se de reivindicação crescente para que no campo da diversidade sejam procuradas as referências para compreender a singularidade da pessoa autista.

No universo educacional a contradição se adensa. Conectando o TEA aos repertórios descritivos da deficiência a criança tem sido considerada quase que exclusivamente “responsabilidade do AEE”. Já com a evocação da diversidade a escola tem sido interpelada a admitir a presença de Auxiliares Terapêuticos e representantes do questionável campo dos serviços pedagógicos que advêm de “assessorias especializadas”.

Reconhecer o TEA na tapeçaria da diversidade é um processo de aprendizagem para a sociedade como um todo e, assim como argumentam Rapp e Ginsburg (2010), é espantoso que a própria categoria deficiência não seja facilmente reconhecida como uma das expressões do que é diverso na constituição do humano. Porém, quando a referência à diversidade que permeia o TEA é essencializada como

⁵ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

uma neurodiversidade, pois todos são neurodiversos, a escola especificamente se depara com uma questão desafiadora. As “vidas atípicas” têm sido abordadas crescente e qualificadamente nas mídias que têm proporcionado espaço para colunistas especializados ou engajados na defesa dos “neuroatípicos”. A publicação constante e crescente de matérias relacionadas amplia a visibilidade da questão e, principalmente, do árduo processo de luta de familiares.

No âmbito dessas lutas desponta a “reivindicação por suportes específicos”. E, nesse sentido, tem ocupado espaço estratégico a defesa do ABA e das terapias cognitivas comportamentais como um suporte que a “escola tem que aceitar”. Essa luta, aliás, não tem a escola como primeira interlocutora, mas sim o SUS. E nossa intenção não é a de avaliar, aqui, a consistência de terapias como o ABA e TCC. Tampouco queremos desconsiderar a importância dessas pessoas que as defendem que, antes de tudo, têm um lugar de fala cuja legitimidade é também inquestionável.

Nossa intenção é a de compartilhar com os dados que obtivemos nas pesquisas aqui mencionadas que essa argumentação tem fundamentado a pressão que familiares exercem para que a escola admita a presença de Auxiliares Terapêuticos para o acompanhamento de crianças autistas. Os relatos que registramos mostram que o cerne da argumentação familiar é que “o pouco atendimento encontrado não responde à diferença que está em questão” e o SUS é usado como exemplo dessa insuficiência. E essa mesma argumentação se sente respaldada “quando se consegue uma terapia adequada”, “indicada pelo neurologista”, o que invariavelmente tem sido referência ao ABA ou à “TCC coberta pelo plano de saúde”. É neste contexto próximo do conflitivo que retomamos o conceito de deficientização (FREITAS, 2021; 2022) para fechar estas considerações finais.

Deficientização descreve o processo que envolve especificamente o modo de lidar da escola com as “suspeitas de deficiência” e, muito especialmente, as “suspeitas de autismo”. Etnograficamente recolhemos exemplos expressivos de escolas “pedindo enquadramento”, “buscando compreender a estranheza” e remetendo ao falante externo a responsabilidade de “explicar aquela diferença que parece ser TEA”.

Percebemos a naturalização de um silenciamento pedagógico autoimposto que se instala nas situações em que “se tem uma suspeita” que, quando confirmada,

rapidamente se converte na defesa de um ponto de vista, o de que “para aquela criança só um especialista em autismo”. Em relação a isto, no atual contexto, as reivindicações para que Auxiliares Terapêuticos fiquem na escola acrescentam um viés externo a essa dinâmica de deficientização.

Se deficientização é o processo de fazer da “suspeita” a certeza que o pedagógico deve calar-se ante a “deficiência confirmada”, o atual cenário ajusta esse argumento, mas seguindo um vetor que se pronuncia de fora para dentro, ou seja, que pede para a escola continuar pedagogicamente calada, para não atrapalhar a terapia arduamente conquistada. Paradoxalmente, a escola se vê obrigada a reafirmar que legalmente já reconheceu o TEA como deficiência, o que corrobora a argumentação de que os “especialistas em diversidade” têm uma contribuição que a escola não tem.

As pressões para dar acesso aos Auxiliares Terapêuticos têm sido tão fortes e constantes que, por exemplo, a Secretaria de Educação de Guarulhos se viu obrigada a retomar a defesa dos princípios da Educação Inclusiva para responder à judicialização crescente a que as escolas do município estão submetidas. Vejamos alguns excertos do Memorando Circular Nº 28 publicado em 18 de março de 2022 (GUARULHOS, 2022):

Tendo em vista solicitações para autorização e permanência de Acompanhante Terapêutico (AT) em algumas escolas da Rede, informamos que conforme parecer jurídico [...] estas questões deverão ser tratadas pela direção da unidade escolar. Isto posto, ponderamos que as equipes escolares [...] devem, primeiramente, refletir sobre o papel da escola e qual o trabalho realizado no ambiente escolar por este profissional. [...]

A Educação Municipal tem embasado o atendimento das crianças com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva [...] que incentiva a educação conjunta de todos os educandos, independentemente de suas características individuais [...]. O Acompanhante Terapêutico tem sido encaminhado pelos convênios médicos que fazem os atendimentos na área da saúde [...] e tendo como principal função a realização de um trabalho clínico [...] bem como uma melhora na organização subjetiva do paciente.

Há alguns anos estamos insistindo que inclusão não se confunde com acesso e acessibilidade ainda que estas palavras componham, juntas, o léxico da Educação Inclusiva. Inclusão não é simplesmente polo positivo da dicotomia dentro-fora, porque é reelaboração complexa, contínua e interminável da escola. Ou seja, uma reelaboração posta em movimento visando adensar a convivialidade que lhe diz respeito e que não se restringe às garantias contidas no AEE.

Convivialidade é o que caracteriza a Educação Inclusiva e, ainda que óbvio, torna-se necessário reafirmar que esta convivialidade se processa fundamentalmente com a diferença e nunca sem ela. Educação Inclusiva exige que a escola seja pensada como ecossistema inclusivo.

A bem-vinda presença de crianças e jovens identificados nas falas das personagens participantes de nossas pesquisas como “representantes do universo TEA” cotidianamente expõe a fragilidade com a qual estamos conduzindo a Educação Inclusiva. O risco de silenciamento pedagógico que a presença do Auxiliar Terapêutico tem suscitado é uma, entre tantas questões, que potencialmente pode comprovar aquilo que muitos familiares e docentes já perceberam, sintetizado por uma mãe quando afirmou que “o caminho é longo e cada atalho tem mais aumentado do que encurtado a distância”.

MARCOS CEZAR DE FREITAS

Professor Titular da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, livre-docente de seu Departamento de Educação. Coordena o projeto internacional EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública. É pesquisador do CNPq.

RAELEN BRANDINO GONÇALVES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. É pesquisadora do EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública e atua na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei 12.764/2012. Institui a política de proteção à pessoa com TEA. Brasília: Presidência da República, DF, 2012.

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2017.

CHOUDHURY, S.; SLABY, J. *Critical Neuroscience: a Handbook of the Social and Cultural Contexts of Neuroscience*. Oxford, Wiley-Blackwell, 2012.

DUARTE, L.F.D. “A lógica do cerebralismo”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol 33, nº 97, 2017, 2-19.

FREITAS, M.C., *Diversidades culturais, deficiências e inclusão: a potência curricular da educação infantil*. Universidade Federal de Alagoas, Revista Debates em Educação, 2021.

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

FREITAS, M.C.; GONÇALVES, R.B. *Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias*. Horizontes, USF, Brasil, e021018, 2021.

GEERTZ, Clifford. *Interpretation of cultures*. New York, Basic Books, 2014.

GINSBURG, F.; RAPP, R. On nature and the human. New York, *American Anthropologist*, vol. 112, Issue 4, 2010, p. 517-518.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma*. Rio de Janeiro, LTC, 2000.

GRINKER, R.R. *Nobody's normal: how culture created the stigma of mental illness*. Washington, WW Norton, 2021.

GUARULHOS. Memorando nº 28 de 18 de março de 2022. Orienta as unidades escolares sobre acompanhante terapêutico. DOEP, Secretaria de Educação, 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

ORSINI, M. Autism, neurodiversity and the Welfare State. *Canadian Journal of Political Science* 45:4, 2012, 805-827.

ORTEGA, F; The cerebral subject and the challenge of neurodiversity. *BioSocieties*, 4, 2009, 425-445.

RAPP, R. A child surrounds this brain: the future of neurological difference according to scientists, parents and diagnosed young adults. New York, *Advances in medical sociology*, v. 13, 2011, p. 3-26.

ROCKWELL, E. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires, CLACSO, 2018.

SÃO PAULO. *Decreto Nº 57.379 de 13/10/2016*. Institui no âmbito da SMESP a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

SINGER, J. *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. Amazon, 2015.

SLOTERDIJK, P. *Bubbles: spheres, microspherology*. Los Angeles, Semiotec(E), 2011.

VIDAL, F.; ORTEGA, F. Somos nosso cérebro? Neurociências, subjetividade e cultura. São Paulo, N-1Edições, 2019.



WOLFF, F. *Nossa humanidade*. São Paulo, Editora Unesp, 2014.

Recebido em: 21 de abril de 2023

Aprovado em: 15 de abril de 2023