

A Virada Reflexiva: Da Lógica do Déficit à Pedagogia Neuroafirmativa no Autismo e Neurodiversidade

Um Quadro de Formação e Pesquisa baseado em Schön, Dewey e Karmiloff-Smith

Constanza Ruiz-Danegger, PhD
Fundación El Pez Volador / Cerena, Universidad Nacional de Jujuy
cruizdanegger@elpezvolador.org

Resumo

O modelo técnico-racional dominante na educação e pesquisa sobre o autismo, exemplificado por intervenções focadas no déficit e pela validação através de Ensaios Controlados Aleatorizados (ECA), consolidou-se como um 'padrão ouro'. No entanto, tem gerado críticas crescentes por se concentrar na conformidade a normas externas e ser percebido como prejudicial pela comunidade autista. Este artigo propõe uma virada reflexiva fundamental para estabelecer uma Pedagogia Neuroafirmativa. Para fundamentar essa mudança, articulamos um quadro conceptual baseado na coordenação de três construtos chave: o Profissional Reflexivo de Donald A. Schön, que oferece a metodologia de transformação na e sobre a ação para educadores e famílias; o modelo de Redescrição Representacional (RR) de Annette Karmiloff-Smith, que explica o mecanismo cognitivo da mudança epistémica interna do agente; e a filosofia da educação de John Dewey, que reorienta o foco epistemológico de "objetivos" fixos e externos para "metas e fins" inerentes ao processo de crescimento contínuo. Argumentamos que este quadro não só estabelece um fundamento estritamente pedagógico para a formação (3) de professores e famílias, mas também lança as bases para um novo modelo de pesquisa educativa com validade ecológica. Essa nova abordagem de pesquisa se concentra na transformação do educador/tutor como agente de mudança, validando a formação pedagógica como a intervenção crítica e de alto impacto.

1. Introdução: Além do Déficit e dos 'Protocolos de Melhores Práticas'

Vários autores encontram evidências sobre a idoneidade e até mesmo a eficácia de dispositivos pedagógicos ou educativos no atendimento de pessoas autistas em detrimento de outros tipos de intervenções (Baron-Cohen, 2010; Baron-Cohen & Bolton, 1998; Frith, 2004; Lansing & Shopler, 1984; Odom, Boyd, Hall & Hume, 2010; Wing, 1976). Por outro lado, baseado nas propostas de O. I. Lovaas (1981), tornou-se prática comum considerar as intervenções comportamentais, particularmente as do tipo ABA, como o padrão ouro no tratamento do autismo, bem como a pesquisa de sua eficácia através dos ECAs (Ensaios Controlados Aleatorizados) (ex., Bradshaw, Steiner, Gengoux, & Koegel, 2015; Daniolou Pandis, & Znoj, 2022; Green et al., 2010; Kuntz, Santos, & Kenneddy, 2020). Consistente com essa situação, no campo da educação para a neurodiversidade, particularmente no campo do autismo, o modelo técnico-racional (cf. Angulo Rasco, 2021) correspondente às intervenções e pesquisa desse tipo parece ter se naturalizado como o padrão ouro.

Embora esta lógica tenha gerado resultados mensuráveis na aquisição de habilidades discretas, ou na modificação de comportamentos considerados 'problemáticos' durante mais de quarenta anos de aplicação intensiva, numerosos estudos atuais exibem razões para questionar inclusive tal eficácia (Anderson, 2023; Jonkman et al., 2025; Jonkman, 2026; Yu, Li & Liang, 2020), além de dar conta de concepções sobre o autismo que estão sendo atualmente analisadas e propostas para sua resolução (Alexandrovsky, Frayne, & Lai, 2025). Em particular, o debate se concentra no fato de que as intervenções desse tipo continuam a privilegiar a conformidade a normas externas de uniformidade, em vez de celebrar a neurodiversidade (Chapman & Botha, 2021). Além disso, estudos recentes mostram que esse tipo de prática pode ser percebido como prejudicial pela comunidade autista (Kupferstein, 2018, Leaf et al., 2022; Shkedy, Shkedy, & Sandoval-Norton, 2021), além de ignorar a complexidade e a natureza irrepetível das interações educativas quotidianas, bem como as dimensões subjetivas como a dignidade e a agência do aprendiz (Melton et al., 2025; Wilkenfeld, D. A., & McCarthy, 2020).

É de se noter que o debate pedagógico e a crítica às formas educativas baseadas no comportamentalismo já haviam sido iniciadas há décadas, juntamente com as críticas de numerosos pesquisadores do campo da Pedagogia. De facto, esse tipo de prática corresponde a lógicas alheias à experiência educativa e pedagógica, uma discrepância assinalada há décadas por John Dewey quando advertiu sobre a primazia dos objetivos externos, estáticos e predefinidos sobre as metas como direção contínua do crescimento (Dewey, 1916).

Diante dessa situação paradigmática, este artigo propõe uma mudança de foco: passar da prática formativa e da pesquisa centrada nas intervenções como 'tratamentos', para se deslocar à consideração de trajetórias de formação pedagógica, bem como uma forma de conduzir pesquisa pedagógica no campo da educação para a neurodiversidade. Baseamos essa mudança na coordenação de três construtos filosóficos e cognitivos chave: o Profissional Reflexivo de Donald A. Schön (1983), a primazia dos fins e metas educativas propostas por John Dewey, e o modelo de Redescrição Representacional (RR) de Annette Karmiloff-Smith (1992).

Argumentamos que a adoção deste quadro reflexivo estabelece não apenas um fundamento estritamente pedagógico para a formação (1) pedagógica do professor e das famílias (mães, pais e cuidadores, já que são responsáveis pela educação familiar), mas também lança as bases para um novo modelo de pesquisa educativa com validade ecológica, ou um roteiro de pesquisa-ação, que poderia ser uma alternativa aos ECAs em alguns casos. Este tipo de estudo pedagógico, ou modelo de pesquisa, se concentra na transformação interna do educador/tutor (2) como agente de mudança, distanciando a pesquisa pedagógica da lógica farmacológica ou psiquiátrica que tem dominado o campo.

2. O Profissional Reflexivo (Schön) como Roteiro de Transformação: Do Protocolo à Pesquisa-na-Ação

A teoria de Schön baseia-se na ideia de que os profissionais mais competentes não se limitam a aplicar regras, mas também refletem sobre sua própria prática em tempo real. Este processo reflexivo permite-lhes ajustar suas estratégias para abordar problemas complexos que a "racionalidade técnica" não pode resolver.

Sua proposta foi revolucionária no campo da educação, pois desafiou o modelo tradicional de ensino centrado na teoria, defendendo novos designs de formação para a educação (na sua maioria como formação de professores) baseados na prática reflexiva.

Esta abordagem prioriza a aprendizagem experiencial—ou seja, através do fazer e da experiência direta do aprendiz—sobre as teorias descontextualizadas ou as instruções recebidas externamente. Também valoriza os contextos de formação como cenários de prática (ou *practicum*), onde os aprendizes podem adquirir a capacidade de reflexão junto a um mentor. Além disso, Schön propõe que o objetivo da formação é preparar para enfrentar os desafios complexos e imprevisíveis do mundo real, que nem sempre se encaixam nas teorias padrão. Tudo isso faz com que o modelo de Schön ofereça um quadro poderoso para o desenvolvimento profissional, particularmente no campo educativo, onde constitui um paradigma de formação reconhecido.

A contribuição deste artigo centra-se em estender e validar a proposta do Profissional Reflexivo para a formação pedagógica no campo da educação para o autismo e a neurodiversidade, tanto para profissionais da educação quanto no âmbito da educação familiar.

2.1. Distinguindo Papel e Prática

Schön argumenta que os profissionais operam rotineiramente na "zona indeterminada da prática" (situações únicas, incertas e conflituosas) que fica fora do alcance da ciência aplicada. Na educação para a neurodiversidade, essa zona é a norma. Em resposta, propõe dois conceitos chave:

- *Reflexão-na-ação*: É a capacidade de pensar e ajustar em tempo real, enquanto se realiza uma tarefa. É um tipo de conhecimento tácito ou implícito que os profissionais desenvolvem através da experiência. É o processo reflexivo no qual o praticante, ao encontrar uma "surpresa" (Minz, 2012)—um evento ou condição que desafia sua previsão—, reestrutura ativamente sua compreensão e sua estratégia em tempo real dentro de uma dada situação educativa. Sua conceptualização pode ser expandida para a forma procedimental da

Epistemologia Pessoal do agente (Muis & Bendixen, 2007), ou a dimensão correspondente à sua epistemologia enativa—distinta de sua epistemologia professada, a que declara explicitamente em palavras ou declarações pelas razões que sejam (Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004).

- *Reflexão-sobre-a-ação*: Ocorre depois da ação. Consiste em analisar a experiência passada para compreender o que aconteceu, por que e como poderia ser melhorado no futuro. Esta análise a posteriori ajuda a converter o conhecimento implícito em conhecimento explícito.

Ambos os processos se retroalimentam mutuamente. Propomos que esta reflexão sistemática pode ser a ferramenta central para a formação pedagógica, equipando o tutor (2) ou educador com a capacidade de enfrentar a incerteza e complexidade de cada pessoa autista sem depender de protocolos rígidos. O papel do formador desloca-se de transmissor de conteúdos para facilitador da reflexão (Perrenoud, 2001).

2.2. Formação Pedagógica para Famílias (Pais, Mães e Cuidadores)

Propomos estender o paradigma de Schön ao campo da educação familiar, onde pais, mães e outros cuidadores são os "praticantes" intensivos.

Ao dotá-los da metodologia reflexiva de Schön, proporciona-se-lhes uma ferramenta para o seu desenvolvimento como educadores, com o potencial de reconhecer as "armadilhas das boas intenções" (Ruiz-Danegger, 2025) e facilitar que suas experiências educativas, incluindo as possíveis frustrações, erros ou falhas, conduzam a aprendizagens úteis e práticas. Esta abordagem reconfigura os papéis parentais no autismo e neurodiversidade, deslocando-os de meros "implementadores de terapia" para protagonistas e pesquisadores de sua própria prática familiar.

O foco na reflexão da proposta de Schön facilita a possibilidade de gerar conhecimento explícito a partir de suas perspectivas, (co-)criando soluções contextualmente válidas, e promovendo sua própria auto-eficácia e agência—alguns dos pilares da neuroafirmação. Além disso, esta reflexão implica que o educador/tutor sintonize com a experiência do aprendiz autista e aborde positivamente o "problema da dupla empatia" (Milton, 2012;

Brosnan & Camilleri, 2025), e conduza a estratégias que promovam a agência, fomentando a autonomia, a autodeterminação e a auto-autoria do aprendiz (Stenning, 2024).

3. Redescrição Representacional (RR) como Explicação da Mudança Epistêmica Através da Reflexão

O modelo do Profissional Reflexivo de Schön oferece um caminho para a formação na prática educativa, mas a mudança de paradigma requer um mecanismo cognitivo e encarnado que explique como se produz a transformação interna do agente. Para isso, propomos considerar o modelo de Redescrição Representacional (RR) proposto por Annette Karmiloff-Smith (1992).

A RR descreve o processo pelo qual o conhecimento é internalizado e reformulado numa série progressiva de níveis representacionais: partindo do que Karmiloff-Smith chama de "mestria comportamental", o conhecimento progride tornando-se explícito, transitando de um nível onde o conhecimento existe de forma implícita, tácita e procedimental ("na-ação", E1 no modelo RR), para outros níveis progressivamente mais abstratos, explícitos e flexíveis (E2, E3, e +).

Esta progressão também permite modelar o risco de que o conhecimento estagne e se converta em "conhecimento inerte" (Perkins, Lesgold, 2001)—informação que a pessoa possui, mas que é incapaz de aplicar ou mobilizar em novos contextos. Desta perspectiva, o Modelo RR e seus correlatos pedagógicos encerram chaves potenciais para a transformação profunda da prática (Musholt, 2015) necessária na educação para o autismo e a neurodiversidade.

3.1. O Papel Duplo da Reflexão e da Interação na Prática

O processo de RR opera de forma ótima quando a reflexão individual se integra com a interação social (Perez-Peña et al., 2022). De acordo com o modelo reflexivo que propomos para a prática, podem ser distinguidos, portanto, dois níveis:

- *Reflexão (RR Interna)*: O agente confronta-se com a "surpresa" ou o resultado inesperado na prática (Minz, 2012), forçando a

redescrição de seus pressupostos, voltando a reconhecê-los e iniciando um processo de maior explicitação e flexibilização desse conhecimento, ao serviço da ação educativa neste caso.

- *Interação Social*: A verbalização de pressupostos e a co-construção dentro de um contexto social (por exemplo, numa reunião de tutores, ou numa conversa entre pais para rever o dia) proporcionam o contexto e o andaime intersubjetivo para os processos que facilitam a entrada do conhecimento tácito nas fases explícitas (E2 a E+) da RR.

3.2. Neuroafirmação como Facilitação da Mudança Positiva

O fundamento reflexivo que propomos implica, além disso, dotar o agente educativo de um quadro que possa validar sua experiência subjetiva, promovendo sua auto-eficácia e autoafirmação, e a progressão do papel de cuidador-tutor/educador.

Este processo reduz a reatância e promove tanto a autoconsciência quanto a auto-autoria (Baxter Magolda, 2014; Ruiz-Danegger, 2024b). Também poderia diminuir a resistência psicológica a abandonar protocolos técnico-rationais herdados, estabelecendo o deslocamento de barreiras cognitivas internas para uma mudança de perspectiva.

Além disso, facilita essa mudança de perspectiva, permitindo ao agente desenvolver maior consciência e metacognição, tornando a prática e os pressupostos subjacentes mais compatíveis com os princípios neuroafirmativos.

Neste sentido, a abordagem reflexiva converte o adulto num "observador participante reflexivo" (Long, 2020), um co-investigador da experiência familiar, em vez de um mero diretor ou testemunha de comportamentos.

4. Crítica Filosófica e a Transição de Objetivos para Metas: Uma Reorientação Epistemológica e Metodológica

O quadro reflexivo propõe alternativas para a métrica tradicional utilizada na pesquisa aplicada em neurodiversidade, no seu encontro e diálogo com o núcleo e a própria lógica da pesquisa pedagógica.

4.1. O Reduccionismo Epistemológico dos Resultados (Outcome)

A grande maioria dos estudos de intervenção no autismo — incluindo os ECAs — opera sob uma base epistemológica reducionista tácita centrada na elicitación e medição de objetivos discretos como fins fixos, e que só pode concentrar-se em mudanças comportamentais específicas, observáveis e quantificáveis.

Esta abordagem apoia-se em pontos de partida filosóficos, psicológicos e pedagógicos que limitam ou impedem a validade ecológica, representando um viés ontológico. De facto, mesmo que houvesse as melhores intenções, empatia ou recursos, a partir desta base são condicionadas de forma implícita características educativas não desejadas, como a objetivação indevida dos processos ou a negação da agência de quem aprende.

Ao fixar um resultado como um "objetivo" predefinido e externo, ignora-se a natureza orgânica, incerta e imprevisível do desenvolvimento humano (Schön, 1983). Por sua vez, a pessoa autista é reduzida a uma série de comportamentos a "corrigir" ou "normalizar", negando sua agência intrínseca.

4.2. Limitações Estruturais e Vieses de Modelo

A necessidade desta reorientação não é apenas de base pedagógica ou da filosofia da educação, mas também devido a limitações metodológicas no design padrão dos ECAs, na medida em que os designs utilizados de forma geral se baseiam no Modelo Linear Geral (MLG ou GLM pela sua sigla em inglês), otimizado para detetar mudanças médias entre grupos. Tradições de pesquisa tão diversas como a do Modelo de Sistemas Dinâmicos (Thelen & Smith, 1994) ou a da Psicologia Cultural (Toomela, 2008, Valsiner e Benigni, 1986) enfatizam que a modelagem de mudanças tais como evolutivas ou educativas são inerentemente não lineares, idiossincráticas e microdesenvolvidas, o que limita a validade do MLG. No caso dos ECAs, existem além disso critérios básicos que são difíceis ou impossíveis de cumprir, como a equivalência no tratamento ou a atribuição aleatória.

4.3. Os Fins e Metas como Conceitos Fundamentais da Pedagogia

Por outro lado, no pensamento de Dewey, diversas formas de propósito são inerentes à reconstrução da experiência, conceito central da sua proposta (Garrison, Neubert, & Reich, 2012, 2015).

A filosofia da educação de John Dewey propõe distinguir entre objetivos (propósitos fixos) e metas ou fins (propósitos inerentes ao processo). Uma meta é uma direção contínua e orientadora para a ação, que permite a constante modificação dos meios à medida que se avança (Dewey, 1916).

Ao contrário do behaviorismo que se foca nos "objetivos" (o que quem aprende ou "está em tratamento" deve demonstrar), Dewey prioriza o "fim" (a experiência de aprendizagem) e a "meta" (o resultado desejado) como partes de um processo orgânico e evolutivo. Na sua visão, com profunda sabedoria educativa, em sentido estrito não se pode antecipar os resultados no terreno educativo, e sim a direção que se deseja para o processo.

4.4. Novos Ensaios Controlados para a Pesquisa Pedagógica

Revisitar as propostas de Schön na educação para a neurodiversidade permite-nos reformular a metodologia ECA (Ensaio Controlado Aleatorizado) no campo pedagógico, na linha do que a profundidade filosófica de Dewey propôs sobre a educação.

Propomos que o estudo do modelo reflexivo possa contribuir dando uma virada à situação, ao permitir estimar a transformação do agente (o educador/tutor) no sentido do seu progresso, não apenas a mudança no aprendiz.

Esta mudança de foco para a reflexão sobre a própria prática habilita múltiplos objetos de estudo, tais como aspetos da experiência subjetiva como a percepção de auto-eficácia, ou de conteúdo como suas preferências terminológicas em relação a diversas propostas e consensos, a trajetória de desenvolvimento da epistemologia pessoal do educador/tutor em aspetos relacionados com a educação, ou a divergência entre sua epistemologia professada e a enactiva.

Ao considerar o caminho do profissional/pai para ser um agente de mudança reflexivo que opera por motivações, fins e metas próprios, este tipo de ensaio controlado valida que a formação pedagógica constitua, em si mesma, uma "intervenção" crítica e de alto impacto.

5. Da Intervenção à Transformação Pedagógica

O domínio do modelo técnico-racional na educação do autismo criou uma "armadilha da boa intenção" que, apesar dos seus propósitos declarados, tende a anular a agência do aprendiz e a privar as pessoas autistas ou neurodivergentes das ferramentas internas necessárias para alcançar os fins e metas da educação a longo prazo, para além das conquistas de aprendizagem segmentadas.

A articulação de um quadro baseado em Schön, Dewey e Karmiloff-Smith fornece contexto, conceptualizações e metodologias com o potencial de deslocar o modelo baseado no défice ou na adesão a padrões externos fornecidos pelos 'protocolos de melhores práticas', que são frequentemente apresentados a priori, manualizados e descontextualizados. A partir do modelo do Profissional Reflexivo de Schön, os adultos podem deixar de ser meros "implementadores de terapia" e, em vez disso, empreender um caminho como pesquisadores de sua própria prática (Kinsella, 2010). Além disso, o modelo de Redescrição Representacional (RR) de Karmiloff-Smith oferece uma forma de compreender o que implica o processo reflexivo na sua transição para a compreensão conceptual explícita e a prática estável. Este conhecimento também pode servir de base para compreender e explorar alternativas, pois permite reconhecer o papel do erro, dos desafios e das 'idas e vindas' (tentativa e erro/progressão não linear). O quadro filosófico de Dewey proporciona uma mudança no nível de análise, o que permite ver o processo educativo em perspetiva, com um foco no crescimento.

A possibilidade de ensaios controlados pedagógicos no campo da neurodiversidade e dos estudos sobre o autismo representa uma mudança de foco que permite considerar o desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento epistémico. Isso tem o potencial de abraçar a incerteza como motor do pensamento profissional e de deslocar o foco da patologia para a transformação pedagógica do agente.

Notas

(3) O termo 'formação' é preferido a 'treinamento' (ou 'addestramento' em italiano) para denotar o processo de desenvolvimento integral e autodirigido do profissional, seguindo a distinção feita por autores como Perrenoud (2001).

Referencias

- Alexandrovsky, M., Frayne, M., & Lai, M.-C. (2025). What is autism? Identity in jeopardy and the collaborative way ahead. *Autism*, 29(10), 2371-2378. doi: 10.1177/13623613251371485.
- Anderson, L. K. (2023). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism*, 27(3), 737-750. doi: 0.1177/13623613221118216.
- Angulo Rasco, F. (2021). *El modelo técnico-racional en educación: una crítica epistemológica*. Madrid: Morata.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: OUP.
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1998). *Autism: The Facts*. Oxford: OUP.
- Baxter Magolda, M. B. (2014). Self-Autorship. *New Directions for Higher Education*, 166, 25-33.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. (2017). The relationship between epistemic cognition and critical thinking. In J. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 51-68). Routledge.
- Bradshaw, J., Steiner, A., Gengoux, G., & Koegel, L. (2015). Feasability and Effectiveness of Very Early Interventions for Infants At Risk for Autism Spectrum Disorders. A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 778-794. doi: 10.1007/s10803-014-2235-2.
- Brosnan, M., & Camilleri, L. J. (2025). Neuro-affirmative support for autism, the Double Empathy Problem and monotropism. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Artículo 1538875. doi: 10.3389/fpsyt.2025.1538875.
- Chapman, R., & Botha, M. (2023). Neurodivergence-informed therapy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 65(3), 310-317. doi: 10.1111/dmcn.15384.
- Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The Efficacy of Early Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Clinical Med.*, 11(17), 5100. doi: 10.3390/jcm11175100.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Second Edition. Wiley-Blackwell.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *Educational Philosophy and Practice: An Introduction*. Bloomsbury Academic.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2015). *Democracy and Education Reconsidered: Dewey After One Hundred Years*. Routledge.
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., LeCouteur, A., Leadbitter, K., Hurdy, K., Byford, S., Barrettm B., Temple, K., Macdonald, W., & Picles, A. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 375(9732), 2152-2160.
- Jonkman, K. M., den Hartog, C., Sloot, B. et al. (2025). Experiences of Autistic Individuals, Caregivers and Healthcare Providers with ABA-Derived Therapies: a Sequential Exploratory Mixed Methods Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-025-06958-x.
- Jonkman, (2026). *Rethinking Autism Support. What is used, what helps, and what i matters?* Vrije Universiteit Amsterdam.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (Eds.). (2016). *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum*. Springer Singapore. doi: 10.1007/978-981-10-0713-2.
- Kinsella, E. A. (2010). The professional as reflective practitioner: An analysis of Schön's contribution to professional education. *Higher Education*, 59(1), 1-13.
- Kuntz, E.M., Santos, A.V., & Kennedy, C.H. (2020). Functional analysis and intervention of perseverative speech in students with high-functioning autism and related neurodevelopmental disabilities. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 53(4), 2421-2428. doi: 10.1002/jaba.669.
- Kupferstein, H. (2018). Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 31(3), 131-140. doi: 10.1111/jcpp.70055.
- Lansing, M. & Schopler, E. (1984). Educación Individualizada: Un modelo de la escuela pública. En: M. Rutter y E. Schopler (eds.), *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento* (pp. 418-431). Madrid: Alhambra
- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., Unumb, L., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2022). Concerns About ABA-Based Intervention: An Evaluation and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(6), 2838-2853. doi: 10.1007/s10803-021-05137-y.
- Lesgold, A., & Nahemow, M. (2001). Tools to Assist Learning by Doing: Achieving and Assessing Efficient Technology for Learning. En: D. Klahr & S. M. Carver (Eds.), *Cognition and Instruction* (pp. 307-346). Psychology Press. doi: 10.4324/9781410600257-13.
- Long, A. (2020). *Observing the Self: A Reflective Approach to Practice*. Routledge.
- Longo, L. M., et al. (2023). Self-affirmation, processing reflection, and overcoming psychological barriers in critical realism. *Qualitative Health Research*, 33(1), 3-15.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological Resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57-68.
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children*. Austin, TX: Pro-ed.
- Mann, K. (2016). Using reflective practice to deepen learning: A systematic review. *Medical Education*, 50(2), 209-218.
- Melton, B., Weiss, M. J., Cihon, J., Ferguson, J., Ross, R., Melton, L., & Leaf, J. (2025). Does Applied Behavior Analysis Violate Principles of Ethics and Bioethics? A Response to Wilkenfeld and McCathy (2020). Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 0(0). doi: 10.1177/10883576251349214.
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: the "double empathy problem." *Disability & Society*, 27(6), 883-887. doi: 10.1080/09687599.2012.710008.
- Minz, D. (2012). The role of "surprise" in reflective practice: Re-evaluating Schön's framework. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 263-275.
- Muis, K. R., & Bendixen, L. D. (Eds.). (2007). *Personal Epistemology in the Classroom: New Approaches to Research and Intervention*. Springer.
- Musholt, K. (2015). *Thinking about the Self: Epistemic Cognition and Self-Transformation*. The MIT Press.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive

- treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425–436.
- Perez-Peña, M., et al. (2022). The dual role of individual reflection and social interaction in epistemic change mechanisms. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1601–1620.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York: Free Press.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique* [Developing reflective practice in the teaching profession: Professionalization and pedagogical reasoning]. Paris: ESF.
- Peter, C., Antonietti, E., Antoniou, M., Bucaille, E., Osório, J. A., Manificat, S., Rodríguez-Herreros, B., & Chabane, N. (2025). E-coaching for parents of children with autism spectrum disorder: Protocol for a randomized controlled trial. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1547(1), 143–153. doi: 10.1111/nyas.15320.
- Ruiz-Danegger, C. (2024a). *Democratic Education for Flourishing Autism. Notes to Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education of John Dewey*. Salta: Mama Quilla.
- Ruiz-Danegger, C. (2024b). *Autism Learning Tutoring. A path to promote self-determination, autonomy, and self-authorship*. Salta: Mama Quilla.
- Ruiz-Danegger, C. (2025). *Accompanying: The Path to Autonomy. A Practical & Neuro-Affirming Guide for Families*. Salta: Mama Quilla.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shkedy, G., Shkedy, D., & Sandoval-Norton, A. H. (2021). Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(2), 126–134. doi: 10.1007/s41252-021-00201-1.
- Stenning, A. (2024). *Narrating the Many Autisms: Identity, Agency, Mattering*. Routledge. doi: 10.4324/9781003036807.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. The MIT Press.
- Thom-Jones, S., & Lowe, J. (2024). Innovative and Neuro-affirming Autistic Approaches to Autism Research. En: H. Bertilsdotter Rosqvist & D. Jackson-Perry (Eds.), *The Palgrave Handbook of Research Methods and Ethics in Neurodiversity Studies* (pp. 161–182). Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-031-66127-3_10.
- Toomela, A. (2008). Variables in psychology: A critique of quantitative psychology. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42(3), 245–265.
- Valsiner, J., & Benigni, L. (1986). Naturalistic Research and Ecological Thinking in the Study of Child Development. *Developmental Review*, 6, 203–223.
- van Dijk, M., & van Geert, P. (2011). Heuristic techniques for the analysis of variability as a dynamic aspect of change. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(1), 5–21.
- Wing, L. (1972). *Autistic Children: A Guide for Parents*. London: Constable Publishers.
- Wilkenfeld, D. A., & McCarthy, A. M. (2020). Ethical Concerns with Applied Behavior Analysis for Autism Spectrum "Disorder". *Kennedy Institute Ethics Journal*, 30(1), 31–69. doi: 10.1353/ken.2020.0000.
- Yu, Q., Li, E., Li, L., & Liang, W. (2020). Efficacy of Interventions Based on Applied Behavior Analysis for Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Psychiatry Investigation*, 17(5), 432–443. doi: 10.30773/pi.2019.0229.