



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A SUPERVALORIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA ESCOLA: UM
ESTUDO SOBRE SUBJETIVIDADE SOCIAL**

VIRGÍNIA SILVA

Brasília - DF

2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A SUPERVALORIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA ESCOLA: UM
ESTUDO SOBRE SUBJETIVIDADE SOCIAL**

VIRGÍNIA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS

Eixo de interesse: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

Brasília - DF

2014

VIRGÍNIA SILVA

**A SUPERVALORIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA ESCOLA: UM
ESTUDO SOBRE SUBJETIVIDADE SOCIAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú
Universidade de Brasília – UnB
Presidente

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS
Examinadora externa

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
Faculdade de Educação – UnB
Examinador interno

Profa. Dra. Viviane Legnani
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora suplente

Aprovada em 02/12/2014.

A Deus.

Aos estudantes com autismo.

Aos docentes que se permitem inconclusos e inquietos diante de cenários condicionantes e conseguem olhar nos olhos dos estudantes partindo do conhecimento de suas singularidades.

A meus pais, Benvindo Pereira da Silva e Sônia Teodoro Leite da Silva, incansáveis incentivadores do meu percurso investigativo.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Sônia e Benvindo, exemplos de superação. O percurso da vida de vocês inspira os meus passos diariamente! Ensinaram-me que não preciso desistir, mas procurar e encontrar caminhos diferentes diante dos obstáculos. Obrigada pelo exemplo, pelo amor, pelas cobranças positivas, pela confiança e pelo acompanhamento durante minhas decisões.

A minha irmã Adriana e cunhado Washington. As interrogações de vocês, enquanto professores alimentaram meu desejo pela presente investigação. Contribuíram para minha busca em pensar a Educação e a complexa organização subjetiva de uma escola buscando contribuir para os processos singulares de aprendizagem dos estudantes.

As minhas tias Irenice e Margarida, que no percurso da minha vida estudantil, acompanharam-me de longe e deram-me apoio e suporte em momentos pontuais e marcantes. Fizeram-me acreditar e dar valor a cada instante do percurso para alcançar meus objetivos. A tia Cleusa pelas orações vigilantes o cuidado e o respeito que tem por minha vida acadêmica.

A D. Nazaré (*in memoriam*), que tanto torceu e pediu a Deus as bênçãos por essa vitória. Você não me viu concluir o mestrado, mas agradeço por suas orações e dedico esta alegria, também, a você, incansável incentivadora dos meus estudos.

Muitos foram os amigos que contribuíram para a construção do caminho de pesquisadora. Cada um(a), em seu momento, marcou essa trajetória constituindo-me com a faísca da curiosidade e do compromisso com a Educação. Agradeço, então, pela ordem em que, felizmente, nossos caminhos se cruzaram: Roseane Cunha, Janine Caixeta, Mariflor Maia, Leda Bittencourt, Conceição Nunes, Doracir Feitosa, Raquel Santana, Gabriela Mieto, Susana Carvalho, Geraldo Reis, Bianor Domingues, Gislene Barral e Wellington Ferreira de Jesus. Obrigada pelas leituras, pelo acompanhamento teórico, pelas perguntas e pelas respostas. Raquel e Ceiza vocês foram especialmente importantes nesse processo. Sentaram ao meu lado, estudaram comigo, questionaram, contribuíram, sorriram e elogiaram. Com certeza o universo agradecerá a todos trazendo-lhes o bem diariamente! O olhar e as palavras de confiança dos amigos, ao andamento da minha construção teórica, até a última linha escrita, trouxeram-me até aqui.

Em especial, agradeço a Conceição Nunes. Você ensinou-me, delicadamente, a acreditar que eu podia. Aprendi a levantar o olhar e, com confiança, avançar e aprofundar meus estudos. Ensinou-me o que era o autismo e que antes dessa palavra existiam pessoas

para as quais poucos dedicavam um trabalho pedagógico efetivo e responsável. Obrigada por tudo!

A todos(as) os professores cursistas que passaram comigo momentos de estudo em nossas coordenações. Foi desses momentos que a problemática desta pesquisa foi construída. Especialmente aos professores Rudan, Denise e Aparecida que me ensinaram muito sobre generosidade e compromisso.

Aos professores das escolas pesquisadas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Estreitamente, constituindo os momentos finais da construção dessa dissertação tive, como companheiros diários: Raquel Santana (O. Preferida.), obrigada pelas perguntas esclarecedoras desde o pré-projeto, suas leituras foram imprescindíveis; Conceição Nunes (Ceixa), sua leitura carinhosa do texto e do que eu penso fizeram-me forte todos os dias; Geraldo Reis (Gê), nossas conversas solidificaram minha confiança e Roseane Cunha (Rose), estudar com você não tem preço, obrigada pelos momentos incríveis de estudo! Preciso repetir seus nomes para enfatizar o quanto seus olhares criteriosos contribuíram para esse texto. Obrigada!

A minha orientadora, Silvia Ester Orrú. O relato de sua experiência e a leitura do seu livro despertaram, em mim, a mudança para um outro rumo no trabalho com os professores que atuam junto aos estudantes com autismo. Seu olhar diferenciado trouxe mudança qualitativa à minha prática profissional. Obrigada pelo incentivo a participação de diferentes discussões sobre Educação em congressos nacionais e internacionais. Você viu meu projeto dentre tantos. Obrigada pela singularidade do seu olhar.

A professora Sônia Siquelli e Viviane Legnani, por ter aceitado participar desta banca e pela leitura responsável desse texto.

Ao mestre Fernando González Rey. Sua construção teórica possibilitou-me entender meu papel na constituição da realidade educacional em que atuo e sua relação com minha existência, enquanto pessoa, professora e possível sujeito. Ampliou meu olhar para além dos campos educacionais. Esta compreensão fez-me mais forte! Obrigada pelo carinho, pela cordialidade, pela dança, pela contribuição teórica a esta pesquisa e por participar desta banca de defesa.

As professoras Albertina Mitjás, Carmem Tacca e Cristina Coelho. Ensinaram-me a construir um novo modo de estudar, de ler e de aprender (afinal, nunca é tarde!). São exemplos irrefutáveis de colaboradoras efetivas da aprendizagem.

A todos os professores com os quais estudei, em especial Zezé (*in memoriam*) e César (*in memoriam*). Permitiram que eu estabelecesse muitos dos objetivos de vida que me constituem, entre eles o de não desistir e ter coragem!

Aos queridos amigos de grupo de estudos Ana Orofino, Marília Bezerra, Eduardo Moncayo, Giselle, Jonatas, Elias e Luis. Obrigada pelas discussões, respostas e indagações. O exemplo e percurso da investigação de vocês foram imprescindíveis durante esta formação. Ana Luiza, pelas perguntas instigantes e pelo incentivo constante, nossos estudos serão lembrados, obrigada.

Em especial, digo obrigado a você Daniel Goulart, querido Mano truta! Você, de modo firme e carinhoso, respondeu a todas as minhas perguntas, mesmo que feitas repetidas vezes e independentemente do horário, leu meus textos e fez-se parte desta construção teórica. Obrigada!

A todos vocês do grupo, obrigada, ainda, pelos momentos divertidos que compartilhamos e ainda vamos compartilhar, o sorriso no caminho é indispensável à constituição de qualquer pessoa!

Acredito que todos, independentemente de estarem hoje no meu cotidiano, ou não, continuam a me constituir com suas existências. Essa existência constitui-me para além do instante em que nos conhecemos e, ainda, permite minha constante reinvenção diante dos diferentes desafios a que me deparo.

Por fim, destaco o desafio que é pensar o ensino e a investigação dos processos de aprender dos estudantes com autismo. É uma problemática que faz surgir, em diferentes momentos, discussões inflamadas e polêmicas. Às vezes estamos tão envolvidos com o cotidiano apressado das escolas que ignoramos as possibilidades do trabalho pedagógico nestes processos. Muitos desacreditam da discussão, isso, com certeza, demonstra o tamanho do desafio que é pensar a Educação. Desse desafio eu nunca desistirei!

*Não tenho mais o tempo que passou, mas temos muito tempo,
temos todo o tempo do mundo....*

Renato Russo

RESUMO

O trabalho pedagógico junto aos estudantes com autismo tem provocado apreensões significativas entre os professores que o realizam em escolas públicas e escolas privadas. Diante desse panorama, muitos professores têm se empenhado nesse trabalho, procurando, desde uma visão assistencialista de atendimento, trazer esse estudante para os padrões de aprendizagem uniformizados historicamente na sociedade. No entanto, o paradigma da medicalização da sociedade presente nas escolas tem orientado o olhar e os objetivos de ensino de estudantes com autismo para seu quadro diagnóstico colocado à frente do estudante em sua constituição subjetiva e de suas singularidades. Esses fatores têm resultado na uniformização do comportamento e modos de ser desses estudantes que permanecem à mercê de práticas pedagógicas condicionantes e homogeneizadoras de ensino voltadas aos estudantes com autismo. Esses estudantes têm permanecido nos contextos escolares durante anos confinados em atendimentos que não os reconhecem como possíveis sujeitos que aprendem, repetindo atividades que não os mobilizam a produzirem estratégias próprias de aprendizagem. Desse modo, fazem-se pertinentes investigações que apontem as fragilidades dessas práticas e produzam reflexões que movimentem os professores no sentido de possibilitá-los compreender sua condição histórica, social e subjetiva na constituição da subjetividade social das escolas e que, partindo desse ponto de vista, permitam-nos olhar para o estudante como indivíduos historicamente e subjetivamente constituídos e constituintes, também, dos contextos de aprendizagem de escolas públicas e privadas. Com base, principalmente, na Teoria da Subjetividade de González Rey e nas contribuições teóricas de Orrú, Vygotsky e Paulo Freire, realizamos esta investigação, com o objetivo de analisar a subjetividade social em seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares de aprendizagem de estudantes com autismo no que concerne às práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, utilizou-se o método construtivo interpretativo, sustentado nos princípios da Epistemologia Qualitativa, que concebe a produção inteligível de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo singular e dialógico do pesquisador. Os participantes da pesquisa foram professores de uma escola pública e de uma escola privada de Brasília que estavam trabalhando com estudantes com o diagnóstico de autismo. No período da pesquisa utilizamos a dinâmica conversacional, a observação e o complemento de frases como instrumentos para produção das informações. De modo geral, os contextos escolares dos estudantes com autismo apresentam elementos subjetivos que constituem e configuram a subjetividade social da escola que expressam a personificação do quadro sintomático de autismo nas escolas. Isso tem definido, orientado e institucionalizado práticas pedagógicas pautadas na crença pedagógica nas ações da medicina junto a indivíduos diagnosticados com autismo. A personificação do diagnóstico tem impedido os professores de reconhecerem-se parte do processo de aprendizagem, não mobilizando estratégias de ensino que possibilitem situações de aprendizagem para os estudantes, isentando-se de uma posição protagonista de um processo que venha romper com as práticas condicionantes e homogeneizadoras junto aos estudantes com autismo.

Palavras-chave: Educação, Autismo, Prática docente, Subjetividade social.

ABSTRACT

The pedagogical work with students with autism has caused significant concerns among teachers who perform in public schools and private schools. Against this background, many teachers have been engaged in this work, looking from a paternalistic vision care, bring it to the standards of student learning uniformed historically in society. However, the paradigm of the medicalization of society present in schools has directed the look and the goals of teaching students with autism to their diagnosis framework that has been placed in front of the student in his subjective constitution and his singularities. These factors have resulted in the standardization of behavior and ways of being of those students who remain at the mercy of conditions and teaching practices aimed at homogenizing teaching students with autism. These students have remained in school contexts for years confined in attendance that do not recognize them as potential subjects learn repeating activities that do not mobilize them to produce their own learning strategies. Thereby, it's needed to make investigations that indicate the weaknesses of such practices and produce reflections that move the faculty to enable them to understand their historical, social and subjective social status in the constitution of subjectivity schools and, from that point of view, let them look at the student as individuals historically and subjectively constituted and constituents, also the learning contexts of public and private schools. In this context, based mainly on the Theory of Subjectivity, by González Rey, and the theoretical contributions of Orrú, Vygotsky and Paulo Freire conducted the research, with the aim of analyzing the social subjectivity in the process of setting up and configuration in school learning contexts for students with autism, regarding the pedagogical practices of teachers. For that, we used the interpretive construction method, supported the principles of Qualitative Epistemology, which conceives intelligible knowledge production as a unique and constructive-dialogic process of interpretation of the researcher. Survey participants were teachers of a public school and a private school in Brasilia who were working with students diagnosed with autism. During the survey period, we used the conversational dynamics, observation and phrases as the complement of instruments for production of information. Overall, the school contexts of students with autism exhibit subjective elements that constitute and shape the social subjectivity of the school which express the embodiment of symptomatic picture of autism in schools, which has defined, focused and institutionalized pedagogical practices based on belief in the pedagogical actions of medicine from individuals diagnosed with autism. The personification of diagnosis have prevented teachers from recognizing a part of the learning process not mobilizing teaching strategies that enable learning situations for students, exempting itself a protagonist of a process that will break with the constraints and practical position homogenizing with students with autism.

Keywords: Education, Autism, Teaching practice, Social subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Portrait of a woman with hat</i> , de Amadeo Modigliani, 1918	20
Figura 2 – <i>Little girl in blue</i> , paint by the Italian artist Amedeo Modigliani (1884-1920)	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 O AUTISMO	17
1.1 O caminho entre o diagnóstico e o indivíduo	19
1.2 O histórico do autismo.....	21
CAPÍTULO 2 A ESCOLA E OS EFEITOS IATROGÊNICOS DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO.....	10
2.1 Os critérios de diagnóstico para autismo e seus efeitos iatrogênicos no contexto escolar .	18
2.2 A presença da abordagem behaviorista na escola	21
CAPÍTULO 3 A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA e o ESTUDANTE COM AUTISMO.....	31
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA.....	58
4.1 Objetivo geral	61
4.2 Objetivos específicos.....	61
4.3 O local de pesquisa.....	62
4.3.1 A escola pública	63
4.3.1 A escola privada	64
4.4 Os participantes da pesquisa.....	66
4.5 A construção do cenário de pesquisa.....	67
4.6 Instrumentos e sua utilização.....	69
4.7 Análise e discussão das informações.....	71
4.7.1 Primeira categoria de análise: a personificação do diagnóstico na escola	73
4.7.2 Segunda categoria de análise: a singularidade oculta pela personificação do diagnóstico de autismo	79
4.7.3 Terceira categoria de análise: a relação do ser professor e da sua prática pedagógica com o processo de aprendizagem do estudante com autismo	88
4.7.4 A subjetividade social das escolas e o trabalho junto ao estudante com autismo: resposta aos objetivos propostos	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE I - COMPLEMENTO DE FRASES	114
APÊNDICE II - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	117
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	117
APÊNDICE III - ROTEIRO DA DINÂMICA CONVERSACIONAL.....	118
ROTEIRO DA DINÂMICA CONVERSACIONAL.....	118
APÊNDICE IV - CARTA DE APRESENTAÇÃO NAS ESCOLAS.....	119

CARTA DE APRESENTAÇÃO NAS ESCOLAS	119
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120

INTRODUÇÃO

O trabalho como professora em cursos de formação, voltado à atuação junto à pessoa com deficiência, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (EAPE-SEDF), de 2008 a 2012, permitiu o contato desta autora com diferentes interrogações colocadas pelos docentes sobre as pessoas com diagnóstico de autismo matriculadas nas escolas. Os questionamentos surgiram nas discussões, durante os encontros do curso de formação, sobre a inclusão dessas pessoas nas escolas regulares. Em relatos dos professores, percebemos que os nomes dos indivíduos nunca eram mencionados; a denominação era apenas “o meu autista”, quando se referiam ao que esses faziam ou não conseguiam fazer. Consideramos que essas pessoas são indivíduos¹ singulares com diferentes possibilidades de aprendizagem e, portanto, para iniciar nossa discussão, assumimos a posição de chamá-los de estudantes.

Chamá-los de autistas, simplesmente, confere um esvaziamento à fala docente. Não revela nada sobre quem são, como aprendem e como se constituem nos diferentes ambientes em que vivem, especificamente o escolar. Não diz, tampouco, a quem deve se direcionar o planejamento pedagógico dos professores, pois partimos, neste trabalho, da necessidade de uma concepção personalizada sobre a ação pedagógica docente, ou seja, uma ação que tem como objetivo alcançar a aprendizagem singular dos estudantes para os quais se direciona. Embora consideremos a hipótese de que eles não estejam sendo vistos como estudantes nos contextos escolares, e frente à organização escolar que lhes é dispensada, enfatizamos que no cotidiano pedagógico da escola, todos os indivíduos matriculados são chamados assim e todos são indivíduos singulares com diferentes percursos e possibilidades de aprendizagem.

Durante o curso de formação, percebemos que os professores demonstraram, de modo recorrente, entender que o trabalho com o estudante com o diagnóstico de autismo restringe-se a técnicas de controle e condicionamento de comportamento. As dificuldades em lidar com as especificidades comportamentais e de desenvolvimento dos indivíduos com

¹ Iremos tratá-los, neste trabalho, como indivíduos ou pessoas quando não estivermos nos relacionando a eles(as) como estudantes ou sujeitos que aprendem dentro do referencial da Teoria da Subjetividade(GONZÁLEZ REY, 2012).

autismo é um dos principais problemas, na fala dos professores, no que se refere ao trabalho pedagógico.

Seguíamos na formação respondendo ao desejo dos professores por técnicas de controle e condicionamento de comportamento. Compreendemos hoje que essa atuação, enquanto formadora, respondia a concepções reducionistas do potencial de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes com autismo. Apesar disso, seguíamos estudando e procurando fontes bibliográficas que nos auxiliassem a promover uma resposta adequada aos anseios dos professores. Neste caminho, um livro em especial – *Autismo: o que os pais devem saber* (ORRÚ, 2009a) – foi um divisor de águas em nosso trabalho como formadora. Estávamos, ainda, imersas em uma perspectiva biológica de ensino, na qual o comprometimento biológico na vida dos indivíduos determina o tipo de trabalho pedagógico direcionado a eles.

Essa perspectiva não mais respondia as nossas inquietações acerca do trabalho de formação junto aos docentes que atuavam com os estudantes com autismo. O livro, ao problematizar a utilização de práticas pedagógicas de base comportamental, traz a necessidade da discussão do trabalho pedagógico a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998). Demonstra a compreensão da constituição histórico-social dos estudantes com autismo e a importância dessa percepção para o trabalho docente.

Tivemos, então, outro momento que trouxe possibilidades de ampliar nossa compreensão quanto ao trabalho docente junto aos estudantes com autismo: o contato com os fundamentos da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005a). Esse contato nos aproximou da categoria “subjetividade social” e enxergamos, em sua definição, a contribuição heurística para a investigação sobre o trabalho dos professores durante o planejamento das aulas e de seu trabalho pedagógico junto aos estudantes com autismo. O valor heurístico da categoria diz respeito ao fato de nos permitir olhar a realidade a partir do complexo movimento dos elementos subjetivos que constituem a subjetividade social a partir do modo como os indivíduos subjetivam suas ações e experiências nos diferentes espaços em que vivem, convivem e trabalham.

Os estudos e a investigação dos fenômenos da educação a respeito do trabalho pedagógico docente, relacionado ao estudante com autismo, não têm considerado a constituição subjetiva dos profissionais e dos espaços onde o trabalho é realizado. Aliamo-nos, para a presente pesquisa, aos estudos de Orrú (2009a, 2009b, 2012) quanto ao trabalho pedagógico junto aos estudantes com autismo, aos princípios inaugurados por Vygotsky em seus estudos sobre a defectologia (1997, 1998, 2009), à reflexão crítica de Paulo Freire (1979,

1980, 1992, 2000) a respeito do trabalho pedagógico e à definição de subjetividade de González Rey (2005a, 2005b, 2005c, 2009, 2011).

Em contato com os professores, constatamos a existência de práticas pedagógicas de ensino tradicionais, de base biológica e determinista. Percebemos, em tais práticas, a presença dos pressupostos do *Behaviorismo* de Skinner (2006). Nesse contato no curso de formação, verificamos que condicionar o processo de aprendizagem ao arranjo de contingências e reforçadores para que o estudante demonstre, no comportamento, aquilo que lhe foi ensinado constituiu uma forma predominante de conceber o ensino. O que se observou, e o que motivou as indagações a respeito desse trabalho pedagógico, foi a tendência e, em alguns momentos, a predominância de atividades de treinos e condicionamentos que, por vezes, garantem respostas rápidas relativas às mudanças operacionais de comportamento. Percebemos uma prática pedagógica alheia aos processos de desenvolvimento, que é singular, e às possibilidades que o diálogo entre estudante-professor-escola pode trazer aos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentro de um movimento em que professores entregam o conhecimento aos estudantes, no caso daqueles com autismo, o comportamento condicionado (que será discutido à frente neste trabalho), e esses o recebem e o repetem mecanicamente, em troca de recompensas denominadas “reforços” (também discutidas à frente), os professores planejam suas estratégias de ensino a partir do que entendem por aprendizagem. Compreender, portanto, como se dão as práticas pedagógicas, e a partir de quais concepções se estabelecem e são planejadas nos contextos de aprendizagem, demanda uma reflexão qualitativa sobre a organização e produção subjetiva presente nesses contextos e que permeiam as ações metodológicas dos professores em sala de aula. Os aspectos subjetivos estão presentes nos espaços sociais, constituindo-os a partir de um movimento constante entre o individual e o social dos indivíduos que compõem os diferentes espaços.

No caminho dessa investigação, torna-se essencial esclarecermos nossa compreensão acerca da aprendizagem. Entendemos que a aprendizagem é um fator que move os indivíduos, de modo qualitativo, no percurso do seu desenvolvimento, e que se constitui a partir das relações sociais entre os indivíduos que estão envolvidos emocionalmente e subjetivamente nessas relações, nos diferentes ambientes onde vivem e convivem.

Percebemos a necessidade de problematizar algumas questões relacionadas às práticas de ensino voltadas ao estudante com autismo para iniciarmos o caminho de investigação a respeito da subjetividade social existente nos processos de ensino dos professores. De que modo o diagnóstico chegou à escola como um dos fatores considerados

pelos professores no momento de planejar? Que consequências sociais o diagnóstico imposto/atribuído provoca na vida das pessoas com autismo e nas demais pessoas que estão na escola? Qual é a compreensão de ensino e de aprendizagem dos professores a partir da percepção de pressupostos comportamentais em suas falas sobre a ação de planejar? Quais objetivos de ensino estão presentes nas ações pedagógicas no contexto escolar e em que concepções estão baseados? Tais questões contribuem com a investigação porque direcionam nosso olhar à compreensão da complexa realidade do planejamento pedagógico do professor.

Com vistas a contribuir com a educação dos estudantes com autismo, a pesquisa ressalta a importância da revisão de literatura que apoie o desvelar de sua problemática acerca da subjetividade social presente nos processos de ensino dos professores que atuam junto a esses estudantes. Os estudos sobre autismo estão sempre direcionados à informação de técnicas de modelagem de comportamento, de anúncio das características diagnósticas e de desenvolvimento de hábitos diários que facilitam a vida funcional dos que têm diagnóstico, assim como a de seus familiares. Essas inquietações motivaram a definição da problemática de pesquisa, a análise da subjetividade social dos contextos de planejamento dos professores.

Este estudo e pesquisa está organizado em três capítulos. No Capítulo 1 – Uma síntese sobre o autismo –, apresentamos a discussão sobre o caminho da definição do diagnóstico até chegar ao indivíduo que o recebe; e ainda sobre o histórico de autismo e sobre os critérios utilizados para definição do diagnóstico. No Capítulo 2 – A escola e o estudante com autismo –, discutimos os efeitos do diagnóstico no contexto escolar; os efeitos iatrogênicos desse diagnóstico e o estudante com autismo; a abordagem behaviorista de trabalho e a escola e os programas utilizados prioritariamente em escolas do Distrito Federal. No Capítulo 3 – A subjetividade social da escola e o estudante com autismo – discutimos o conceito de subjetividade e sua contribuição para a problemática da atuação pedagógica dos professores junto ao estudante com autismo. Partindo disso, apresentamos, também, as contribuições de Vygotsky e Paulo Freire para o estudo do trabalho pedagógico dos professores em meio à constituição da subjetividade social da escola. No Capítulo 4 abordamos a Metodologia, apresentando os objetivos da investigação e o porquê da nossa opção pela utilização da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005c) nos pressupostos de nossa investigação, por reconhecer, nessa forma de investigação na complexidade das questões educacionais, a legitimidade para a construção de conhecimento em Educação e compreensão da subjetividade. Também pela possibilidade de atuação e construção conjunta de conhecimento da pesquisadora e dos participantes da pesquisa, percebidos como sujeitos dentro do processo de investigação. Diante da problemática do

diagnóstico, que, comumente, vem determinando o destino do estudante na escola, o trabalho busca investigar a subjetividade social nas práticas de ensino que permeiam os planejamentos e refletem crenças, valores e conceitos referentes à subjetividade social relacionada ao autismo como sinônimo de incapacidade.

Para tanto, será preciso compreender os elementos subjetivos presentes na subjetividade social dos contextos de aprendizagem de estudantes com autismo no que concerne às práticas pedagógicas dos professores. Salientamos a necessidade de entender a subjetividade social existente nos contextos educacionais de planejamento dos professores. A análise da subjetividade social das escolas pode possibilitar transformações no modo como se concebem os estudantes com diagnóstico de autismo nos contextos escolares e, principalmente, na organização do trabalho pedagógico dos professores no momento do planejamento do trabalho com os estudantes.

CAPÍTULO 1

O AUTISMO

No processo histórico de evolução da humanidade, percebemos que funções e papéis foram atribuídos às pessoas dentro da organização das diferentes sociedades. Na estrutura capitalista, de organização social e de produção, pessoas que contribuem para a produção do capital são consideradas úteis à sociedade; as que não correspondem ao modo de produção capitalista são classificadas como improdutivas e, portanto, dispensáveis a essa organização social.

A partir das discussões a respeito de Cuche (1999), realizadas na disciplina Subjetividade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FE-UnB, compreendemos que a cultura imprime unidade à humanidade porque a diferencia das espécies animais. O homem diferencia-se das outras espécies por sua capacidade de simbolizar, no momento de sua aproximação com a natureza e em suas relações sociais. Assim como confere unidade à humanidade, a cultura a diferencia porque sua construção não é uniforme. Grupos sociais organizam-se diferenciadamente conforme suas crenças, necessidades, formas de organização. Esse aspecto diferencia a cultura de um grupo da de outro. E mesmo dentro de um mesmo grupo podem-se perceber diferenças na predominância de aspectos (culturais) particulares de um grupo em relação a outro. Essa predominância torna-se perceptível no momento em que se compreendem as relações de força dessas particularidades em determinada organização social. Fato que explica a existência de hierarquias culturais nas sociedades.

Tais hierarquias não significam o aniquilamento de uma cultura pela outra. Porém, os grupos sociais dominantes organizam ações nos mais diversos campos, como o político e o econômico, para garantir a predominância de seus aspectos culturais particulares.

Historicamente, algumas culturas deslocaram para a margem das decisões e sistemas de produção social as pessoas que não respondiam as necessidades de organização de determinada sociedade. Dentre essas pessoas estão aquelas com deficiência. As diferentes concepções – construídas historicamente e diferenciadamente por culturas também diferentes

– acerca dessas pessoas estão intimamente ligadas ao histórico de invisibilidade pessoal vivenciado por anos, no percurso histórico da humanidade, pelas pessoas com deficiência.

A produção cultural do homem em suas relações acontece no percurso de constituição da humanidade e possui funções, pois não é nem inata nem tampouco estática. As funções de adaptabilidade levaram organizações a priorizarem o trabalho como ferramenta de produção e desenvolvimento. No momento em que uma pessoa não corresponde à dinâmica da produção, ela é imediatamente rotulada como improdutiva e não colaboradora para o desenvolvimento daquele grupo social. Assim são, cada vez mais, colocadas na sombra da incapacidade.

Também como um produto da cultura, e como uma estratégia para justificar a culpa da improdutividade e do peso social imputado às pessoas com deficiência, um rótulo, denominado “diagnóstico”, foi historicamente constituído pelas culturas. No caso das pessoas que recebem o diagnóstico de autismo,

o que encontramos na literatura é que, junto à criança com autismo, as condutas sociais se dão de forma inadequada para sua cultura, principalmente no que diz respeito à relação afetiva manifesta e na expressão dos comportamentos de interação, cuja diferença se apresenta mesmo em relação a crianças com outras patologias (ORRÚ, 2012, p. 186).

O quadro sintomático do autismo refere-se a peculiaridades significativas de desenvolvimento em cada indivíduo. Devido a peculiaridades do quadro ligadas às suas singularidades, e ao fato das pessoas com autismo serem segregadas socialmente, torna-se importante a análise de como essa segregação concretizou-se, historicamente, na vida dessas pessoas. Ater-se à singularidade é direcionar-se à constituição histórica da personalidade de cada um, como esta se constitui ontologicamente nos espaços de vivência dos indivíduos e como as características do quadro de autismo apresentam-se frente a essa constituição.

A segregação a que nos referimos é a institucionalmente autorizada. Aquela que insere os indivíduos nos espaços escolares e não lhes garante a participação do processo educativo como estudante, a convivência e/ou aprendizagem com os outros estudantes da escola. Ao indivíduo que recebe o diagnóstico é imputado, também, o destino de frequentar espaços pré-determinados, como as classes especiais nas escolas ou mesmo as instituições destinadas e organizadas apenas para o trabalho com essas pessoas e onde convivem, predominantemente, com outros indivíduos com o mesmo diagnóstico. É preciso questionar quais os benefícios qualitativos e significativos essa inserção em espaços específicos tem trazido aos indivíduos com autismo.

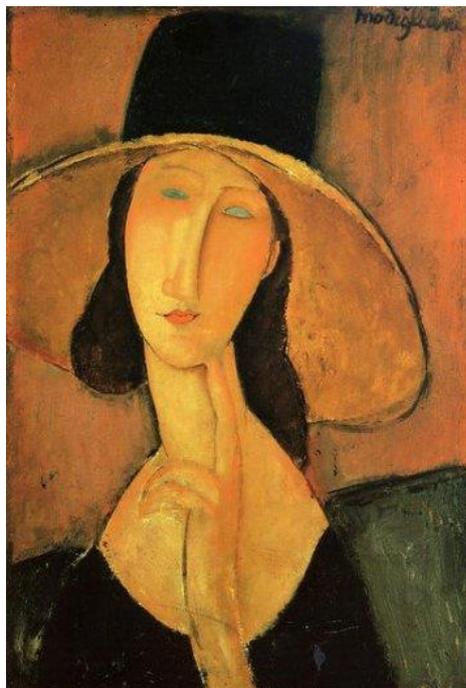
1.1 O caminho entre o diagnóstico e o indivíduo

Entendemos que falar do outro, sem considerá-lo dentro do diálogo, configura-se uma agressão à possibilidade da sua condição de sujeito, como definida por González Rey (2005), em que uma de suas principais características é a participação dialógica nas relações sociais. É como estar em um trio de pessoas onde duas delas falam sobre a terceira sem que esta participe da conversa, como se ela não estivesse presente e/ou não pudesse emitir sua opinião ou expressar seus desejos e vontades.

Um estudo científico em meio à complexidade dos processos de produção do conhecimento relacionado às pessoas com deficiência implica, no nosso entendimento, o conhecimento do percurso histórico de como e do por que essas pessoas foram classificadas, nomeadas e rotuladas de autistas. Significa conhecer como as características diagnósticas chegaram até elas.

O renomado artista Amadeo Modigliani (1884-1920) pintava seus quadros observando modelos vivos. Porém, só pintava os olhos daqueles cuja alma, segundo ele, era possível conhecer. Admirar uma obra de Modigliani sem saber essa história é como olhar uma figura qualquer. Porém, saber o porquê de algumas obras terem os olhos, e outras não, permite ao observador sentir emoções diferentes, profundas e significativas sobre a relação do pintor com a obra, o que implica uma relação do observador com o artista, por meio de sua obra.

Figura 1 – *Portrait of a woman with hat*, de Amadeo Modigliani, 1918



Em analogia com o argumento do artista para pintar, ou não, os olhos de seus modelos, optamos aqui por apresentar o histórico de como se tratou o autismo na sociedade e por que ele foi definido assim. Conhecer a história de um grupo estigmatizado, como o das pessoas com esse diagnóstico, para nós, significa conhecer o que vem lhe representando socialmente no decurso da história da humanidade. O histórico do autismo pode esclarecer, às pessoas que trabalham e/ou convivem com os estudantes que possuem o diagnóstico, o porquê de suas singularidades serem, muitas vezes, ignoradas frente às características diagnósticas que lhes foram imputadas historicamente. O porquê de estarem no grupo de pessoas com deficiência, percebidas nas sociedades como improdutivas, e dos que são diferentes em relação à maioria. Entendemos que o conhecimento desse processo histórico, no momento de exercer e planejar o trabalho pedagógico, permite aos professores direcionar o olhar ao estudante para além das características diagnósticas institucionalmente definidas pela medicina. Conhecer a história permite uma relação dos profissionais com os estudantes no sentido de olharem além das características, olhar para o indivíduo, para a pessoa. Permite que novos espaços de discussão a respeito da percepção docente acerca do estudante com autismo componham as configurações subjetivas desses professores e, conseqüentemente, a subjetividade social dos contextos escolares, conceitos que serão abordados posteriormente.

1.2 O histórico do autismo

A publicação de Leo Kanner marcou a história do estudo sobre o autismo. Em 1943, ele publicou um artigo com o título “Alterações autistas do contato afetivo”, no qual fez o relato do estudo de onze crianças com intensos distúrbios do desenvolvimento. Segundo Orrú (2009), Kanner relatou o caso das crianças como um quadro de “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia”, nomeando-o “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”.

O psiquiatra austríaco descreveu os casos relatados pelas famílias em registros escritos. Relacionou as características que se repetiam nos casos analisados: dificuldades dos sujeitos em estabelecer relações sociais, ausência da linguagem em alguns ou seu uso incomum apresentando casos de ecolalia², compreensão literal de palavras ou expressões que ouviam, inversão de pronomes pessoais, irrelevância da emissão e, às vezes, aparente surdez durante períodos do seu desenvolvimento. Outra característica comum nos casos analisados por Kanner é a invariância do ambiente. Alguns indivíduos com autismo possuíam, conforme observação do psiquiatra, apego rígido a rotinas e a insistência na igualdade. O autor referia-se a isso como a dificuldade das pessoas com autismo em entender o todo de forma coerente, representando a realidade de modo fracionado e parcial.

Conforme Orrú (2009), Kanner descreveu que a maioria das crianças que chegava até ele com essas características possuía algumas atributos em comum, pais e avós que eram, na maior parte, médicos, escritores, jornalistas, cientistas e estudiosos considerados como tendo inteligência acima da média, e certa obsessão no ambiente familiar. Essa foi uma das primeiras tentativas de explicação para a origem do autismo. Essa tentativa foi revisada diversas vezes por Kanner em seus estudos sobre autismo, e a hipótese de relacionar sua causa ou origem à forma como se davam as relações familiares foi enfraquecida e não se sustentou.

No primeiro momento de sua história, entre os anos de 1943 e 1963, o autismo era definido como um transtorno emocional produzido por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação da criança com a família. O termo “mãe-geladeira”, de base psicanalítica, foi utilizado por Bruno Bettelheim, que o divulgou em seus artigos nos anos 1950/60, associando-o à causa do autismo. Segundo esse psicanalista, o autismo seria causado

² Ecolalia: repetição de palavras ou frases ditas por outra pessoa, sem a compreensão do seu significado.

pela indiferença das mães aos filhos, ou seja, os fatores emocionais referiam-se à dificuldade de pais e mães em proporcionarem afeto aos filhos. Essa dificuldade produziria uma alteração grave no desenvolvimento da criança, a qual seria potencialmente normal e possuiria uma inteligência melhor do que a apresentada. Contudo, devido à falta do afeto, ela não expressava a inteligência por causa da perturbação emocional ocasionada pela ausência de afeto dos pais. Nesse momento indicava-se, à pessoa que recebia o diagnóstico, uma terapia dinâmica para estabelecer laços emocionais saudáveis. Embora a hipótese de que o autismo seja provocado pela ausência de afeto dos pais ainda faça parte do imaginário social, ela não foi comprovada. As terapias indicadas não se efetivaram.

No segundo momento, entre 1963 e 1983, surgiram os indícios de associação do autismo com transtornos biológicos. Esse aspecto coincidiu com a elaboração de modelos explicativos, construídos a partir de experiências exigentes e rigorosas, baseados na hipótese de que algumas alterações cognitivas explicariam as dificuldades nas relações, na linguagem, na comunicação e na flexibilidade mental. Nesse período, a educação estabeleceu-se como o principal tratamento para as pessoas com autismo porque se direcionava, essencialmente, à modificação dos comportamentos. Em 1968, Skinner escreveu o livro *Tecnologia do ensino*, no qual propõe o ensino programado a partir do arranjo de contingências. Segundo ele,

o ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca (SKINNER, 1972, p. 62).

O controle do ambiente para a educação, proposto nesse período, introduziu nas práticas pedagógicas os arranjos de contingências e a utilização de reforço no trabalho com os indivíduos diagnosticados com autismo. Como podemos perceber na citação, o controle de comportamento proposto defende e afirma que o arranjo do ambiente define ou não o aparecimento de determinado comportamento. O que nos permite a compreensão de que tal proposta considera os fatores ambientais como aqueles arranjados e controlados pelos profissionais da educação para que o comportamento que traduza a aprendizagem apareça. A historicidade e participação dos indivíduos na constituição desse ambiente não podem ser consideradas porque qualquer comportamento em relação ao ambiente ou às pessoas que o compõem significa resposta aos arranjos e controles de contingências a que todos estão expostos nos diferentes espaços.

Torna-se necessária, nesse período, a problematização dos termos “tratamento” e “controles” ligados à palavra “educação”. A visão metodológica de trabalho com a pessoa com autismo possui um histórico positivista de atividades mecânicas ligadas ao treino e à funcionalidade, ou seja, àquilo que ele consegue fazer nos diferentes ambientes, conforme ou do mesmo jeito que as outras pessoas o fazem. Relacionar os termos ao trabalho pedagógico revela o aspecto clínico ligado ao trabalho da educação. O que nos permite afirmar que o trabalho se direcionava ou se direciona para a falta, para o que o indivíduo não tem ou não consegue fazer, desprezando suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento para além das características diagnósticas. Prioriza-se, desse modo, a técnica de modificação de comportamento como sinônimo de trabalho pedagógico para a aprendizagem.

O terceiro momento histórico do autismo iniciou-se no ano de 1983 e segue até a atualidade. Nesse período, a visão sobre o autismo sofreu uma mudança. Tal mudança ocorreu nos manuais utilizados para classificar as doenças e os transtornos mentais, a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado e sistematizado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA). A denominação de autismo como psicose infantil modifica-se para Transtorno Global do Desenvolvimento na CID 10 (1993); inserido na categoria geral dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (*Pervasive Developmental Disorders*) no DSM III, Distúrbios Globais do Desenvolvimento na edição do DSM III – R, versão revisada, para Transtorno Invasivo do Desenvolvimento no DSM-IV (1996). Atualmente, na edição do DSM V (2013), a denominação modificou-se para Transtorno do Espectro do Autismo.

Nesse período da história do autismo foi elaborada a Teoria da Mente (PREMACK; WOODRUFF, 1978), segundo a qual o autismo seria um transtorno específico de uma capacidade humana que se relacionaria com a incapacidade das pessoas com autismo em “atribuir mente” às suas vivências. Os estados mentais referiam-se às crenças, desejos, conhecimentos e pensamentos relacionados às outras pessoas e, também, à capacidade de antecipar os comportamentos do outro em função dessas percepções.

A ciência dedicou-se, nesse momento, a diferentes estudos sobre o autismo. Descobertas relacionadas a alterações no plano neurobiológico, estudos de genética, pesquisas neuroquímicas, exploração citológica, de neuroimagem e eletrofisiológica constituíam, então, o movimento intenso das ciências médicas de investigações acerca do quadro de autismo. A educação ainda era vista como via de atendimento à pessoa com autismo, porém modificou o

foco de trabalho, centrando-se mais no desenvolvimento da comunicação como fator importante no desenvolvimento.

Os estudos de Kanner constituíram um marco importante do histórico do autismo. Marcaram o início do olhar médico/social voltado para o desenvolvimento considerado, então, como atípico em relação àquilo que é tido como típico nas pessoas. A partir da definição das características do autismo, ocorreu o que aqui se opta por denominar de “desaparecimento do individual e do singular”, em que até mesmo o nome das pessoas desaparece, deixando de ser “Pedro” e “Maria” para serem “os autistas”.

É relevante perceber a incessante busca por uma explicação para a origem do modo diferenciado de desenvolvimento das pessoas que recebem esse diagnóstico. Fica demonstrada a necessidade social de se encontrar a causa do fenômeno, com o intuito de se definir uma cura para aquilo que não se compreende. Configura-se a medicalização da sociedade, em que a medicina detém o poder de curar os desvios de desenvolvimento em relação ao curso considerado normal, útil e produtivo da sociedade.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E OS EFEITOS IATROGÊNICOS DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO

A escola, instituição social constituída culturalmente, organizou-se, historicamente, para atender a necessidade de conservação de valores, crenças, costumes, modos de produção e manutenção social. A necessidade surgiu quando as famílias, ocupadas com os sistemas produtivos, não mais despendiam tempo para a educação das crianças. A escola obedece então a uma necessidade social de manutenção própria, refletindo seu *modus operandi*. Reflete, portanto, os mecanismos de organização social de classe. A classe que dominava predominantemente a organização social utilizou a escola como ferramenta de manutenção do predomínio de seus valores, crenças e costumes.

Atendendo a essa função, a escola, desde o início de seu advento na sociedade, vem ampliando sua atuação e função na vida dos indivíduos. Passou do lugar onde se buscava conhecimento a respeito da leitura e da escrita e aquisição de um *status* social, fabricado pela própria existência da escola, para uma instituição que cresce em número por todo o planeta. Lida, a cada dia, com mais e diferentes tipos de atividade humana, e “são poucos os afazeres humanos que não são tornados objetos de aprendizagem formal, escolarizada” (TUNES; BARTHOLLO, 2008, p. 129).

Em relação às pessoas com algum tipo de deficiência ou suposto transtorno mental, a sociedade apresenta um histórico que, para o ser humano diferente da maioria, ainda se baseia em concepções de base biológica que dificultam a participação social dessas pessoas no mundo das relações sociais. Uma análise histórica do tratamento dispensado às pessoas com deficiência permite perceber que a segregação, antes predominantemente institucional, hoje é veladamente social. Deve-se ao papel que a medicina obteve historicamente na sociedade, um dos aspectos dessa segregação velada – o olhar social direcionado para a dificuldade com foco patológico. O que não é igual, ou não está dentro dos padrões culturais predominantes, é patológico. Enquanto instituição social, a escola tem cumprido um papel de institucionalizar a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com ou sem diagnóstico de autismo.

A partir das leituras de Moysés (2001) constatamos que as mudanças políticas e sociais significativas no final do século XVIII questionaram as formas predominantes de organizações sociais vigentes. Os hospitais eram criticados por manterem os pobres sob seus cuidados. As pessoas não classificadas dentro do conceito de pobreza, quando doentes, permaneciam em suas casas. As pessoas sem posses, e até mesmo sem casas onde pudessem ser cuidadas, precisavam dos hospitais para obter cuidados médicos. Estando constantemente cuidando dos pobres, as instituições hospitalares detinham sua parte da sociedade, de modo inalienável. A crítica às fundações hospitalares refletiam as ações de uma organização cultural dominante que procurava dar continuidade a sua predominância e objetivavam a desalienação das instituições do caráter perpétuo de cuidado dos pobres nesses espaços, cuja posse passava a ser desse grupo de pessoas.

No movimento de manutenção da forma predominante de ser cidadão dentro da sociedade,

[...] as fundações hospitalares seriam um empecilho ao atendimento das necessidades reais das províncias, por deter, de modo inalienável, a posse da parte dos pobres. A sociedade, genericamente, deveria ser, ao mesmo tempo, administradora e beneficiária dos bens gerados pela dissolução das fundações hospitalares (MOYSÉS, 2001, p. 147).

Além disso, nesse histórico, o espaço hospitalar, não natural e nocivo à natureza das doenças, cria e multiplica doenças nos espaços sociais, pois o doente, no hospital, ao desamparar sua família, a torna doente dentro da sociedade devido sua ausência no seio familiar (MOYSÉS, 2001). Ao mesmo tempo que a estada do pobre nas instituições onera a sociedade, pois sua família passa a trazer demandas de cuidados sociais, o doente, estando em casa, possibilita a existência de agentes propagadores e disseminadores que ocasionam epidemias para além do contágio, mas por agentes dispersores que precisam ser explicados e vistos por diferentes olhares, para o controle desses aspectos. Para esse trabalho, é necessária a ação do Estado, de modo coercitivo, para acompanhar a sociedade e vigiar o aparecimento de focos epidêmicos.

Nesse contexto, surgiu a medicina das epidemias modificando o olhar médico. Esse novo olhar médico dá origem a ações que procuram perceber a causa da epidemia e não mais o essencial das doenças. Médicos e profissionais da saúde são direcionados a acompanhar, na sociedade, a origem das epidemias. A medicina passa a ter o conhecimento sobre o que é homem saudável e o seu olhar passa a definir o homem modelo. A partir disso,

com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, para nosso objeto, mais especificamente, a medicalização do comportamento e da aprendizagem (MOYSÉS, 2001, p. 171).

Sobre o efeito da ação dessa medicina na sociedade, Illich (1975) define o termo iatrogênese para qualificar uma nova doença ocasionada por essas ações. “[...] uma doença iatrogênica é a que não existiria se o tratamento aplicado não fosse o que as regras da profissão recomendam” (ILLICH, 1975. p. 32). Ele trabalha diferenciando os efeitos iatrogênicos do ato médico em clínico, estrutural e social. Deter-nos-emos nessa discussão ao conceito de *iatrogênese social*, pois, segundo ele, “[...] é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o de sua ação técnica direta” (ILLICH, 1975, p. 43). Em uma sociedade onde se entrega à medicina o poder de determinação do que é ou não saudável, o ato de atribuir papéis às pessoas em função de suas estruturas físicas, biológicas ou psicológicas torna-se necessário ao trabalho efetivo de controle social feito pela medicina e seus rituais. A depender do papel atribuído aos indivíduos em função de suas estruturas mentais, físicas e psicológicas, entre outras, surgem, na sociedade, demandas de cuidados e gastos econômicos impactando o funcionamento da sociedade. Justificar a improdutividade passa a ser, então, uma das funções do exercício médico dentro da organização complexa das sociedades. O instrumento historicamente ligado à improdutividade atribuída as pessoas com deficiência é o diagnóstico, que o rotula e permite que a sociedade caminhe produtivamente sem a sua necessária mobilização para efetivar a participação dos indivíduos com algum tipo de deficiência.

No cenário educacional, o papel exercido pelo diagnóstico, nos caminhos da pedagogia, tem retirado da escola a possibilidade de avançar metodologicamente rumo a uma atuação direcionada ao indivíduo, ao seu processo de aprendizagem e às suas possibilidades. Os resultados iatrogênicos do diagnóstico têm refletido, na escola, a rotulação consequente da medicalização da sociedade, que classifica as pessoas conforme características diagnósticas. Assim, a medicina detém o saber sobre o que é ser homem saudável, e seu olhar define o modelo de indivíduo que tem saúde e do que aprende.

Esse poder se concretiza “com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida [...]” (MOYSÉS, 2001, p. 171). Dessa maneira, segundo a autora, surgem, historicamente, as condições para a medicalização da sociedade. No campo educacional, busca-se a medicalização dos comportamentos e da aprendizagem. E assim, “a medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas” (MOYSÉS, 2001, p. 175). A evolução do poder da medicina na sociedade a torna um corpo biológico. A partir disso, questões que deveriam ser resultantes de atividades e estratégias sociais, como a aprendizagem, passam a ser vistas como uma parte do corpo social que necessita de cuidados médicos, que precisa do olhar clínico.

A medicalização trouxe o diagnóstico à educação e, ao mesmo tempo, impôs seu poder classificatório aos diferentes modos de aprender dos estudantes. No diagnóstico constam as características atribuídas aos indivíduos e definidas pelos manuais médicos. Essas características vêm chegando antes do estudante nos espaços educacionais. A medicina, com sua prática clínica, ampliou e fortaleceu seu campo de atuação, e passou a ser a responsável pelo cuidado dos indivíduos que estão fora dos padrões sociais em termos produtivos, sociais, econômicos e de aprendizagem. A clínica trouxe o olhar absoluto do médico, que “[...] adquire um domínio clínico com o poder de conhecer a natureza da doença, de distinguir suas características e diferenças” (RAAD; TUNES, 2011, p. 19).

Os estudantes com autismo estão “reunidos” historicamente no grupo de indivíduos que não aprendem dentro do espaço escolar. A aproximação das ações pedagógicas – que objetivam o desenvolvimento – dos efeitos iatrogênicos cria nos profissionais o sentimento de poder em conduzir a vida dos estudantes sem a sua participação ativa.

No percurso da criança que não aprende nos contextos escolares estão testes, laudos, exames e outros recursos da medicina que comprovam a sua “improdutividade” (MOYSÉS, 2001, p. 219). “A forma como a criança que não-aprende-na-escola vem sendo olhada e tratada pela ciência e pela sociedade permite a leitura de que ela estaria sempre infringindo a legalidade da sociedade [...]” (MOYSÉS, 2001, p. 218).

As dificuldades escolares são percebidas em seus contextos de aprendizagem e organizadas em categorias em que diferentes profissionais intervêm para “consertá-las”. Pela ótica do “conserto”, os mesmos se aproveitam da improdutividade, atribuída aos estudantes, e os conduzem por caminhos nem sempre significativos para os mesmos.

O trabalho na educação exige conhecer o estudante e sua subjetividade ontologicamente constituída através de suas experiências ao longo de sua vida. Atendendo-o a partir da percepção dessa constituição, a escola e suas ações, socialmente elaboradas, permitem que os estudantes vivenciem, de forma efetiva, a diversidade no contexto escolar. A escola, nesse caminho de encontrar a forma de organização dos estudantes, utiliza metodologias diversas que podem, ou não, contribuir para suas aprendizagens e seu desenvolvimento. Dentro desse contexto, é preciso considerar o papel da escola no trabalho com a diversidade.

As discussões sobre aprendizagem a partir da visão biológica de desenvolvimento somam a esse processo, aspectos que não são exclusivos da escola. O especialista da aprendizagem tutela, à saúde, o poder em decidir a existência da aprendizagem e os fatores que a influenciam. O estudante e sua constituição biológica passam a ser os responsáveis pela

não aprendizagem e, possivelmente, por apresentar alguma falha intrínseca que determina sua incapacidade de aprender.

O estudo da iatrogênese representa um avanço na discussão a respeito das diferentes concepções da aprendizagem daqueles que, por trás do rótulo do diagnóstico, estão classificados como “os que não aprendem” ou “deficientes”. A crença cega na medicina, conseqüente do processo de medicalização social, colocou as pessoas na posição passiva no desenvolvimento da própria vida. Os indivíduos perdem a autonomia que é tutelada aos representantes legais e à sociedade. A sombra do diagnóstico produz o efeito da iatrogênese social, invisibilizando os estudantes enquanto produtores de cultura e gestores de suas vidas e de suas aprendizagens (RAAD; TUNES, 2011).

A iatrogenia social provoca um desequilíbrio entre a pessoa com deficiência e seu grupo social. O grupo se organiza sem contar com sua participação e existência e, ao mesmo tempo, contra essa participação, pois seu modo de funcionamento está organizado para aquele que possui o aparato biológico e psicológico em pleno funcionamento. A escola compartilha com os mecanismos da medicalização social de coisificação de seus integrantes – os estudantes. Para os estudantes com deficiência e os que não aprendem, o efeito da iatrogênese funciona “[...] como uma ferramenta de condução do seu destino” (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 21). Quando o estudante não alcança a cura, ou o padrão social estabelecido, nega-se a ele o convívio com o outro, no qual as relações sociais constituintes são fundamentais para a aprendizagem, sendo-lhe negada a aprendizagem.

Algumas práticas pedagógicas baseadas em concepções de aprendizagem de base biológica encontraram, no processo de medicalização social, o cenário perfeito para justificar a não aprendizagem dos estudantes. E, por conseqüência, há a ausência da consciência do ser professor, inerente a essa profissão, e dos saberes necessários a sua prática para o efetivo trabalho de colaboração junto aos estudantes. Aquele que não aprende é o que não está saudável. Porém, a análise da influência do paradigma médico na sociedade não significa deixar de lado aspectos biológicos que constituem os seres humanos. Por outro lado, é preciso entender que “[...] as características biológicas, os atributos genéticos de um homem são o substrato a partir do qual construir-se-á uma entre infinitas possibilidades postas para esse homem, postas fundamentalmente pelos bens culturais a que ele tem acesso” (MOYSÉS, 2001, p. 136).

As crianças que não aprendem ou que possuem um percurso de desenvolvimento ou comportamento diferente em relação à maioria produtiva são excluídas dos objetivos educacionais predominantes, voltados à educação de uma força produtiva na sociedade, ou

seja, que visam ao desenvolvimento de indivíduos saudáveis e produtivos para a sociedade. O diagnóstico oculta o indivíduo e sua singularidade e move, em sua direção, a responsabilidade por sua improdutividade e não aprendizagem. Ele passa a ser o que não possui as condições para a produção e para a aprendizagem.

O movimento educacional brasileiro voltado às pessoas com deficiência seguiu-se, historicamente, aos movimentos e organizações mundiais que se organizam e preconizam o direito de todos à educação.

A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência foi uma resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Contudo, não teve o impacto esperado na ação dos países-membros nem tampouco na sociedade como um todo (ONU, 1975). A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, defendeu a equidade social nos países mais pobres e com superpopulação com o objetivo de garantir uma educação democrática, independentemente das diferenças individuais (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca na Espanha foi uma convenção expressiva para a regulamentação dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). Em Londres, foi aprovada a Carta para o Terceiro Milênio pela Assembleia Governamental Internacional de Reabilitação. Nesses documentos, faz-se um apelo aos países membros para que apoiem a promulgação de uma *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das pessoas com Deficiência*, tendo em vista o alcance dos objetivos estabelecidos (REABILITAÇÃO INTERNACIONAL, 1999). A Convenção da Guatemala definiu como discriminação, com base na deficiência, qualquer distinção ou exclusão que impeça ou anule o exercício de direitos humanos e das liberdades fundamentais. Essa convenção favoreceu a integração na sociedade das pessoas com deficiência, afirmando que essas têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas (BRASIL, 2001). A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão social aprovada pelo Congresso Internacional de Sociedade Inclusiva, em Montreal, Canadá, promoveu um apelo aos governos, aos empregadores e aos trabalhadores, assim como à sociedade civil, para o compromisso de desenvolver um padrão de *design* inclusivo para todos os ambientes, produtos e serviços (CIS, 2001). Em 2006, a Convenção da ONU estabelece que os Estados-Parte precisam propiciar um sistema de educação inclusiva em todas as modalidades de ensino, em ambientes que ampliem o desenvolvimento acadêmico, social compatível com a objetivo de inclusão plena (ONU, 2007).

Compreendemos, a partir desses movimentos, como o paradigma da inclusão no Brasil sistematizou-se em forma de políticas e ações estatais, graças à assinatura dos

documentos e a leis de regulamentação de princípios estabelecidos nas convenções e encontros internacionais citados, marcos do processo de inclusão social da pessoa com deficiência. Em 1996, o Brasil promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece, em seu texto, que a educação abrange os processos formativos nos diferentes lugares e na escola. Define, também, diretrizes para a organização do trabalho pedagógico voltado à pessoa com deficiência, garantindo-lhe atendimento educacional especializado gratuito, e definindo o que é Educação Especial e como esta deve se organizar (BRASIL, 1996). Em 2008, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como princípios: a Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, estabelecendo o Atendimento educacional especializado; a Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a Formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a Participação da família e da comunidade nos processos educativos; a Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Percebemos, entretanto, que a existência de uma legislação que normatize a educação inclusiva não garante a mudança do paradigma médico na sociedade e nas instituições escolares, pois se constituíram, historicamente, perpassadas por esse paradigma. Conforme esse paradigma, o fracasso na aprendizagem ainda é responsabilidade do estudante e de sua constituição biológica. A percepção de que a educação não é responsável pela aprendizagem daqueles que, à sombra do diagnóstico, são incapazes de serem vistos ou ouvidos impede que a organização do trabalho pedagógico seja uma prática de colaboração qualitativa para a aprendizagem. O fracasso escolar desses estudantes instala-se na sociedade.

Algumas ações pedagógicas baseadas no histórico movimento de medicalização da sociedade concentram-se em diminuir, extinguir ou modificar comportamentos de estudantes com o diagnóstico de autismo. Essas ações os ensinam, apenas, a serem funcionais em seus ambientes, mas não promovem aprendizagem, pois estão à mercê da maré iatrogênica do diagnóstico. Algumas ações produzem resultados em certos casos em que comportamentos interferem na integridade física dos estudantes, porém os ignoram enquanto indivíduos que podem exercer um papel ativo em seu processo de aprendizagem.

Essas estratégias demonstram ignorar o papel ativo e protagonista dos indivíduos no próprio desenvolvimento e na própria aprendizagem. O treinamento baseado em pressupostos comportamentais que objetivam, principalmente, a modificação de

comportamentos não se compromete com o processo subjetivo da aprendizagem e com o desenvolvimento dos estudantes. Isolados em classes especiais, permanecem alheios aos benefícios do convívio social com os outros que não estão dentro de seu quadro sintomático rotulado com o diagnóstico de autismo. Tal fato tem sido um aspecto recorrente na organização das escolas, onde os estudantes são matriculados em classes especiais porque uma avaliação psicopedagógica condiciona sua matrícula em outras turmas em função do um perfil de desenvolvimento, aprendizagem e convívio social predominantemente existente na sociedade. Entendemos, entretanto, que a escola se constitui subjetivamente pela expressão, em seu cotidiano, das configurações subjetivas dos diferentes indivíduos que trabalham, estudam e convivem nesse espaço diariamente.

Werner (2007, p. 72) esclarece que “não se trata aqui da incompetência do professor, mas da incorporação passiva, porém efetiva, de concepções relacionadas à medicalização da vida, aplicadas à educação”. Desde essa perspectiva, entende-se culturalmente que cabe à medicina dar conta do processo de aprendizagem dentro da escola. Ao outorgar esse papel à medicina, o professor isenta-se de um trabalho pedagógico consciente, intencional e progressista, no qual se impõe, na relação professor-aluno-escola, a necessidade da consideração do vínculo emocional existente na complexidade dessas relações sociais na escola e na ação educativa, ou seja, no trabalho junto ao estudante com autismo.

O vínculo emocional, parte constituinte da emocionalidade existente nas relações entre os indivíduos, é necessário ao professor que trabalha com esses estudantes. Permite que seu planejamento tenha como intenção a aprendizagem, e não exclusivamente os déficits existentes. Isso se dá a partir da percepção docente da produção de unidades simbólico-emocionais que emergem na relação com o estudante, perpassada pela subjetividade social da escola. Essas unidades, denominadas sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005), permitem que o professor compreenda o quê é essa produção relativa à aprendizagem do estudante e onde ela pode estar, ou não, favorecendo seu processo de aprender e contribuindo para o seu processo de ensinar.

A partir do momento em que a prática pedagógica se afastar do papel exercido pelo diagnóstico, o olhar do professor irá se direcionar para o indivíduo e para o modo como ele se constitui subjetivamente no contexto educacional frente ao movimento subjetivo desse espaço. Assim é possível compreender como seu processo individual de aprendizagem está se desenvolvendo, e permitir, portanto, objetivos claros direcionados à aprendizagem.

Um professor que exerce sua condição ativa no planejamento de suas ações didático-metodológicas, intencionalmente direcionadas à aprendizagem, personaliza o

planejamento para cada um dos estudantes. Os professores transformam sua prática em uma ação consciente e responsável, distante do efeito iatrogênico imposto pelo diagnóstico, o que demonstra o caráter biológico e homogeneizador da organização dos espaços escolares.

A partir da discussão sobre os efeitos iatrogênicos na educação, percebemos a necessidade da análise de como se organizam as práticas pedagógicas orientadas pelo paradigma médico com base biológica acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. Encontramos, predominantemente, práticas orientadas pelo rótulo diagnóstico de autismo e seu quadro sintomático e práticas baseados em princípios behavioristas da psicologia como consequência iatrogênica da educação medicalizada presente em algumas práticas docentes junto aos estudantes com autismo, as quais serão discutidas em seguida.

2.1 Os critérios de diagnóstico para autismo e seus efeitos iatrogênicos no contexto escolar

As características gerais do quadro sintomático de autismo, e sua definição, foram descritas e organizadas historicamente nos manuais de diagnóstico utilizados pela medicina. Destacamos a forma como essa organização foi feita na Classificação Internacional de Doenças (CID) e do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM).

A Classificação Internacional de Doenças (CID) foi pensada, criada e organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para codificar e classificar informações médicas, determinando um padrão para definir a causa da morte nos atestados de óbito. Em relação às doenças mentais, a medicina, que em sua história, sempre buscou classificá-las em manuais, fez a primeira tentativa de sistematização em 1952, quando foi elaborado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) pela Associação Psiquiátrica Americana (APA). Essa primeira tentativa originou-se da necessidade de sistematizar as várias classificações de doenças mentais existentes nos Estados Unidos desde 1840.

A partir da criação e sistematização dos manuais de doenças e doenças mentais, a visão sobre o autismo sofreu uma mudança neste terceiro momento de sua história. A denominação de “autismo” como psicose infantil modifica-se para Transtorno Global do Desenvolvimento na CID 10 (1993). Com relação ao DSM, mudanças significativas nesse

manual a partir de sua terceira edição mostravam concepções sobre os indivíduos com o diagnóstico de autismo que refletem visões diferentes, importantes para esta análise.

No DSM-III editado em 1980, o autismo deixou de integrar a esquizofrenia infantil, da qual fazia parte nas edições anteriores do DSM (APA, 1952, 1968). Nessa classificação, as crianças eram qualificadas como crianças autísticas. No DSM-III, o autismo passou a fazer parte de uma nova classe de distúrbios com início na infância. Foi inserido na categoria geral dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (*Pervasive developmental disorders*). O autismo deixou então a esquizofrenia e as psicoses e passou a ser visto como um transtorno do desenvolvimento.

Na versão revisada do DSM-III-R, publicada em 1987, os critérios para o conceito dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento foram divididos em eixos: Eixo I – Síndrome clínicas - Condições não atribuíveis a um distúrbio mental, mas motivo de atenção ao tratamento. Código adicional; Eixo II – Distúrbio de personalidade - Distúrbio específico do desenvolvimento; Eixo III – Distúrbio ou alterações físicas; Eixo IV – Fatores estressantes psicossociais; e Eixo V – Fatores de funcionamento escolar e social. O autismo inseriu-se no Eixo II, caracterizado pelo comprometimento qualitativo do desenvolvimento da interação social recíproca, do desenvolvimento da habilidade de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa. O manual apresenta, ainda, a existência, muitas vezes, de um repertório de atividades e interesses, marcadamente restritos, que frequentemente são estereotipados e repetitivos.

A edição do DSM-IV ocorreu em 1994. Nesse manual, além de transtorno autista, foram acrescentadas as categorias de Asperger, Transtorno Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Nessa versão, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

Na edição do DSM V, em 2013, a denominação modificou-se para Transtorno do Espectro do Autismo. Nesse manual, as divisões na classificação que na versão anterior eram Transtornos Invasivos do Desenvolvimento foram modificadas, e agrupadas na denominação Transtorno do Espectro do Autismo. Essa nova classificação configurou, ainda mais, um movimento homogeneizador de singularidades. A nova definição trouxe uma ampliação das possibilidades de rotulação das pessoas com a anuência de manuais médicos, diagnóstico que,

a nosso ver, ocorrem apartados do desenvolvimento singular e social dos indivíduos. A atualização foi justificada pela imprecisão, em alguns casos, da diferenciação do diagnóstico entre uma e outra classificação.

As características descritas nos manuais são padrões utilizados para o diagnóstico do autismo. Esse diagnóstico é realizado a partir da observação comportamental e de uma anamnese, ou seja, não existe nenhum exame que comprove biologicamente a existência do autismo. Utilizamos, então, a afirmação de Coll *et al.* (2004, p. 238) em relação ao DSM-IV, que “é uma tentativa de dar objetividade a um campo particularmente subjetivo” para ampliar e problematizar o olhar acerca do exercício classificatório dos manuais na vida dos indivíduos. É importante atentar-se para o fato de aspectos classificatórios semelhantes, existentes de modo diferenciado na organização singular dos diferentes indivíduos, serem utilizados pelos manuais para a classificação de todos. Os aspectos são semelhantes, porém nunca serão iguais devido ao caráter constitutivo histórico, social e cultural da vida de cada um. A uniformização dos sintomas nega o percurso singular do desenvolvimento dos indivíduos em seus contextos de vida.

Voltar-se apenas às características diagnósticas dos manuais direciona o olhar da sociedade, predominantemente, ao déficit e à falta. Entendemos que a origem desses fatores está na consequência provocada, pelo sintoma, na sociedade e na cultura da qual faz parte o indivíduo que recebe o diagnóstico. Essa consequência possivelmente se deve ao paradigma dominante da normalização presente nas sociedades. Suprir a falta que é construída culturalmente tem sido o objetivo constante do trabalho pedagógico de escolas e instituições que se dedicam ao trabalho exclusivo junto aos indivíduos com autismo. A partir das reflexões a respeito da classificação diagnóstica do autismo, torna-se imprescindível a discussão do próximo tópico em relação ao trabalho pedagógico, planejado e realizado junto aos estudantes com autismo.

Diante desse contexto, o planejamento “para” e “na” diversidade causa ansiedade em muitos educadores porque buscam alcançar resultados imediatos. Ressaltamos que o planejamento se direciona à diversidade, estando e fazendo parte dessa diversidade em sua organização social complexa. A visão ainda voltada para a situação da deficiência, para aquilo que falta, para a dificuldade e não para a criança e seu potencial, dificulta o processo de produção cultural no curso de seu processo de aprendizagem. Prioriza a técnica de ensino em detrimento da processualidade do planejamento pedagógico, que necessita se apoiar em princípios como: para quem, por que e como determinadas práticas de ensino se direcionam a um determinado estudante.

A visão determinista e homogênea dificulta a percepção dos elementos subjetivos que compõem o tecido complexo da subjetividade social da escola e permeiam a ação docente junto ao estudante. Para compreendermos com exatidão essa complexidade da escola, faz-se necessário estudarmos o contexto escolar e a sua relação com o estudante com autismo. A presença do diagnóstico na escola, seus efeitos iatrogênicos sobre os estudantes com autismo e a presença dos princípios behavioristas da psicologia no contexto pedagógico escolar tornam-se um caminho obrigatório para esta discussão, por dar visibilidade às consequências do diagnóstico no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes.

2.2 A presença da abordagem behaviorista na escola

Percebemos, como efeito iatrogênico da medicina na sociedade, o caráter biológico relacionado ao desenvolvimento humano e à aprendizagem, base para a elaboração dos pressupostos behavioristas da psicologia, utilizados como pano de fundo para sustentar determinadas práticas pedagógicas. Práticas essas que se centram no que falta ao indivíduo e buscam, a partir do controle dos estímulos ambientais, uniformizar os comportamentos – expressões da aprendizagem efetiva a partir dos pressupostos comportamentais.

As intervenções com base na abordagem comportamental estão sendo difundidas e utilizadas dentro dos espaços escolares e de instituições que se organizam, exclusivamente, em atividades com as pessoas com diagnóstico de autismo. Lugares onde, muitas vezes, a aprendizagem é compreendida pelos profissionais como a apreensão de conteúdos e expressão correta de comportamentos como resultado do controle e arranjo de reforços no ambiente. De acordo com Orrú (2009, p. 58), nas práticas pedagógicas de abordagem comportamental, “[...] os procedimentos para o trabalho com autistas compreendem avaliação comportamental, treino de repertórios de apoio, verbais e perceptivo-motores, treino em interação social, comportamento verbal e comportamentos acadêmicos [...]”. Questionamos essas práticas educacionais por adotarem como objetivos a modificação e o treino de comportamentos nos estudantes. Entendemos que os objetivos educacionais se referem à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes a partir de uma concepção e compreensão de sua condição histórica, social e criativa.

Realizar o fazer pedagógico nas escolas significa assumir uma posição diante do outro no que se refere à concepção de homem, de desenvolvimento e de sociedade. Desse modo, “[...] o trabalho pedagógico concebido e vivenciado ao longo do tempo tem refletido princípios, concepções e posturas que podem promover avanços educativos em determinados tempos e espaços [...]” (RESENDE, 2008, p. 10). Em relação à pessoa que recebe um diagnóstico que lhe atribui o rótulo de deficiente, a sociedade vem produzindo estratégias político-normativas para garantir o acesso dos indivíduos ao trabalho pedagógico e sua permanência nas escolas como um direito social.

O trabalho voltado para as pessoas com deficiência nos espaços escolares vem sendo organizado para atender ao *slogan* “educação para todos”, preconizado pela UNESCO (1990). Entretanto, os paradigmas da normalização e homogeneização presentes na sociedade trazem ao trabalho pedagógico práticas que objetivam uniformizar a aprendizagem a partir de modelos universais de ensino. A busca por um modelo perpassa historicamente o fazer pedagógico de muitos professores na construção do trabalho pedagógico. A utilização de modelos resulta de “construções cotidianas, coletivas e significativas para os sujeitos e realidades” (RESENDE, 2008, p. 25). Portanto, as práticas dizem respeito ao que uma determinada sociedade constrói, também, em função de sua visão de homem e de desenvolvimento relacionada aos processos de ensino.

Os princípios behavioristas de Skinner (2006) acerca do comportamento dizem respeito, segundo ele, a uma filosofia do comportamento. Ao defender o estudo do comportamento, ele escreve:

Uma pequena parte do universo está contida dentro da pele de cada um de nós. Não há razão de ela dever ter uma condição física especial por estar situada dentro desses limites, e eventualmente haveremos de ter uma descrição completa dela, descrição que nos será fornecida pela Anatomia e pela Fisiologia. Todavia, no momento, não dispomos de uma descrição satisfatória e por isso parece ser mais importante que entremos em contato com ela de outras maneira. Nós a sentimos e, num certo sentido, a observamos e seria loucura negligenciar tal fonte de informação só por ser a própria pessoa a única capaz de estabelecer contato com seu mundo interior. Não obstante, nosso comportamento, ao estabelecer esse contato, precisa ser examinado (SKINNER, 2006, p. 23).

Fica clara a compreensão de que a base para o estudo do comportamento é a observação daquilo que o indivíduo demonstra em razão da resposta de seu aparato físico, do que está “dentro da pele” às contingências do ambiente. O comportamento é percebido como reação a fatores ambientais, o que nos permite entender a premissa estímulo-resposta, na qual profissionais da educação e/ou de outros campos de atuação trabalham controlando os acontecimentos ambientais para que outros indivíduos demonstrem comportamentos pré-

definidos. Desta forma, o contato com as contingências de reforço – os estímulos – levam os organismos/indivíduos a responderem cotidianamente a esses diferentes estímulos e demonstrarem quem são e como aprendem no percurso de suas vidas, por meio do comportamento apresentado. O ensino a partir dessa concepção de comportamento humano fez com que Skinner o pensasse como algo que pode ser controlado para o alcance exitoso da aprendizagem.

A percepção relativa aos pressupostos filosóficos da abordagem comportamental nos permite entender que, dessa perspectiva, a aprendizagem é vista como a expressão do comportamento resultante do arranjo de contingências de reforço adequadas, organizadas nos ambientes de aprendizagem. O treino e o comportamento modificado configuram-se como respostas automatizadas a condicionamentos externos. Precisamos nos voltar para uma prática pedagógica que busque a significação das atividades propostas. Atividades que proponham o alcance de objetivos no processo de ensinar e aprender centralizado no aluno, que tornem seus possíveis interesses como canais possíveis para a construção de metodologias de ensino que promovam sua aprendizagem e superação de dificuldades percebidas e pertinentes às suas singularidades.

Os comportamentos que são padronizados socialmente e necessários à vida e convivência dos estudantes em seus ambientes precisam ser significados em suas vivências, contextualizados historicamente e significativos em relação à singularidade de cada um, para que atendam ao objetivo da aprendizagem e desenvolvimento para esses estudantes.

Atualmente existem programas de atendimento de base behaviorista que vêm sendo comumente utilizados no trabalho com os estudantes. Os programas lançam mão de técnicas de ensino que utilizam reforçadores para condicionar e modelar comportamentos. Os programas mais utilizados são o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), o ABA (*Applied Behavior Analysis*) e o PECS (*Picture Exchange Communication System*).

Os três programas são baseados nos princípios do Behaviorismo proposto por Skinner na década de 1930. Entre os pressupostos comportamentais, o condicionamento operante é a base na qual se assentam os programas citados. No livro *O comportamento dos organismos*, Skinner (1938) trabalhou com o comportamento e o apresentou como produto da história filogenética, ontogenética e cultural da espécie. Afirmou que para se compreender o comportamento humano é preciso debruçar-se sobre o papel do ambiente. Para realizar a análise do comportamento, “[...] definiu o comportamento (unidade de análise) como a relação entre eventos antecedentes, consequentes e as próprias ações dos indivíduos (no

linguajar técnico, ações devem ser denominadas de respostas)” (SCHWARTZAMAN; ARAUJO, 2011, p. 279). Ao cunhar essa definição, ele denominou o comportamento como operante, referindo-se à resposta do indivíduo ao ambiente e a ação deste sobre as mesmas respostas. Percebemos que Skinner se preocupou com a relação direta entre o ambiente e os indivíduos, reduzindo-a a estímulos e respostas.

O condicionamento operante considera que a probabilidade de comportamentos se repetirem aumenta a partir das consequências que o mesmo ocasiona no ambiente, ou seja, as consequências aumentam ou diminuem a probabilidade da ocorrência do comportamento. Se a consequência do comportamento for positiva e agradável, este tende a se repetir. Nesse caso, um estímulo positivo é apresentado ao estudante com o objetivo de aumentar a probabilidade da ocorrência do comportamento. Caso a consequência do comportamento seja a remoção de algo desagradável ao estudante, ou seja, um reforço negativo, o comportamento também tende a se repetir. Nos casos onde se deseja diminuir a frequência do comportamento, os princípios do condicionamento operante orientam a apresentação de um resultado desagradável ao comportamento indesejado, estratégia esta que é denominada “punição positiva”. A cada vez que esse comportamento ocorre, um estímulo aversivo é apresentado ao estudante, provocando a diminuição da probabilidade de ocorrência do comportamento.

Entre os programas destacados, encontramos estratégias de trabalho que se caracterizam por se orientarem desde a organização da estrutura física do ambiente, programação de uma rotina, sistemas de trabalho, apoio visual e tipos de atividade psicopedagógicas. Essas estratégias incluem profissionais que trabalham na ótica da análise de comportamento aplicada, relacionando suas estratégias pedagógicas ao sujeito único e a modos de controlar e manipular variáveis para garantir-lhe a aprendizagem. E vão até a utilização de um Sistema de Comunicação por meio de troca de figuras para o desenvolvimento da comunicação, muitas vezes prejudicada em indivíduos com o diagnóstico de autismo.

O Sistema de Comunicação utilizado não consiste em um trabalho destinado exclusivamente às pessoas com autismo, mas a todos que possuem atraso no desenvolvimento da comunicação. Os programas utilizados para o ensino de estudantes com autismo buscam, basicamente, atingir seus objetivos mediante treinos e condicionamentos.

A partir do conceito de *ensinar* de Skinner (1972, p. 4), compreendemos o modo uniforme como os programas se organizam. O autor afirma que

[...] o ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço [...]. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é (tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por esses eventos raros).

Problematizamos, diante disso, a automatização do ensino em que a execução de tarefas discriminadas em figuras ou a partir de comandos ditos em contextos sem significação para o estudante vem sendo utilizada por muitos professores. Dessa perspectiva, os estudantes executam ações determinadas e recebem reforços como recompensa à resposta demonstrada. Seguir sequências automáticas de tarefas ou responder automaticamente aos comandos tornam os indivíduos passivos e executores.

Destacamos que os programas têm apresentado resultados positivos em relação à mudança de comportamentos, mas não demonstram trabalhar com a significação e contextualização das ações pelos estudantes. Cotidianamente, eles repetem movimentos e respondem a tarefas que não se relacionam ao próprio modo de constituição subjetiva e de perceber e relacionar-se com o mundo no qual vivem.

A automação existe porque os planejamentos para estabelecer as atividades que cada estudante fará são baseados no que lhe falta, naquilo que ele não consegue fazer de modo imediato. As práticas docentes baseadas na falta são de fundo quantitativo e refletem concepções acerca do desenvolvimento que ignoram as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com autismo.

Algumas estratégias de ensino são estruturadas a partir do controle intenso de variáveis no ambiente escolar. Isso ocorre quando o professor utiliza o aspecto do condicionamento operante em que as consequências dos comportamentos e das respostas corretas às atividades propostas são recompensadas positivamente com o uso de alimentos (doces) ou atividades de preferência do estudante.

Em relação ao trabalho de desenvolvimento da linguagem em estudantes com autismo que não verbalizam, a metodologia é utilizada, por meio de figuras, mecanicamente, para saciar uma necessidade inicialmente biológica, fora de um contexto social de relações do estudante. Nesse caso, “[...] a criança se encontra ainda mais isolada e restrita a um ambiente precário e de segregação, diante das suas necessidades” (ORRÚ, 2009b, p. 106). Ainda segundo essa autora, se o discurso se dá em situações de interação social e contextualização – em um processo dialógico e polissêmico que valoriza o real, ao invés do artificial –, e não no interior do indivíduo, crianças com autismo podem, então, melhor desenvolver sua linguagem. Para isso, o programa beneficia o estudante porque promove o conhecimento dos

signos. Porém, peca ao descontextualizar as estratégias de ensino dos estudantes. Como afirma Orrú (2009), a linguagem precisa ser um espaço que recupera o estudante enquanto ser histórico e social. Nesse contexto, a complexidade do processo educacional é reduzida ao condicionamento realizado durante o desenvolvimento da fala, a transferência de conteúdos e o ensino de comportamentos entre escola e estudantes. Os elementos subjetivos produzidos nos espaços sociais permanecem, nessa perspectiva, desconsiderados no processo do desenvolvimento educacional e de suas práticas metodológicas.

Em relação ao desenvolvimento da fala, Vygotsky (2009) distingue momentos distintos na gênese desse processo. No início do desenvolvimento da criança, quando emite apenas gritos e balbucios, a fala pertence a um estágio pré-intelectual e ainda não se liga ao pensamento da criança. No processo em que a fala se torna intelectual, e o pensamento torna-se verbalizado, a criança passa por dois momentos interligados: o primeiro se dá quando a criança começa a aumentar seu vocabulário de modo ativo, perguntando o nome de coisas; o segundo momento refere-se à ampliação desse vocabulário de forma rápida. A respeito do processo no qual a criança conhece determinadas palavras que utiliza para nomear alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos, o autor explica que,

[...] nessa idade, a criança conhece apenas as palavras que aprende com outras pessoas. Agora a situação muda radicalmente: ao ver o novo objeto, a criança pergunta: “Como isso se chama?” A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar (VYGOTSKI, 2009, p. 131).

Assim sendo, a comunicação entre as pessoas implica o conhecimento dos signos. O signo, na perspectiva deste referencial teórico, é uma representação e/ou imagem de um objeto e sua generalização. A compreensão da criança sobre a relação entre o signo e seu significado caracteriza sua atividade intelectual. “Para a transposição entre o que é próprio do objeto e sua generalização e abstração, a imagem deve ser simbolizada pelo signo que está repleto de significados de origem cultural e social” (ORRÚ, 2009b, p. 90).

Avançamos nessa compreensão a partir das leituras acerca da constituição subjetiva dos indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2005a) e entendemos que as diferentes vivências permitem, a indivíduos diferentes, a produção de significações e sentidos diferentes relacionados às suas representações simbólicas. Em nosso ponto de vista, as origens cultural e social dos significados se constituem de modo diferente para os indivíduos. Indivíduos são singulares e constituídos subjetivamente a partir de suas vivências nos diferentes contextos.

A produção simbólica demonstra a possibilidade de o indivíduo trazer ao presente, algo que não se encontra presente, e de representar o que está ausente por meio de um signo.

A relação do signo com a palavra e seu significado, ou seja, da representação e sentido produzidos pelo indivíduo em relação a ela, implica o contato do indivíduo com seus diferentes usos nos diferentes contextos dos quais participa. Conhecer as coisas que o cercam e nomeá-las para utilizá-las a seu favor, relacionando-as a sentidos produzidos é um fator importante no desenvolvimento da linguagem e na constituição subjetiva dos indivíduos. O estudante com autismo, por vezes, demonstra dificuldade em nomear, reconhecer e produzir sentidos sobre as coisas que o cercam e as experiências que vivencia. Condicionar seu cotidiano escolar a vivências e espaços específicos limita e restringe seu contato com as diferentes produções relativas ao uso das palavras que o contato com o outro e as diferentes vivências lhe possibilita.

A fala, estando presente ou não no estudante com autismo, desenvolve-se de modo restrito quando se encontra isolado do grupo social do qual faz parte e dos sistemas de produção de sentidos e significados que o convívio no grupo lhe possibilita. Ao estudante com autismo, disponibilizam-se estratégias de desenvolvimento da fala descontextualizadas e mecânicas que, comumente, dificultam a relação dos signos memorizados com os significados dos mesmos. O que dificulta a participação do estudante na produção de sentido e significado relativo ao signo que lhe é apresentado a partir de figuras ou por meio de treinos e recompensas. Essa discussão alicerça-se na compreensão de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre a partir dos aspectos históricos e sociais de sua vida, base essa relacionada a todas as pessoas, inclusive as com autismo. Portanto, o desenvolvimento de sua fala descontextualizada nega os aspectos mencionados porque os retira do percurso histórico e social do próprio desenvolvimento.

Com relação às atividades de controle e análise de comportamento, o condicionamento operante é utilizado para garantir a ocorrência da resposta comportamental ensinada e treinada com os estudantes. Entendemos, entretanto, que a aprendizagem, organizada a partir das relações sociais, traz o estudante para o centro do processo, como um indivíduo ativo, participante e passível de organizar seu comportamento no convívio com seus pares. O convívio possibilita a significação daquilo que lhe é ensinado dentro da relação com o outro e com o contexto onde se desenvolvem as relações. Porém,

[...] nos métodos baseados na concepção behaviorista, em que o condicionamento operante é evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados e, sim, quando muito, memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas; havendo verbalização, por vezes, ela será vazia de significados, de sentidos (ORRÚ, 2009b, p. 103).

O ensino direto de conceitos e o treino de comportamentos ignoram os estudantes, suas singularidades e sua constituição/produção subjetiva. A educação, no enfoque comportamental, é analisada sob o aspecto social por serem considerados os comportamentos de estudantes, professores e demais profissionais do espaço escolar e as variáveis de controle dos mesmos. Em seu aspecto cultural, a escola é analisada como instituição que regula o funcionamento social e, portanto, planeja variáveis específicas que influenciam o comportamento de ensinar e o de aprender na escola.

Dentro desse enfoque, o estudante é um mero espectador que, ao reagir às regulações ambientais, é guiado à direção certa na aquisição dos conhecimentos e na aprendizagem de comportamentos adequados.

Estudantes com autismo podem apresentar comportamentos agressivos. A fim de modificar esses comportamentos, reduzir ou extinguir sua ocorrência, a análise do comportamento aplicada, utilizada por um dos programas de ensino citados, vem sendo propagada e utilizada por algumas escolas. Considerando o benefício que a diminuição ou eliminação de um comportamento agressivo pode ocasionar na vida de uma pessoa com autismo, **questiona-se o ponto de partida e a concepção de desenvolvimento dos profissionais que fazem a opção por essa metodologia.** O controle do ambiente pressupõe uma relação linear do estudante com o mesmo, contrariando sua constituição subjetiva, que ocorre, também, no contexto escolar, além dos diferentes espaços onde vive e convive com os outros.

Porém, o “[...] aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKI, 1998, p. 115). O pressuposto de que o aprendizado ocorre a partir do convívio e da relação entre os indivíduos impossibilita o aprendizado linear, em que um entrega e controla, e o outro recebe e responde. As relações sociais são fundamentais para o aprendizado dos indivíduos, beneficiam esse processo e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

A natureza social do homem refere-se à sua condição de ser histórico, social, constituído na cultura e pela cultura, por meio das relações sociais. As estratégias que se definem a partir dos princípios da “Análise do Comportamento Aplicada” são realizadas em classes especiais ou em consultórios terapêuticos onde permanecem o estudante e o professor ou terapeuta. Obviamente longe do convívio social, o programa pode diminuir e extinguir comportamentos, mas restringe as possibilidades de aprendizagem e modificações comportamentais que ocorrem a partir da convivência em sociedade.

Os programas utilizam o condicionamento operante como estratégia para consolidar as práticas de ensino propostas pelos professores e imprimir comportamentos previamente determinados nos estudantes. Embora apresentem alguns resultados em relação à modificação de comportamentos agressivos que podem ocorrer em alguns indivíduos, a palavra “treino” não representa um trabalho orientado à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, ignorando ainda a capacidade geradora dos indivíduos. Ao contrário, o treino reflete o caráter passivo do trabalho ao qual as pessoas com autismo têm sido submetidas.

Justificar as escolhas metodológicas segundo as características diagnósticas do autismo reflete a concepção quantitativa de desenvolvimento. Nos referidos programas, as atividades são definidas a partir do que o quadro sintomático do autismo define como característica de indivíduos classificados como sindrômicos. A universalização das características diagnósticas aprisiona os estudantes em atividades mecânicas sem relação com suas vidas ou sem sentido para elas. A crítica direciona-se exatamente ao fator “universalização de metodologias de ensino” porque essas objetivam a homogeneidade dos estudantes com autismo em função de um quadro geral de sintomas. A condição singular de cada indivíduo e o modo, também singular, de se apresentarem os diferentes sintomas nos diferentes indivíduos deveriam ser base significativa na construção do planejamento pedagógico.

Ao serem apenas treinadas e/ou acostumadas a realizar atividades cotidianas, essas pessoas automaticamente são ignoradas enquanto indivíduos criativos em relação ao seu percurso de aprendizagem e de desenvolvimento. Percebe-se, em relação ao treino, o objetivo único de tornar os indivíduos seres funcionais nos diferentes ambientes em que vivem.

No entanto, a funcionalidade não responde à diversidade de vivências dos estudantes. Torna-se, portanto, uma prática limitadora da ação dos indivíduos. Ao percebermos o que cada um dos programas enfatiza em sua forma de aplicação, identificamos que a definição de práticas pedagógicas assentadas em princípios comportamentais demonstra a concretização do efeito iatrogênico do diagnóstico de autismo na escola. Esse efeito iatrogênico nos contextos escolares vem influenciando e, em alguns casos, determinando práticas pedagógicas mecânicas, irrefletidas e descontextualizadas junto aos estudantes. É significativo, dentro da discussão, percebermos esses fatores, com o intuito de problematizar a forma descontextualizada impressa no curso das práticas pedagógicas junto aos estudantes com autismo.

A percepção de quais são os indivíduos envolvidos nas relações dentro do contexto educacional e como esse contexto relaciona-se subjetivamente e, simultaneamente,

com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes durante o processo de ensino torna-se essencial à investigação acerca de como se constitui e configura a subjetividade social da escola no que concerne ao trabalho dos professores junto ao estudante com autismo. A compreensão da subjetividade como produção humana ontologicamente organizada na vida dos indivíduos e, portanto, parte constituinte tanto dos indivíduos quanto dos espaços onde vivem e con-vivem destaca-se como diferencial na pesquisa, pelo valor heurístico que a investigação da subjetividade na perspectiva histórico-cultural traz à pesquisa em educação.

Basear práticas educativas naquilo que as características diagnósticas definem serem as pessoas que recebem o diagnóstico nos consultórios médicos/psiquiátricos, é tratar a realidade do contexto educacional como dado *a priori*. Tal atitude se distancia, portanto, da constituição subjetiva social da escola que se funda no movimento complexo de diferentes organizações subjetivas que são estruturantes dos atores que ali trabalham, estudam e convivem. Desse modo, ignora-se o papel criativo, gerador, progressista, crítico e comprometido do professor com o processo de desenvolvimento dos estudantes que vêm sendo considerados socialmente como a-históricos, a-culturais e sem subjetivação. Isso significa tratar a prática educativa como alienada de uma produção consciente de professores e do que eles produzem como inerente a essa prática, ou mesmo tratar professores e estudantes como seres vazios de possibilidades. Ignora-se, ainda, o espaço coletivo e sua constituição subjetiva como favorecedora do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. Percebe-se o contexto subjetivo educacional como determinado por um presente normatizado e por características diagnósticas universais. Como diferencial no curso das pesquisas em educação relacionadas ao ensino do estudante com autismo, partimos para a discussão da subjetividade social, sob a perspectiva histórico-social. Ela vem nos trazer, como contribuição, a percepção da complexa e dinâmica constituição e configuração subjetiva do contexto educacional no qual estudantes com esse diagnóstico são matriculados.

CAPÍTULO 3

A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA E O ESTUDANTE COM AUTISMO

Buscamos na Teoria da Subjetividade, de González Rey (2005a), o apoio que nos possibilitou o direcionamento de um novo olhar aos contextos escolares onde estudantes com autismo estão matriculados. Entendemos a subjetividade como uma produção humana simultânea, nos diferentes espaços sociais, a partir da convergência de elementos subjetivos oriundos dos diversos contextos de vivência das pessoas que compõem o espaço escolar. O autor partiu do lugar de discussão onde a subjetividade foi vista, durante muito tempo, como interna às pessoas, e passou a ser discutida como uma relação entre o individual e o social: “A subjetividade é uma qualidade da existência objetiva [...] na qual a história é definitiva na forma que tomam as dimensões objetivas atuais dentro de um sistema qualitativamente diferente” (GONZÁLEZ, 2009, p. 58).

Lidar com a investigação em educação a partir do estudo da subjetividade social dos espaços desde uma perspectiva histórico-cultural implica sua compreensão para além do que existe no senso comum a seu respeito. Exige-nos um olhar atento para os não ditos no contexto escolar, e que compõem, subjetivamente, o espaço de trabalho educativo, em sua complexidade. Isso está para além de fatores segundo os quais a subjetividade é definida apenas como o resultado de processos internos dos indivíduos em sua existência objetiva e racional.

Desde essa perspectiva de subjetividade, o social é um agente que permite a geração de sentidos de modo constante em um movimento contínuo da ação humana. Em relação a isso, o estudo da subjetividade no qual nos apoiamos rompe com a redução cognitiva de constituição da psique e com o racionalismo que sustentou a psicologia ocidental ao longo da história. Nessa perspectiva, a subjetividade

[...] legitima os aspectos humanos, tanto dos indivíduos quanto dos espaços sociais em que esses existem. A subjetividade dá lugar a uma lógica que não é unicamente a do dever frente às exigências internas, mas também a de sentir em correspondência com as necessidades que caracterizam um sujeito ou um espaço social em um contexto específico de sua ação social (GONZÁLEZ, 2009, p. 54).

A Teoria da Subjetividade permite investigar os processos pedagógicos nos espaços sociais e escolares a partir da compreensão de sua complexa organização e configuração subjetiva. Aliamo-nos ao conceito de *subjetividade* como

[...] sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 202).

O conceito de subjetividade, desde essa perspectiva, colabora com a pesquisa em educação por trazer à discussão a problemática da percepção docente a respeito dos elementos de sentido subjetivos produzidos que constituem e configuram a complexidade do processo educacional, especificamente quanto aos elementos que permeiam as bases que orientam as práticas pedagógicas de ensino. A teoria desenvolvida torna possível a interpretação do movimento de produção de sentidos subjetivos existente no contexto escolar e de seus processos subjetivos considerando os aspectos criativo e gerador dos professores. Para tornar possível a interpretação da realidade, o autor define como categorias: subjetividade social, configuração subjetiva, sentido subjetivo e sujeito.

Pensar em profissionais criativos constituidores do espaço educacional, enquanto constituídos por ele, significa considerar o papel ativo dos indivíduos nos contextos sociais em que vivem, onde os processos simbólicos e emocionais possibilitam a emergência de subjetivações das experiências vividas a partir dos sentidos subjetivos produzidos durante tais experiências. Esses sentidos configuram subjetivamente os profissionais da educação no que concerne à complexidade da constituição humana dos indivíduos. Tal constituição está em constante, e recursivo movimento, no curso ontológico de vida desses profissionais.

Desde a perspectiva da subjetividade como produção humana na complexidade de constituição dos contextos sociais, o sujeito que aprende na escola “[...] define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012. p. 36).

Segundo o mesmo autor, no conceito de sujeito que aprende, sua configuração subjetiva de aprendizagem efetiva-se na reunião de operações e decisões que o indivíduo, como sujeito, toma, de modo ativo, no processo de aprendizagem. Pensar nesse conceito impõe ao contexto de atuação docente um novo posicionamento diante da prática pedagógica,

[...] como forma de remodelar os processos sociais envolvidos na aprendizagem, visando facilitar a emergência de um sujeito ativo ante as exigências e dinâmicas que cobram seu posicionamento e sua responsabilidade, e não a respeito mimética e a-crítica do aprendido. Isso não será garantia para a emergência do sujeito que aprende [...]. Porém, o repensar a experiência do aprender deve facilitar a emergência de configurações subjetivas facilitadoras desse processo, para o qual a emergência do sujeito na escola é fundamental (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 37).

Debruçar-se na reflexão acerca do contexto de ensino e aprendizagem nas escolas onde estudantes com autismo estão matriculados, nos trouxe, até aqui, pelo percurso teórico que destaca elementos constituintes desse espaço social e que são essenciais no curso do trabalho docente. Tal percurso despertou-nos a visão crítica a respeito do diagnóstico de autismo e como ele rotula e aprisiona os indivíduos em um conjunto de características sintomáticas, bem como sobre os efeitos da medicalização social e da rotulação nos diferentes espaços da vida social desse estudante, com foco na escola.

É imprescindível, entretanto, atentarmos-nos, dentro da constituição subjetiva dos espaços sociais, para o necessário exercício da coletividade no espaço escolar como parte da constituição, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com autismo. A categoria da coletividade foi trabalhada por Vygotsky em seus *Fundamentos de Defectologia* (1997³). Aliamo-nos à interpretação que González Rey (2009) fez acerca dessa obra quando destaca sua importância a partir da compreensão sistêmica de Vygotsky a respeito da psique e em seu propósito de desenvolver uma visão histórica e social da psique humana. Os estudos relacionados à criança complicada por um defeito eram predominantemente baseados nas concepções quantitativas do desenvolvimento infantil. Essas concepções orientaram investigações científicas durante muito tempo e definiram, nesse percurso, instrumentos de medidas e escalas relacionadas ao desenvolvimento infantil.

A investigação científica de base quantitativa dominou, durante muito tempo, as áreas de investigação e determinou, historicamente, uma visão de homem e de seu processo de desenvolvimento. Essa visão estabelece uma linearidade do desenvolvimento do homem e reflete uma concepção naturalista e determinista quanto ao desenvolvimento humano. Desenvolvimento percebido como resultado da soma e do funcionamento de funções orgânicas do corpo humano. Assim, desde essa perspectiva, a natureza do desenvolvimento humano é entendida como predominantemente individual, alheia aos contextos de sua vivência, de sua relação com esses contextos e da emocionalidade presente em suas relações.

³ Texto original escrito em 1929.

O processo de interação do homem com o meio, nesse ponto de vista, relaciona-se apenas à adaptação do homem às práticas sociais, consideradas então como processo de natureza diferente da individual. Demonstra-se, assim, desconsiderar a possibilidade do indivíduo em “atuar sobre seus próprios contextos e processos que o determinam e de ser constituinte desses mesmos contextos” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 10).

Vygotsky (1997) destacou que os estudos até então realizados na denominada “defectologia prática” optavam pelo caminho mais fácil do cálculo, dos números e da medida. A percepção acerca do desenvolvimento, até então, voltava-se àquilo que falta; e que não permitia, ao indivíduo, a vivência em sociedade com os outros e a operação com as ferramentas culturais que são organizadas, idealizadas e construídas para os que possuem todas as funções físicas e psicológicas em pleno funcionamento. Percebemos, atualmente, a influência dessa concepção em planejamentos que buscam trabalhar aquilo que os estudantes não possuem ou não conseguem fazer, procurando completar a sua falta. Porém, segundo Vygotsky, “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado **de otro modo**” (VYGOTSKI, 1997, p. 12 – grifo nosso).

Utilizamos a citação para desenvolver a ideia de que o estudante com o diagnóstico de autismo não possui um desenvolvimento inferior, mas um desenvolvimento diferente em relação aos outros estudantes. O desenvolvimento é singular quando se analisa o modo como os sintomas característicos do quadro do autismo se apresentam em cada estudante, por ser este, um indivíduo singular, histórico e social. “Não é importante saber que enfermidade tem uma pessoa, e sim, também saber que pessoa tem uma determinada enfermidade” (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

Entendemos, então, que o desenvolvimento da pessoa com autismo está diferente do observado na maioria das pessoas e não diminuído ou menor. Não se desconsidera o conhecimento do que o quadro pode trazer à vida dos indivíduos. Porém, o que se pretende destacar é a importância de conhecer como o quadro está sendo subjetivado pelo indivíduo em suas diferentes vivências, e como esse processo ocorre em cada indivíduo. Fundamentalmente, busca-se perceber suas possibilidades de produção qualitativa frente aos desafios impostos, em razão de seu diagnóstico, pela vida em sociedade.

A singularidade dos indivíduos não se define pelas características diagnósticas porque não determinam a historicidade de sua constituição subjetiva nem tampouco de seu desenvolvimento. Seu desenvolvimento ocorre a partir de sua configuração subjetiva constituída em sua vivência nos diferentes espaços culturais, sua forma de organização e o

modo como se relaciona com o movimento de produção cultural de seu grupo social, ao mesmo tempo em que esse movimento o constitui enquanto indivíduo que pertence ao grupo.

A presença das características do quadro do autismo no indivíduo altera, por vezes, seu desenvolvimento e sua organização psicológica, o que modifica seu processo de produção subjetiva e cultural, e sua relação com a cultura. Da mesma forma, altera sua produção de ferramentas culturais para lidar com a forma de organização da sociedade na qual convive. O quadro modifica, porém não extingue, a processualidade do seu desenvolvimento cultural. O desenvolvimento cultural e biológico dos indivíduos com ou sem deficiência ocorrem por processos diferentes. A forma diferente de se desenvolver não significa um desenvolvimento menor, pois

[...] no sólo el significado cuantitativo del defecto es diferente para ambos planos del desarrollo, sino que – y es lo fundamental – el carácter cualitativo del desarrollo en ambos planos será esencialmente diferente. El defecto crea *unas* dificultades culturales para el desarrollo orgánico, y *otras*, distintas, para el cultural. Por eso ambos planos del desarrollo diferirán esencialmente uno del otro; el grado y carácter de la divergencia estarán determinados y se medirán en cada caso por el diferente significado cualitativo y cuantitativo del defecto para cada uno de estos planos. **Con frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo cultural del niño deficiente** (VYGOTSKI, 1997, p. 27 – grifo nosso).

Destacamos a relevância do desenvolvimento cultural no exercício da coletividade que possibilita, a partir da produção de sentidos subjetivos ligados ao processo de aprender, o avanço no percurso de desenvolvimento dos indivíduos. A possibilidade para o indivíduo com autismo, a partir de sua con-vivência⁴ e participação no movimento das relações sociais da cultura na qual está inserido, é fator essencial na observação docente durante seu planejamento pedagógico. O movimento relacional do indivíduo nesse contexto permite, ao estudante, estabelecer relações significativas com as formas de produção culturais, em movimento nos seus diferentes espaços, com sua própria produção subjetiva e podem possibilitar, a partir da aprendizagem na processualidade de sua participação, o desenvolvimento de funções psicológicas por vezes alteradas em funções do quadro sintomático do autismo.

⁴ Optamos por grafar a palavra con-vivência desse modo para destacarmos que o estudante com autismo além de poder estar convivendo com diferentes colegas de escola podem vivenciar, junto a eles, diferentes experiências que possibilitam aprendizagens e desenvolvimento.

As ações e organizações pedagógicas de base quantitativa, quando estabelecem como objetivo suprir o que falta ao estudante com autismo, inviabilizam os momentos de relação desse estudante com os aspectos culturais produzidos nas relações do estudante com a escola. Tais aspectos o possibilitam participar da produção cultural da sociedade, constituindo-a, a partir disso, e, ao mesmo tempo, sendo constituído por essa produção que está em constante movimento. As práticas mecânicas de treino buscam “ensinar” a habilidade ou competência que se espera de todos os estudantes e que, naquele com o diagnóstico de autismo, não se apresenta desenvolvida devido à ausência de oportunidades no contexto de suas relações sociais. Segundo Vygotsky (1997), o processo do desenvolvimento cultural reduz-se, em geral, ao domínio das ferramentas psicológico-culturais criadas historicamente pela humanidade e análogas por sua natureza psicológica à linguagem.

A partir da leitura de Vygotsky e da nossa compreensão acerca da constituição subjetiva dos indivíduos, entendemos que operar com as ferramentas produzidas culturalmente na processualidade ontológica do desenvolvimento da humanidade, como o uso da linguagem, implica necessariamente a oportunidade de utilizá-las na presença, convivência e produção participativa do indivíduo com o mundo e sua forma cultural de organização.

Torna-se prioritário então, para a educação, viabilizar e promover momentos em que os estudantes com autismo tenham a possibilidade de produção e operação culturais junto aos outros estudantes no contexto escolar. A convivência e a produção subjetiva na coletividade por meio das relações sociais que as constituem permite ao estudante com autismo produzir e vivenciar o modo, a função e a vantagem que o uso das ferramentas culturais pode trazer ao seu próprio desenvolvimento. Operar com a linguagem, com as palavras e outros signos culturais lhes permite produzir caminhos alternativos de superação em relação aos efeitos que as características sintomáticas do autismo lhe trazem socialmente. Os caminhos alternativos irão constituir-se como novos momentos de produção subjetiva diante de experiência/vivências que favorecem a emergência de sentidos subjetivos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento.

Essa nova produção constitui uma reorganização subjetiva do indivíduo que lhe traz possibilidades diferentes na constituição da subjetividade social da escola. Possibilidades diferentes diante do efeito social que os sintomas do autismo, por vezes, determinam, nos diferentes espaços escolares. Exemplo disso são os espaços que podem ocupar na escola e na sociedade em geral e que lhes trazem o isolamento social e o aprisionamento das suas possibilidades de desenvolvimento e produção subjetiva. O comprometimento, resultante dos

sintomas, afeta a posição social dos estudantes com autismo nos ambientes em que vivem. Sua relação com o grupo social é modelada, sua participação nos grupos sociais e toda a estrutura de vínculos com as pessoas estabelecem-se a partir da posição social que os sintomas lhe impõem. A partir de discussões junto ao grupo de pesquisa, coordenado pelo professor Fernando González Rey, na Universidade de Brasília, entendemos que tais estratégias constituem-se como produções subjetivas dos indivíduos que os permitem romper com lógicas uniformizantes e modeladoras de seus comportamentos e modos de ser. Elas permitem traçar novos caminhos em relação às dificuldades sociais consequentes de um quadro sintomático que lhes conferem um rótulo social. Aos estudantes com autismo, a oportunidade de operar com, e produzir ferramentas culturais (como a linguagem, o uso da fala e outros signos culturais), precisa ser um posicionamento constantemente considerado no momento em que se definem os planejamentos junto aos seus processos de aprendizagem.

A visão de que o estudante com autismo não consegue ou não conseguirá realizar algo, relativo predominantemente ao que as pessoas socialmente realizam, ou obter avanços no percurso de seu desenvolvimento, define, comumente, um sentimento docente de que é preciso conduzi-lo a fazer somente aquilo que não consegue. A educação, desenvolvida nessa lógica, limita-se ao trabalho com as questões orgânicas ou com as alterações psicológicas. Preocupa-se em formar hábitos que compensem a ausência desses fatores. São fatores que constituem uma subjetividade social nas escolas limitadoras de práticas que sejam progressistas e que rompem com a vivência descontextualizada em relação a essas práticas.

Em relação ao estudante com autismo, principalmente devido às alterações comportamentais que o quadro pode trazer ao indivíduo, a educação trabalha com o treino de comportamentos sociais de forma mecânica e descontextualizada, priorizando o uso de técnicas de modelagem de comportamento. Tais técnicas lhes trazem resultados rápidos, porém alheios ao desenvolvimento social do estudante, pois cumprem somente a função de condicioná-los e torná-los socialmente adequados em seus ambientes.

A escola não deve se direcionar somente às alterações comportamentais ou psicológicas da personalidade que podem existir diferenciadamente nos estudantes com autismo. O trabalho pedagógico, em sua essência, não se direciona às alterações orgânicas e psicológicas que podem existir nos indivíduos, mas, de modo singular, às crianças, aos adolescentes e aos adultos. Para essa educação singular,

[...] no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrolle, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y deriva de esa insuficiencia. El niño [...] no está constituido sólo de defectos y carencias, su

organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño. No sólo es importante saber qué enfermedad tiene una persona, sino también qué persona tiene determinada enfermedad (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

Aproximar-se dos estudos de defectologia de Vygotsky nos permite perceber a importância da coletividade, do convívio social e da possibilidade que produções subjetivas favorecedoras de sua aprendizagem trazem para o estudante com autismo.

Entendemos que os espaços coletivos constituem-se por diferentes configurações subjetivas, as quais são produzidas a partir da experiência dos diferentes atores nos diversos espaços que vivem. Podemos constatar que as possibilidades de aprendizagem existentes nos diferentes espaços das relações sociais permitem que o estudante participe da produção e utilização das ferramentas culturais que lhe assegurem produzir sentidos subjetivos que favoreçam a superação dos efeitos sociais que o diminuem e o colocam em uma posição socialmente vista como menor.

Outro fator constituinte da subjetividade social das escolas, e que destacamos a partir da visão histórico-social da subjetividade, é a urgência da produção de uma prática pedagógica crítica, dialógica e progressista do professor. É preciso que o profissional, consciente de sua condição de *ser professor*, envolva-se no processo educativo como um sujeito capaz de romper com práticas a-refletidas e sem significação para os estudantes.

Como avanço nas atuais discussões a respeito da prática pedagógica voltada ao estudante com autismo, e reconhecendo seu valor heurístico dentro da discussão, evidenciamos a compreensão da constituição e configuração da subjetividade social da escola. Frente a sua complexa constituição, procuramos compreendê-la identificando a relação dos elementos subjetivos presentes nas diferentes configurações subjetivas dos professores e estudantes da escola com a prática docente direcionada ao estudante com autismo. Essas configurações subjetivas contribuem com a constituição complexa da subjetividade social das escolas que permeiam as experiências de docência junto aos estudantes com autismo.

Desse modo, vislumbramos a necessidade da produção de exercícios pedagógicos críticos, contextualizados, autênticos e progressistas. Neles devem existir possibilidades de ação que tragam, ao estudante com autismo, caminhos e vivências que os permitam aprender a partir da própria produção, nos diferentes contextos em que vive.

Discutir uma prática docente, a partir dessa perspectiva, nos conduz ao diálogo com Paulo Freire. Esse diálogo nos permite trazer, à discussão, a reflexão acerca do que é essencial à prática pedagógica entre os professores que permita o traçar de novas ações

educativas no contexto já apresentado. Aliamo-nos, então, às postulações de Freire (1979, 1980, 1992, 2000, 2014) a respeito da prática educativa.

A pedagogia de Paulo Freire possui o atributo de ser problematizadora e não servir aos interesses dos opressores e das tendências pedagógicas uniformizadoras de comportamentos e modos de aprender. Essa condição existe desde a gênese de suas reflexões, que se iniciaram em um contexto histórico marcado por opressões políticas e constituíram seu empenho em trabalhar para a libertação dos oprimidos. Em diálogo com sua pedagogia, assumimos seu caráter problematizador relacionando o termo *oprimido* aos estudantes com diagnóstico de autismo que se encontram vulneráveis nos contextos escolares por estarem rotulados e enquadrados no e pelo diagnóstico de autismo que, em nossa discussão, vem sendo materializado nos estudantes. A pedagogia de Paulo Freire permite-nos, portanto, entender seus apontamentos para um rompimento com as práticas de ensino homogeneizadoras dos modos de ser e aprender dos estudantes com autismo nas escolas. Segundo ele,

[...] a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras (FREIRE, 1980, p. 81).

Comprometer-se pedagogicamente implica, ao professor, saber-se professor participante do contexto escolar e sua dinâmica de funcionamento. Implica compreender sua essência pedagógica, pensar sobre ela e, no ato de agir no contexto escolar, comprometer-se com a construção e produção da processualidade da ação pedagógica, inerente à condição de professor.

Esse compromisso aliado à reflexão da constituição subjetiva dos espaços sociais nos possibilita problematizar, também, a ação e tomada de decisão consciente do professor levantada por Freire (2014). Freire chama a atenção para a consciência necessária aos professores a respeito da sua contribuição na constituição e na produção do contexto escolar que favorece ou não sua atuação junto aos estudantes com autismo, no sentido de lhes proporcionar situações que permitam a produção de sentidos subjetivos favorecedores ou não da aprendizagem.

A consciência profissional docente implica a reflexão sobre essa ação. Entretanto, a ausência dessa consciência o retira do caminho de possibilidades de rompimento com as práticas homogeneizadoras de ensino, predominantemente de base comportamental, direcionada aos estudantes com autismo. Desse modo, retira do profissional o compromisso

com sua ação pedagógica e faz dele, devido à ausência da consciência sobre o seu estar em um determinado contexto, a sua capacidade de transformação e de mudança, “um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência” (FREIRE, 1979, p. 7).

A imersão profissional do professor no contexto escolar, alheia à consciência de sua contribuição efetiva para a processualidade da ação pedagógica e do processo de aprendizagem dos estudantes com autismo, impede a mudança e o rompimento com as práticas pedagógicas automatizadas e descontextualizadas. Consciente do compromisso com sua ação profissional, o docente é capaz de acompanhar a processualidade ontológica de aprendizagem de seus estudantes a partir do conhecimento de suas singularidades. Nesse processo lhe é possível observar, refletir e atuar de modo intencional, pois

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1979, p. 8).

O docente, alheio à condição desse rompimento e à consciência do que é inerente ao ser professor, distancia-se da possibilidade de exercer a qualidade de sujeito no contexto escolar, contribuindo para a constituição de uma subjetividade social não favorecedora de uma prática pedagógica progressista. “Se o sujeito não está subjetivamente constituído como resultado da subjetivação de sua própria história, sem dúvida fica completamente à mercê de um discurso socialmente organizado em que expressa a história da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2005a. p. 233).

O professor torna sua prática intencional com o objetivo de mudança e transformação qualitativas da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, sabendo-se parte desse processo, como homem, como agente de mudança e agente modificado simultaneamente pelo mesmo. Participa da constituição do espaço escolar através de sua configuração subjetiva, que é permeada por diferentes valores, conceitos e percepções, entre outros fatores, a respeito da aprendizagem, do desenvolvimento e de como esse processo se produz nas relações presentes no contexto escolar. Imersos de modo consciente em sua prática profissional, os professores comprometem-se historicamente com sua ação pedagógica. O professor comprometido posiciona-se, frente à dinâmica homogeneizadora de algumas práticas pedagógicas que ignoram a singularidade dos estudantes, no sentido de mudar essa dinâmica. Busca benefícios significativos para sua ação pedagógica e para o processo de aprendizagem dos estudantes, fatores que são inerentes ao trabalho escolar. O compromisso envolve o saber-se humano, parte histórica, cultural, social, constituinte e constituída *pelos* e

nos contextos educacionais. Solidário com essa condição humana, o profissional constitui-se, portanto, a partir da capacidade de transformar a realidade.

A constituição do espaço escolar está atravessada por um conjunto de percepções, juízos de valor e determinações sociais a respeito das pessoas com deficiência que são parte da subjetividade social da escola. Essas percepções, juízos e convenções, por vezes, materializam-se no trabalho com estudantes que têm o diagnóstico de autismo. Entendemos que essa subjetividade constitui e é constituída nos contextos escolares, diariamente e historicamente, a partir da configuração subjetiva dos professores, estudantes e demais profissionais que integram o espaço escolar. Em diferentes situações, a configuração da subjetividade social, relacionada à pessoa com deficiência, leva à cristalização de concepções de educação, ensino e de metodologias de trabalho pedagógico que uniformizam o processo de ensinar.

No contexto de atendimento ao estudante com autismo, essas concepções voltadas a completar uma lacuna no desenvolvimento do estudante impõem a aplicação de técnicas de modelagem de comportamento, de ensino ao atendimento de comandos verbais, entre outras. Buscamos destacar que os professores se munem de diferentes formações, revestindo-se de um especialismo esmerado na aplicação de técnicas de ensino e condicionamento dos estudantes com autismo, o que reflete alguns aspectos da constituição complexa da subjetividade social das escolas. E os professores que conseguem modificar comportamentos e ensinar comandos aos estudantes com maior eficiência são vistos, dentro da escola, como líderes dentro do processo ensino-aprendizagem. Esses conseguem mobilizar diversos profissionais na prática de aplicar técnicas e apresentar resultados.

Um aspecto da configuração subjetiva, percebido entre os docentes, de constante busca por técnicas de aplicação junto ao estudante com autismo traz, na palavra *aperfeiçoamento*, um valor simbólico de compromisso com a educação. Isso estabelece, na subjetividade social da escola, um *status* social de prestígio ao professor que constantemente busca por cursos de aperfeiçoamento.

É necessário, entretanto, problematizarmos os meios de constituição desse aspecto na subjetividade social da escola. Nesse sistema complexo de organização dos sentidos subjetivos, os diferentes espaços da vida dos indivíduos, que compõem o contexto escolar, articulam-se mutuamente, revelando configurações subjetivas complexas na organização social que compartilham. Entendemos que os elementos subjetivos que constituem a configuração dos professores e dos estudantes nos diferentes espaços de suas vidas permeiam

a concepção de educação dos professores e da processualidade do planejamento pedagógico dos professores voltado aos estudantes com autismo.

Nesse caminho, o valor dado às técnicas de resultado imediato tem reduzido a percepção docente sobre a constituição subjetiva dos estudantes. Também limitou a visão sobre como os elementos subjetivos produzidos em diferentes espaços constituem o espaço escolar e atravessam sua atuação, fazendo-a ou voltar-se para o estudante e suas singularidades ou à predominante aplicação de técnicas na busca diária pela modificação do modo de ser de cada estudante que apresenta características constantes no diagnóstico de autismo.

Freire (1979) chama atenção para a diferenciação entre o especialismo e o especialista no processo consciente de compromisso docente com a mudança. É necessário, à mudança, o aprofundamento constante sobre a condição humana e seu desenvolvimento implicado no processo de aprendizagem. A partir disso, compreendemos que é preciso que o professor, consciente de seu exercício docente e de sua participação na produção da subjetividade social da escola, procure o aperfeiçoamento ligado à busca pela compreensão da constituição subjetiva dos estudantes.

O especialismo desloca o professor ao estado de técnico, no qual sua prática se restringe à aplicação de técnicas, sem reflexão e sem o olhar intencional relacionado à singularidade do estudante. O aperfeiçoamento, nesse sentido, é um aspecto fundamental à especialização do professor, relativa ao conhecimento consistente acerca do acompanhamento pedagógico junto aos estudantes. Esse acompanhamento deve ser intencional e necessário na processualidade ontológica e singular de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com o diagnóstico de autismo. Ligar-se somente à aplicação de técnicas restringe a atuação docente. Esses professores,

[...] quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam “necessidade de não perder tempo”, tentam, verticalmente, substituir os procedimentos empíricos do povo (camponeses, por exemplo) por sua técnica (FREIRE, 1979, p. 11).

Analisar a atuação do professor relacionada à subjetividade social da escola, a partir das nossas reflexões no trabalho de formação, quando convivíamos com esse sentimento de busca pelo aprimoramento mediante a aquisição de técnicas de ensino, implica compreendermos sua configuração subjetiva ligada à atuação profissional.

A configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005) se constitui no movimento das relações sociais do professor com os diferentes espaços de sua vida social, nos quais

elementos de sentido subjetivo emergem da emocionalidade existente nas relações e integram sua configuração subjetiva. A configuração subjetiva dos professores constitui-se dos diferentes elementos de sentido subjetivo que emergem em suas relações nos diferentes espaços de sua vida. Tais sentidos subjetivos referem-se às unidades simbólicas emocionais que surgem no momento e no movimento de suas relações.

A organização do processo de ensinar na sala de aula, a partir da percepção e compreensão da subjetividade social dos contextos escolares, pode promover possibilidades de ensino direcionadas à singularidade dos estudantes. Possibilita que o professor compreenda os aspectos subjetivos que constituem a realidade escolar e que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes com autismo nas escolas.

A subjetividade social produzida no contexto da escola é um dos agentes de significação que confere sentido à prática pedagógica e,

[...] como um sistema complexo [...] exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 203).

Aliados somente a aplicações técnicas, os professores separam-se da constituição humana dos estudantes e da própria constituição, permanecendo imersos em um cotidiano escolar a-histórico, socialmente condicionado, culturalmente homogeneizado e subjetivamente ignorado. Tal condição, além de retirar do professor a capacidade de observação e reflexão de sua prática, define o estudante como um campo vazio e em estado bruto, pronto para a aplicação de todas as técnicas conhecidas para uma humanização socialmente determinada.

A complexidade da organização pedagógica da escola liga-se aos diferentes contextos da vida de professores e alunos a partir dos elementos subjetivos que constituem a subjetividade de cada um. Dentro dessa reflexão, a constituição do espaço social da escola está ligada à composição dos outros espaços sociais dos quais professores e estudantes fazem parte. Os elementos da subjetividade dos diferentes ambientes compõem a configuração subjetiva dos indivíduos que formam o contexto escolar. Essa composição constitui-se a partir da relação do individual com o social dos indivíduos e das unidades simbólico-emocionais produzidas nas tensões presentes na relação individual-social. Essa relação concretiza-se simultaneamente, pois o individual se manifesta no social e influencia sua constituição, assim como este se manifesta e influencia a constituição do individual. É uma relação recursiva onde “[...] cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro

da qual se manifesta a ação do outro” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 224). Em relação recursiva com a subjetividade social da escola, professores e estudantes fazem da escola um espaço complexo que envolve os processos de ensino e as relações professor-aluno voltadas à aprendizagem.

Nesse contexto discutimos o papel da escola ante o desenvolvimento, a aprendizagem e a produção cultural do estudante e do professor. Percebemos a necessidade de a escola fazer-se problematizadora diante das contradições sociais no movimento em que são produzidas pelos indivíduos e tornam-se elementos fundamentais na constituição desses indivíduos. É preciso possibilitar a produção participativa do conhecimento a partir da produção cultural, da colaboração intencional e comprometida do professor e da ação/participação dos próprios estudantes no espaço escolar.

A escola, como parte da sociedade, deve ser um espaço de libertação no sentido de planejar práticas pedagógicas que promovam, para o estudante e para o professor, em uma relação simultânea de aprendizagem, o diálogo com o contexto educativo. Esse diálogo permite o exercício da autonomia e de uma organização criativa e pessoal ante os conhecimentos, e o outro, na con-vivência escolar.

A relação do professor com a constituição do seu espaço de trabalho demanda uma relação dialógica. A centralidade do diálogo no trabalho pedagógico é algo que exige um posicionamento docente diferente ante as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Exige do profissional um ato de conhecer e de pensar sua prática com vistas a essas possibilidades a partir do diálogo entre as proposições do planejamento e a constituição histórica e social dos educandos.

É preciso que os professores estabeleçam um compromisso e uma posição problematizadora frente à opressão e classificação homogeneizadora imposta pelo diagnóstico nas práticas pedagógicas de ensino e presentes na subjetividade social predominante relacionada aos estudantes com algum diagnóstico. Discutimos, então, a base na qual se assentam tais práticas, no sentido de problematizar as concepções presentes nos contextos das escolas. Tais contextos se ligam aos objetivos dos professores em suas práticas e são produzidos no âmbito escolar, constituindo a subjetividade social da escola.

A subjetividade social é definida como “[...] o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 203). A organização complexa dos espaços sociais, dos quais participam professores e alunos, atravessam e compõem a subjetividade social da escola no

que se refere às concepções sobre educação, desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência. A partir disso, as práticas educacionais definem-se permeadas por elementos subjetivos constituintes da subjetividade social do espaço escolar. Os elementos constituem essa subjetividade historicamente, sendo que

as visões dominantes nos países latino-americanos em relação à deficiência, assim como as outras condições que são motivo de exclusão social, como algumas doenças crônicas ou formas diferentes de orientação sexual, são resultantes de uma história instituída de dominação e exclusão, de uma religiosidade alimentada pelas ideias de pecado e punição, assim como de uma subjetividade social em que o medo, a inferioridade e a insegurança tiveram papel central. Esses fatores expressam-se de múltiplas formas nas representações sociais, discursos e crenças que configuram o senso comum, e que estão presentes e reproduzem-se nas diferentes formas da subjetividade social em particular, na organização das instituições (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 47).

O processo de ensinar dos professores, a partir da influência da subjetividade social e em meio à complexidade do processo educacional, é uma das partes que constituem esse espaço. Conhecer o contexto educativo no qual trabalha é essencial ao diálogo e ao desejo de transformá-lo. O desejo surge durante o processo de conhecimento de como está constituída a dinâmica educativa na qual o professor trabalha e de como seu trabalho se comunica com essa dinâmica no sentido de estar constituindo-a e sendo constituída por ela. Fazer parte do cenário educativo implica constituí-lo dialógica e criticamente, estabelecendo um compromisso e um vínculo com seu processo de desenvolvimento.

O professor consciente, intencional, crítico, dialógico, histórico e social, estabelece o vínculo quando se compromete com a mudança a partir de um desejo, de um sonho de mudança. O vínculo nos permite compreender a emocionalidade existente na tensão dos sistemas relacionais nos diferentes contextos humanos. Um vínculo e uma implicação emocional, existentes nas relações sociais, possibilitam o sonho de mudar práticas de ensino condicionantes voltadas ao estudante com autismo.

Dentro da problematização levantada, conhecer o efeito iatrogênico do diagnóstico na sociedade e na escola é um fator necessário à constituição da prática consciente e crítica do professor, assim como o conhecimento dos elementos subjetivos que envolvem sua ação pedagógica, relacionados ao ensino das pessoas com deficiência. Esse conhecimento conduz o profissional ao compromisso consciente e promove, em sua prática, a intencionalidade pedagógica. Implica em uma ação docente reflexiva que pode promover a constituição e a busca de um sonho, o da transformação, pois “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas” (FREIRE, 2000, p. 26).

Desse modo, quando o professor se reconhece um ser constituído histórica, cultural e socialmente, a ele é possível implicar-se no trabalho pedagógico no sentido de conhecer e/ou reconhecer os aspectos sociais, filosóficos, políticos, tecnológicos, científicos e subjetivos constituíntes do contexto escolar e que estão presentes na dinâmica da complexidade do trabalho pedagógico docente. Isso envolve, no curso desta pesquisa, elementos subjetivos que compõem a configuração subjetiva dos professores como constituíntes da subjetividade social da escola e produtores de elementos subjetivos que podem ou não possibilitar uma transformação.

A subjetividade social permite diálogo com a realidade. Desde nossa perspectiva interpretativa, ela está ligada à natureza sistêmica e complexa da organização educativa e por ser constituída pelo movimento de diferentes configurações subjetivas. A configuração subjetiva é

[...] a integração dos diferentes sentidos que se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência. As configurações tem capacidade de variar em alguns de seus sentidos constitutivos, dependendo do contexto e da qualidade da atividade ou forma de relação em que se apresenta; porém, também tem núcleos de sentido mais estáveis que se manifestam na oposição do sujeito a aspectos novos de suas experiências e que entram em conflito com esses núcleos (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 256).

O autor recorre à categoria como unidade para o estudo da complexidade da personalidade como um sistema autônomo que se manifesta permanentemente no processo gerador de sentidos no percurso histórico do sujeito individual. A personalidade do professor deixa, portanto, de ser algo externo à sua ação para ser o instante de sentido de sua ação. Em sua personalidade,

[...] aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 256).

A compreensão de como elementos da subjetividade social permeia, constituem e influenciam a ação docente, ao estabelecer métodos e estratégias de ensino, requer que se depreenda a subjetividade social existente e produzida nesse contexto. Os elementos subjetivos que a compõem não estão dados nesse contexto, constituem-se recursivamente no movimento entre o individual e o social, característico da subjetividade social da escola.

As categorias de análise permitem a compreensão da realidade e a construção inteligível do conhecimento a respeito das práticas metodológicas de ensino baseadas em concepções de educação, desenvolvimento e aprendizagem. Distante da busca por uma

fórmula de atuação docente, procura-se conhecer como os elementos subjetivos, constituintes da subjetividade social da escola no que concerne à concepção de educação, desenvolvimento e prática pedagógica, influenciam a ação docente. Levantamos a hipótese de que essas concepções influenciam o curso processual da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com autismo por meio da ação colaborativa do professor nesse processo.

A perspectiva de o professor traçar caminhos diferenciados em sua prática pedagógica a partir de novas concepções acerca da aprendizagem e das possibilidades dos estudantes o coloca no exercício da qualidade de sujeito, categoria fundamental nas investigações da subjetividade. Aquele que exerce a qualidade de sujeito

[...] é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 238-239).

O trabalho das escolas direcionado aos estudantes com autismo envolve um posicionamento do professor frente à subjetividade social relacionada ao trabalho pedagógico realizado com as pessoas com deficiência. Os estudantes com autismo estão sendo treinados por algumas práticas docentes reducionistas de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Estas práticas ignoram sua condição histórica, social e subjetiva por servirem à imposição do diagnóstico que os tem representado, de modo generalizado, na sociedade e no contexto escolar. Para lidar com as singularidades desses estudantes é preciso uma prática pedagógica que reflita sobre o indivíduo em primeiro lugar e, a partir disso, compreenda como o quadro sintomático de autismo se apresenta em cada um.

Os aspectos relacionados ao trabalho da escola junto à pessoa com deficiência produziram historicamente e referem-se a sentidos subjetivos que se estabilizaram no imaginário social e se concretizaram nas políticas educacionais e nas estratégias didático-metodológicas dos professores.

Quando se pensa nas singularidades do quadro sintomático do autismo e no modo como o mesmo se apresenta em cada um dos estudantes, a constituição subjetiva do profissional, em constante tensão com o movimento da subjetividade social da escola, é fator imprescindível a ser analisado. Sua condição de sujeito precisa ser considerada a partir desse movimento, de sua possibilidade de opção e de ruptura e de sua capacidade criadora e geradora. Essa possibilidade lhe permite “a criação de um cenário social participativo na sala de aula, e a organização das tarefas de ensino de forma provocadora e não acabada, que

obrigue os alunos a pensar e se posicionar [...]” (GONZÁLEZ REY, 2012. p. 38), acarretando-lhe o exercício da qualidade de sujeito de seus processos de aprender.

Para tanto, é preciso considerar o caráter gerador e criativo do professor ao longo de sua constituição histórico-profissional, pois elementos de sentido subjetivo de diferentes espaços constituem esse caráter. A subjetividade desse professor é constituída recursivamente nos diversos espaços sociais e por diferentes elementos de sentido subjetivo que emergem nos diferentes sistemas de relação dos quais participa. Constituído subjetivamente dessa forma, o docente realiza planejamentos metodológicos que podem beneficiar o emergir de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com autismo. O que temos percebido, em algumas práticas, é o determinismo biológico nas quais os estudantes são trabalhados com o objetivo de suprir as dificuldades impostas pelas deficiências. O foco dessas estratégias está em completar uma falta e não promover o desenvolvimento a partir das possibilidades dos estudantes. Possibilidades que o professor, no sistema complexo de relações do contexto escolar, pode favorecer, reconhecendo o modo subjetivo singular de constituição desses estudantes.

Algumas escolas vêm lançando mão de práticas pedagógicas condicionantes que treinam os estudantes para torná-los funcionais nos diferentes contextos, ignorando a constituição subjetiva dos estudantes com autismo. É preciso contrapor a prática que reconhece o estudante e suas singularidades à prática que concebe o estudante como um receptáculo daquilo que o professor ensina e um organismo que responde aos estímulos do ambiente. Tal fato reflete uma concepção positivista, determinista e biológica de homem e da educação denominada bancária. “Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem” (FREIRE, 1980, p. 79).

A prática pedagógica de ensino, organizada na forma de treinos generalizados e a partir, exclusivamente, das características diagnósticas e da aplicação de técnicas descontextualizadas, privilegia o ensino voltado para as dificuldades que o quadro sintomático pode trazer ao estudante. Concebendo o estudante com autismo como a soma de funções biológicas e/ou psicológicas que atuam, ou não, a prática do treino volta-se exclusivamente à técnica de ensino. A utilização da técnica pela técnica exclui o indivíduo de seu processo de aprendizagem e deposita, no seu cotidiano, atividades diárias para suprir a falta imposta pelos sintomas do autismo. Priorizar a técnica reflete ausência ou desconhecimento da condição histórica do estudante assim como de sua participação e da sua capacidade criadora diante de seu processo de aprendizagem. Tal condição é subtraída pelo rótulo imposto por

características diagnósticas, que se generalizam passando à frente de suas singularidades, aprisionando-o no rótulo do autismo e compondo a subjetividade social da escola que, em movimento constante, segue permeando essas práticas pedagógicas.

Desse modo, as práticas pedagógicas vêm respondendo a uma subjetividade social, construída historicamente a partir do movimento de medicalização da sociedade e da educação, na qual os indivíduos na institucionalização dos processos educativos são representados, nomeados e percebidos apenas pelo diagnóstico. A visão direcionada exclusivamente ao diagnóstico constitui um elemento forte da subjetividade social produzida historicamente que vem restringindo as possibilidades de uma prática pedagógica promover efetivamente a aprendizagem.

A qualidade de sujeito possibilita uma ação docente intencional e emancipatória que busca romper com essa dinâmica e trazer, para o estudante, a liberdade de participação na processualidade de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Realizamos aqui um diálogo entre a categoria **sujeito** (GONZÁLEZ REY, 2005a) e os estudos de Paulo Freire na perspectiva revolucionária da “pedagogia libertadora”. Nessa pedagogia, o professor precisa mobilizar esforços que liguem sua prática pedagógica a um pensamento crítico, e na qualidade de sujeito será capaz de promover seu rompimento com as práticas pedagógicas alienantes e condicionantes realizadas junto aos estudantes com autismo. Sua prática deve ser comprometida pedagogicamente com sua atuação profissional, com um trabalho qualitativo de promoção de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes com autismo. É necessário que o professor compreenda sua capacidade de transformar seu percurso de planejamento a partir de novos entendimentos acerca do desenvolvimento dos estudantes, voltado a suas singularidades.

A qualidade de sujeito, que pode ser exercida pelo professor, permite a compreensão dos sentidos e dos significados do seu exercício profissional e das relações que estabelece **no** e **com** o contexto educacional. A qualidade de sujeito, que pode existir em momentos distintos da história de vida do professor, permite-lhe gerar rupturas nas restrições que determinadas práticas educativas podem demandar. O trabalho com estudantes que possuem o diagnóstico de autismo, por vezes, impõe ao profissional o exercício de lidar com algumas consequências sociais no contexto escolar, como a rejeição, a discriminação e a exclusão. Esse fato pode gerar situações relacionais que, estando permeadas pelos elementos subjetivos que constituem a subjetividade social das escolas, facilitam ou não o emergir da qualidade de sujeito do professor a partir do sentido da categoria aqui analisada.

Entretanto, a condição de sujeito no contexto da medicalização da educação pode configurar posicionamentos distintos em relação à supervalorização, ou não, do diagnóstico como direcionador das ações pedagógicas. Rompendo com a supervalorização, o professor pode exercer a qualidade de sujeito separando-se da lógica institucionalizada, reestruturar sua prática e direcioná-la ao desenvolvimento de situações relacionais, junto aos estudantes com autismo, que os permitam mobilizar recursos subjetivos próprios essenciais em seu percurso de aprendizagem. Objetiva-se, desse modo, o desenvolvimento do estudante em sua integralidade e em situações significativas de aprendizagem.

Exercer essa qualidade de sujeito implica necessariamente que o professor esteja inserido em uma prática social dialógica na qual o sujeito pode integrar os diferentes espaços sociais dos quais participa a partir de estratégias criadas por ele mesmo. Estratégias que o fazem exercer a capacidade criativa em suas práticas pedagógicas podem romper, ou não, com o movimento dos elementos subjetivos constituintes e produzidos na subjetividade social da escola ou instituição na qual trabalha. Ignorar o aspecto gerador desses profissionais significa ignorar o modo como se relacionam e subjetivam as experiências nas quais estão inseridos, é tornar sua relação com o social e com o contexto escolar uma relação linear e sem diálogo.

Paulo Freire refere-se ao diálogo como “[...] o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros” (FREIRE, 1980, p. 83). O diálogo do professor com o contexto no qual trabalha significa conhecer sua dinâmica, seus modos de constituição, o movimento existente entre a constituição dos indivíduos e do ambiente no contexto geral da escola. Significa ainda uma observação intencional de reconhecimento da constituição subjetiva dos estudantes. Constituição que o configura subjetivamente no espaço escolar (assim como nos outros espaços em que vive) e que, para o professor, conhecê-la é fundamental para o seu trabalho pedagógico.

O diálogo docente com o contexto escolar demanda o compromisso próprio, e dos profissionais que integram o espaço escolar, com um pensamento crítico e com a crença nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes com autismo. O diálogo implica acreditar nos avanços possíveis ao outro em seu percurso de aprendizagem, acreditar na sua participação ativa na produção desse percurso. Um diálogo que se dirige ao outro a partir da escuta, olhar e consideração desse outro na constituição das situações cotidianas no contexto escolar. O professor, sabendo-se ser histórico, social e subjetivo, ao disponibilizar-se ao diálogo, “[...] se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma

como inquietação a curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2014, p.133).

Acreditar na possibilidade do outro requer a consideração do contexto de aprendizagem para além do senso comum, que se materializa em práticas pedagógicas despidas de fundamentos teóricos e metodológicos. Não se pode desconsiderar o processo pelo qual a formação docente chegou até então e que se concretiza, por vezes, em práticas domesticadoras e condicionantes. Porém, é preciso, a partir desse ponto, planejar atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento e para a aprendizagem contextualizada e significativa dos estudantes nos espaços escolares.

Percebemos a relação da integração dos diferentes espaços sociais, do indivíduo na qualidade de sujeito, com a constituição da configuração subjetiva dos professores que, em relação com o espaço da escola e com os outros indivíduos que fazem parte do contexto, constituem a subjetividade social desse espaço. Nessa constituição, elementos subjetivos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com autismo são produzidos e existem permeando as práticas pedagógicas dos professores. O conjunto de relações da escola possibilita o emergir constante de sentidos referentes à prática de ensino que estão constantemente em relação com as práticas de ensino dos professores e suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento.

Os modos como as relações do professor subjetivaram-se, em seus diferentes espaços sociais, é parte de sua possível constituição de sujeito, enquanto agente de possibilidades concretas de personalização de atividades pedagógicas que contemplam as singularidades dos estudantes. Conhecer os modos como a configuração subjetiva do professor, em relação ao estudante com autismo, compõe a subjetividade social da escola torna-se essencial na busca pela produção de conhecimento relacionada à prática educativa direcionada a esses estudantes.

É necessário perceber se nessa configuração subjetiva encontra-se o compromisso de acreditar nas possibilidades dos estudantes e a compreensão de como as escolas se organizam para o estudante com autismo. Compreender como se apresenta o reconhecimento de quem é esse estudante e de qual perspectiva de desenvolvimento humano partem os professores no momento do planejamento. Isso envolve reconhecer como o professor se percebe parte desse contexto na busca de outra prática que se considere mais rigorosa na reflexão acerca da promoção de momentos educativos que possibilitem a produção e operação dos estudantes com ferramentas culturais favorecedoras do desenvolvimento. Além disso,

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuntos (FREIRE, 1992, p. 44).

A consideração desse todo complexo que envolve a prática docente implica o exame do processo de relações das escolas como o lugar do encontro das subjetivações dos indivíduos. González Rey (2005) avança no estudo do papel das relações sociais no desenvolvimento dos indivíduos a partir da definição da categoria “subjetividade social”, por demonstrar a recursividade do individual e do social na constituição da subjetividade dos indivíduos e dos espaços sociais.

As pessoas são constituídas historicamente. Essa historicidade relaciona-se subjetivamente com as experiências em curso de suas vidas e nas quais sentidos subjetivos são produzidos e podem favorecer a busca de alternativas de aproximação com a realidade em suas diferentes nuances. As relações que se estabelecem no momento da aproximação dos indivíduos com a realidade não acontecem de modo linear.

A subjetividade social constitui-se de elementos subjetivos que demonstram, ou não, a percepção do professor como sujeito produtor de sentidos dentro das instituições, relacionadas a concepções naturalistas ou cultural-históricas de desenvolvimento. Isso pode influenciar qualitativamente, ou não, a condução das estratégias de ensino realizadas nas escolas.

A sociedade com o olhar voltado para as características diagnósticas não permite a participação do indivíduo na sociedade. Desse modo, as pessoas com autismo ficam à sombra das características diagnósticas, sendo ignoradas em sua constituição subjetiva e singular. A sociedade organiza-se sem sua participação e sem a consideração de sua existência enquanto integrante humano dessa sociedade. Perceber a constituição da subjetividade social das escolas e instituições que trabalham com as pessoas com autismo possibilita compreender como sua organização influencia a ação pedagógica do professor. Isso permite o desenvolvimento de um olhar que possa vir a perceber os elementos subjetivos existentes nas relações dos estudantes com a escola, e desta com os mesmos, no momento da definição pedagógica de suas atividades.

O valor heurístico trazido pela Teoria da Subjetividade nas pesquisas em educação permite que a escola, em sua complexa organização, acrescente um olhar sensível e diferenciado principalmente às suas estratégias metodológicas de ensino, em detrimento do olhar que se direciona apenas para aquilo que falta nos indivíduos com deficiência. Tal

direção é consequência da iatrogênese social gerada pela supervalorização do diagnóstico. O rótulo imposto socialmente aos estudantes com autismo é um instrumento concreto interpretado socialmente como sendo o próprio indivíduo. Voltar-se para a constituição subjetiva do professor frente à subjetividade social da escola é, portanto, essencial para a processualidade das práticas de ensino voltadas aos estudantes com diagnóstico de autismo.

Os estudos relacionados ao desenvolvimento social da psique e da relação do indivíduo com os contextos sociais, os quais constituem e são constituídos de modo recursivo (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2009) no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, permitem-nos avançar na compreensão do social no desenvolvimento dos indivíduos e entender o movimento dos elementos subjetivos na constituição da realidade. Esses elementos emergem como resultados simbólicos emocionais das relações entre os indivíduos e entre os indivíduos e os diferentes contextos nos quais vivem. Eles esclarecem de modo coerente que a realidade é produzida pelo movimento da subjetividade, ao mesmo tempo em que constitui subjetivamente os indivíduos que a compõem.

A organização cultural na qual vivem os indivíduos é produzida pelo movimento subjetivo nas relações sociais, de modo que ela representa simbolicamente tal movimento. Em nossa investigação, o foco será dirigido aos modos como os professores participam da constituição cultural da escola a partir da análise de suas configurações subjetivas relacionadas à percepção de como as pessoas com diagnóstico de autismo integram a organização cultural da escola. As relações são revestidas de elementos subjetivos que constituem a subjetividade social de diferentes grupos sociais. Essa organização está presente no contexto histórico de ensino dos professores.

Os docentes são indivíduos constituídos dentro de contextos sociais dos quais participam subjetivando experiências, interferindo na constituição da realidade e sendo modificados, simultaneamente e subjetivamente, por essa mesma realidade. Paulo Freire e Vygotsky falam de um indivíduo histórico, social e ativo dentro da constituição da realidade. A realidade do contexto escolar, no qual estão matriculados estudantes com autismo, constitui-se a partir da historicidade dos indivíduos e dos momentos que são subjetivados pelos profissionais da educação no contexto escolar e fora dele. Isso porque os momentos de subjetivação fazem parte da existência complexa de um indivíduo na sociedade. Destacamos o modo como os professores constituem o contexto escolar por ser, a sua prática pedagógica, o foco deste trabalho. Porém, é preciso deixar claro que a complexa constituição do ambiente escolar compõe-se de momentos diferentes de subjetivação dos diferentes atores que o compõem.

Diante de nossa discussão sobre como se organiza e se compõe subjetivamente o contexto escolar e sua relação com a prática docente direcionada à libertação e emancipação dos professores que planejam e dos estudantes com diagnóstico de autismo, é preciso saber

[...] quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização pragmática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que [...] se acham envolvidos na prática educativa da escola [...] (FREIRE, 1992, p. 56).

Considerando a relevância do que Freire diz, pretendemos propor uma reflexão ontológica acerca dos aspectos subjetivos que influenciam, no movimento de serem constituídos e constituírem a realidade, a prática docente. Buscamos, também, compreender como o contexto se relaciona com o planejamento pedagógico e como este se relaciona com seu contexto de aplicação quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante com autismo.

Para exercer a prática libertária, autônoma e fundamentada, é necessário nos atermos aos aspectos subjetivos que estão subsidiando as metodologias utilizadas pelos professores para que a exerçam de modo crítico, sem uniformizá-la e/ou torná-la determinante e, por consequência, condicionar e automatizar os estudantes com autismo. Para tanto,

o educador que se propõe a trabalhar na perspectiva realmente progressista está se dispondo a reconhecer-se como parceiro de seu aluno e a promover desenvolvimento. Ele se submete a tudo aquilo que envolve o processo de ensinar, assim como apontado por Freire (1996), e que ao final resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 357).

Desse modo, o professor dispõe-se a navegar contra o papel que o diagnóstico de autismo vem exercendo dentro dos contextos escolares. O modo diferente de desenvolvimento, definido por Vygotsky nos estudos da defectologia, confirma a existência de diferentes possibilidades de desenvolvimento desses estudantes. Assume, assim, sua condição de professor autônomo e, na qualidade de sujeito, buscando romper com práticas de ensino condicionantes e domesticadoras. Práticas que demonstram ausência de fundamentação metodológica por se centrarem nas técnicas de ensino em detrimento das práticas que se baseiam em uma concepção de um ser humano histórico, social e de possibilidades.

O percurso do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes com diagnóstico de autismo pode ser comprometido quando consideramos os aspectos – características diagnósticas, singularidades e subjetividades – junto à uniformidade do

planejamento pedagógico do professor e a ausência do convívio social do estudante com os outros. Dentro do quadro sintomático das pessoas com autismo,

[...] embora tenha características próprias no que se referem à síndrome, suas manifestações comportamentais podem ser diferentes de acordo com seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas (ORRÚ, 2009, p. 32).

Experiências embasadas nos pressupostos histórico-culturais acerca do desenvolvimento humano e nos pressupostos de uma prática “pedagógica libertadora” permitem a realização de trabalhos pedagógicos qualitativamente organizados e planejados para o desenvolvimento significativo, contextualizado e histórico de estudantes com autismo na coletividade existente no contexto escolar.

A posição filosófica e teórica na qual o professor se coloca ao realizar o planejamento de atividades pedagógicas indica o modo como ele percebe a constituição do estudante. Orrú (2009) relata sua experiência junto a professores de estudantes com autismo a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Podemos perceber a consideração histórica e social da constituição dos educandos no desenvolvimento das atividades e a posição dialógica dos docentes frente ao modo como eles significam suas vivências no contexto escolar.

O objetivo do trabalho era o desenvolvimento da linguagem dos estudantes com a utilização da Comunicação Suplementar Alternativa (CSA). Podemos aqui voltar a reflexões anteriores sobre o emprego de figuras descontextualizadas, com o uso de contingentes reforçadores nos ambientes escolares, e confrontá-las com a utilização da CSA de outra perspectiva e posição filosófica e teórica a respeito da concepção de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de uma posição de base histórico-social e libertadora.

Orrú (2009), junto com os professores, realizou um planejamento para o desenvolvimento da linguagem e construção de conceitos. Buscamos essa experiência como apoio à presente pesquisa com o objetivo de destacar os seguintes aspectos: a importância das relações sociais e da coletividade no trabalho contextualizado de conhecimento das palavras, seus significados e conceitos; a importância do papel orientador do professor na utilização dos signos como mediadores entre estudantes, conceitos e sua utilização cotidiana e pela concepção da pessoa com autismo como “[...] um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação” (ORRÚ, 2009b, p. 112). Em relação aos resultados e discussões dessa experiência, precisamos ainda citar que

o desenvolvimento da capacidade de interagir e ter ciência dos significados construídos nas relações motivou-os de tal maneira, que os alunos Luca, Ana e Marco, que não verbalizavam, passassem a desenvolver sua linguagem oral e – o que é mais significativo para nós – comunicarem-se oralmente com sentido e significado apropriados, nas relações sociais vivenciadas, pois, segundo Vigotsky (2000, p. 419), “a comunicação da criança por meio da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e à tomada de consciência desses casos (ORRÚ, 2009b, p. 127).

Romper com a orientação determinista de trabalho com o uso de figuras nos demonstra uma atividade pedagógica emancipatória do profissional voltada a uma emancipação dos estudantes no que diz respeito ao uso contextualizado da fala. Conceber esses indivíduos (professores e educandos) em sua constituição histórica permite o planejamento intencional voltado ao estudante e à sua singularidade.

Percebemos, na experiência, que a coletividade e o diálogo, presentes no curso das atividades pedagógicas, favoreceram o desenvolvimento da comunicação oral dos estudantes. Isso vem reforçar nossos argumentos na investigação da subjetividade social da escola constituída e existente no momento do planejamento docente. A investigação dos elementos subjetivos que constituem os contextos escolares pode nos auxiliar na compreensão da dinâmica pedagógica realizada junto aos estudantes com autismo, desde a perspectiva da subjetividade, que favorece a percepção docente sobre a constituição histórico-social própria e do estudante com o qual trabalha.

Experiências concretas como essa nos apoiam na investigação a respeito da subjetividade social presente no planejamento docente por demonstrar, no conhecimento inteligível produzido, as possibilidades de uma atividade criada e realizada por um profissional constituído histórica, social, autonomamente. Esse profissional é interpretado por nós como constituído subjetivamente enquanto “resultado da subjetivação de sua própria história” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 233), pois rompe com práticas deterministas a partir de vivências, subjetivadas na sua história, que o permitem perceber o estudante como um indivíduo histórico e social e com possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Martínez destaca que a aprendizagem escolar diferencia-se das demais aprendizagens por possuir particularidades que as definem e que outras não possuem. Segundo ela, na aprendizagem escolar estão implicados: “1) um conjunto de diferentes configurações subjetivas que participam do aprender e que são únicas em cada aluno e 2) um conjunto de ações que se caracterizam de forma intencional, ativa, emocional e consciente” (MARTÍNEZ, 2011, p. 102). Os planejamentos pedagógicos são revestidos de intencionalidade, e fazem parte do estar na escola dos estudantes e do trabalho diário dos

professores. As situações são inseridas, permeadas, constituintes e constituídas pela subjetividade social da escola recursivamente.

Diante do exposto, o trabalho tem o objetivo de analisar a subjetividade social da escola e seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares. A compreensão docente a esse respeito promove possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, pois pode incidir de modo direto ou indireto na percepção docente que envolve o ato de planejar e de estabelecer metodologias de ensino. A constituição subjetiva dos contextos escolares, ou seja, da subjetividade social na qual os estudantes com autismo estão inseridos, será parte importante na forma como sua aprendizagem e seu desenvolvimento o constituirão enquanto sujeito.

Buscamos enfatizar, a partir da premissa da Educação como prática de liberdade, a necessidade do desvelamento das práticas pedagógicas deterministas na busca de uma conscientização docente sobre a realidade na qual atua. Entendemos, entretanto, que a realidade e sua transformação são processos que não acontecem a partir de uma relação direta e determinista. Compõem-se de elementos existentes na cultura, do conhecimento da realidade e da possibilidade de transformá-la a partir desse conhecimento. Elementos que se movimentam constituindo um ao outro dialeticamente, em um movimento constante. A conscientização do professor a respeito desse movimento e do seu papel docente diante do contexto escolar pode motivá-lo à busca da transformação emancipatória da prática pedagógica direcionada ao estudante com autismo. Essa compreensão permite que a ação docente, por meio do seu planejamento, promova o emergir de emoções e significações a partir das quais os estudantes realizam o exercício de produzir cultura, de perceber a realidade e transformá-la, bem como apreender o lugar dessa realidade na sua própria constituição e seu papel diante do processo histórico de formação dessa realidade.

A investigação da subjetividade social da escola, a partir da análise da prática docente, impõe-nos uma posição epistemológica construtivo-interpretativa em relação aos contextos pesquisados. É imprescindível, neste processo de investigação da subjetividade, a comunicação do investigador com o campo empírico e os fundamentos teórico-filosóficos basilares da pesquisa, assim como a legitimidade do singular no processo de construção do conhecimento. Seguimos expondo a epistemologia adotada, a partir do referencial da Teoria da Subjetividade, e descrevendo os princípios metodológicos que serão utilizados inicialmente na pesquisa.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

A investigação da subjetividade humana em seu caráter ontológico de produção e organização de sentidos subjetivos na constituição da realidade nos coloca em posição diferenciada em relação à forma positivista de realizar uma investigação. Adotamos, neste sentido, a Epistemologia Qualitativa como forma de produção de conhecimento e aproximação da realidade, pois ela consiste em um estudo sobre a subjetividade como produção humana e, desse modo, sob nossa perspectiva, presente e produzida nas escolas no exercício das práticas pedagógicas.

González Rey (2002) propõe essa epistemologia para o estudo da subjetividade por se tratar de uma forma epistemológica necessária à investigação da subjetividade que constitui os indivíduos.

Justificamos essa escolha por encontrar, em seus pressupostos, a possibilidade de articular os diferentes momentos e elementos subjetivos da prática docente para a construção de conhecimento inteligível a respeito do trabalho pedagógico do professor. Busca-se romper com uma tradição positivista de pesquisa em educação que ignora os aspectos subjetivos, parte constituinte e constituída do ser humano.

Essa opção permite compreender a pesquisa qualitativa, definida por González Rey (2005, p. 12), como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico. Sua legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema.

Os princípios norteadores da epistemologia, definidos por González Rey (2005), defendem o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e a pesquisa como um processo de comunicação.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento refere-se à compreensão do conhecimento como produção e não apropriação linear da realidade que se quer investigar. O

conhecimento é uma produção e construção humana, pois este não existe pronto e acabado como instrumento para se conhecer um aspecto da realidade. A construção intelectual do pesquisador define-se a partir de seu diálogo com o momento empírico. A partir de sua interpretação, dos sentidos subjetivos produzidos no curso da pesquisa, constrói indicadores como momentos hipotéticos que convergem no movimento integrante dos diferentes momentos da pesquisa. Esses indicadores irão construir a trama na qual o investigador construirá o modelo teórico o qual se propôs a partir de suas ideias iniciais de pesquisa. A partir de um processo reflexivo, o pesquisador está em constante construção, ou seja, o momento da pesquisa configura uma construção de conhecimento que está em constante movimento.

O pesquisador coloca suas construções em articulação contínua com novas construções e com aquelas já feitas por ele. Deste modo, as novas articulações podem aumentar “a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 7) acerca da problemática estudada. Ou seja, possibilita a formação de novas zonas de sentido a respeito do objeto de estudo do pesquisador. Percebe-se aqui um valor heurístico da teoria, pois possibilita ao pesquisador a abertura de uma zona de sentido e de aprofundamento das práticas pedagógicas dos professores em seus contextos de trabalho. As zonas de sentido são “[...] aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam [...]”, abrindo “[...] a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 6).

O princípio da legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico articula-se com o anterior e fundamenta a Epistemologia Qualitativa como uma forma particular de metodologia qualitativa. A legitimação do singular relaciona-se com uma nova compreensão do teórico em que a legitimação da informação produzida, a partir do caso estudado, ocorre por meio do modelo teórico desenvolvido pelo pesquisador no decurso da pesquisa. Nesse sentido, “[...] a informação única que o caso singular nos reporta não tem outra via de legitimidade que não seja sua pertinência e seu aporte ao sistema teórico que está sendo produzido na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 12).

A pesquisa como um processo de comunicação baseia-se no fato de que a comunicação é o modo pelo qual se expressam e se conhecem questões fundamentais envolvidas na atividade humana e que podem ser objeto de investigação científica. A comunicação constitui-se como fator essencial para a interação e para o diálogo entre os participantes de uma pesquisa nos processos de reflexão e expressão dos mesmos. Os

momentos de reflexão e expressão são importantes para o processo de construção do conhecimento no que se refere aos processos subjetivos que caracterizam sujeitos singulares e contextos sociais.

Observando os princípios epistemológicos expostos, e em concordância com o objetivo central desta pesquisa, optou-se por realizá-la a partir do método de estudo de caso. Opção que se justifica pela possibilidade de produzir conhecimento inteligível sobre a organização dos elementos subjetivos nas escolas relacionados ao trabalho pedagógico dos professores e sobre o percurso que esses professores percorrem junto aos estudantes com autismo no momento de sua prática pedagógica, que influencia o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes e nele interfere.

O estudo de caso caracteriza-se “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado...” (GIL, 1999, p. 72). O estudo de caso permite acesso a informações que se apresentam na história pessoal dos sujeitos – a sua subjetividade individual, e o modo como ela se configura a partir da organização e configuração da subjetividade social da instituição na qual desenvolvem atividades educativas.

A produção da informação na pesquisa qualitativa a partir dos princípios da epistemologia qualitativa possui a exigência do papel ativo do pesquisador. A construção da informação, “[...] representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador...” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 116). A síntese envolve-se com a constituição teórica, os valores e as intuições de quem desenvolve a pesquisa, mas também com o momento de sua realização assim como com as novas construções e informações que surgem nesse momento. A produção da informação diferencia-se da produção de conhecimento. A produção da informação ocorre em diferentes momentos da pesquisa e resulta de diferentes indutores⁵ (escritos ou não) e de diferentes momentos no curso da inserção do pesquisador no campo empírico. É um processo diferenciado da coleta de dados existente na forma tradicional de se fazer pesquisa. O dado, em nosso referencial epistemológico, é considerado um elemento que é significado no diálogo do pesquisador com

⁵ “Os indutores que podem estar na base de qualquer instrumento são parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular (o da pesquisa) com vistas à produção de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 65). “[...] são de caráter geral e também podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 57).

o campo empírico. A informação, significada no curso da pesquisa, se legitima pela capacidade de comunicação com o pesquisador no curso da investigação. Uma mesma informação pode ser utilizada em diferentes momentos da produção do pesquisador e integrar diferentes sistemas de interpretação onde poderá adquirir diferentes significações. A partir do referencial de pesquisa adotado, “a construção da informação [...] não se apoia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 106).

Não definida *a priori*, a construção da informação no trabalho se desenvolverá a partir da definição do modelo⁶ pelo pesquisador, relacionado e legitimado por teorias que consideram os sujeitos ativos em suas produções de sentidos subjetivos em diferentes contextos.

4.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é analisar a subjetividade social em seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares de aprendizagem de estudantes com autismo no que concerne às práticas pedagógicas dos professores.

4.2 Objetivos específicos

A fim de alcançarmos o objetivo geral almejado, perpassamos por dois objetivos específicos. O primeiro é investigar a função e o papel do diagnóstico clínico e sua interferência na prática pedagógica dos professores em relação aos estudantes com autismo. O segundo é identificar elementos subjetivos da configuração subjetiva dos professores que

⁶ “[...] o modelo é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos” (GONZÁLES REY, 2005, p. 119).

estão constituindo a subjetividade social da escola relacionada ao processo de aprender dos estudantes com autismo.

4.3 O local de pesquisa

A organização do trabalho pedagógico nas escolas voltado às pessoas com deficiência atende a movimentos organizados que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência que existem em diferentes países. No Brasil, tais movimentos influenciaram, ao longo dos anos, políticas educativas que, conforme oficialmente registrado nos textos legislativos, vêm rompendo com o percurso histórico de segregação, exclusão e discriminação das pessoas com deficiência. Porém, no dia a dia da sociedade e das instituições, como a escola, barreiras atitudinais existem em muitos indivíduos. Elas revelam que as políticas ainda não foram apropriadas e, ainda, não trazem transformações efetivas que mobilizem ações educativas voltadas realmente ao desenvolvimento dos estudantes com algum diagnóstico de deficiência. Todavia, a rede regular de ensino trabalha normatizada pelas políticas públicas. Desse modo, garantem a matrícula de todos os estudantes sem distinções de classe, gênero, raça, condição física ou psicológica.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Brasília. Uma escola pública e uma privada. Apresentamo-nos às escolas através de uma carta de apresentação (APÊNDICE IV). Optamos por uma pesquisa em uma **escola pública** e uma **escola privada** por proporcionarem realidades distintas em termos de estrutura e oferta diversificada de atividades pedagógicas. Nesse sentido, analisar o trabalho voltado ao estudante com autismo nos diferentes espaços permitiu-nos compreender que os elementos subjetivos relativos a esse estudante estão presentes nos espaços escolares e são produzidos nesses espaços pelo movimento da constituição subjetiva dos atores que ali convivem e trabalham.

4.3.1 A escola pública

A **escola pública** foi inaugurada no ano de 1963 e se destaca desde 1997, conforme fala dos profissionais da instituição, pelo atendimento ao estudante com autismo. Apresenta como meta a inclusão dos alunos das classes especiais com diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, Deficiência Intelectual e Processamento Auditivo Central. Esse princípio está colocado no Projeto Político Pedagógico que estava sendo reformulado pelo grupo no período da pesquisa. Atualmente, a escola atende 212 alunos matriculados. Desses estudantes, 28 possuem o diagnóstico de autismo.

A escola possui, como serviços de apoio pedagógico ao trabalho docente, uma equipe de apoio à aprendizagem, composta por uma pedagoga e um psicólogo, e o serviço de orientação educacional. A sala de recursos que funcionava até o ano de 2013 foi fechada porque a profissional, que atuava junto aos professores e estudantes, saiu de licença-capacitação para cursar o mestrado acadêmico. A escola abriu sua carência desde outubro de 2012 e até então a substituta não tinha sido enviada para o trabalho na escola. A sala de recursos é um serviço de atendimento educacional especializado definido nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Seu serviço é de natureza pedagógica, realizado por professor especializado que suplementa e complementa as orientações curriculares trabalhadas nas classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A escola é composta pela direção (com a diretora e a vice-diretora), coordenação pedagógica (formada, no início da pesquisa, por duas coordenadoras; e, em seu decorrer, por apenas uma, pois uma delas assumiu uma turma da escola como professora regente), secretaria (com um secretário escolar e um auxiliar de secretaria), vinte e um professores (sendo dezoito em regência de classe), uma cantina e uma equipe de onze agentes de gestão.

Há dezoito turmas funcionando na escola. Dessas, cinco são de integração inversa, que significa ter um estudante com algum diagnóstico matriculado e um número reduzido de estudantes em sala. Na modulação das turmas, isso significa quinze alunos matriculados, incluindo até três com algum diagnóstico de deficiência ou de transtorno do espectro do autismo. A escola tem sete classes especiais, com quatorze estudantes com diagnóstico de autismo matriculados. Até o 3º ano, as turmas funcionam no modo de integração inversa.

O prédio da escola possui oito salas de aula, e outros espaços/salas destinados para: trabalho da direção, secretaria escolar, sala de professores, sala do café, serviço de orientação educacional, sala da equipe de apoio à aprendizagem, biblioteca, cozinha dos servidores, sala de recursos, dois depósitos e cantina. Possui, funcionando parcialmente, um laboratório de informática, onde apenas três computadores estão operando.

No início da pesquisa, em abril de 2014, a escola implantou o regime de **escola integral**, no qual alguns estudantes, os quais as famílias optam por frequentarem o horário integral na escola, retornam, em turno contrário ao das aulas regulares, para atividades diversificadas. Para isso, a escola recebeu uma coordenadora exclusiva da escola integral e estabeleceu parceria com professores de karatê para trabalhar com os estudantes. O espaço destinado a esse trabalho é cercado por grades e localiza-se atrás do conjunto de salas dos serviços administrativos, sala dos professores e cantina. Esses estudantes, quando em atividade, não entram em contato, em nenhum momento, com os que estão em sala de aula.

4.3.1 A escola privada

A **escola privada**, também situada em Brasília desde o ano de 1983, busca em seus princípios pedagógicos desenvolver e ampliar os conhecimentos das crianças com estímulo às múltiplas inteligências. Essa escola tem 291 estudantes e, desses, dois com o diagnóstico de autismo estão matriculados na escola.

A escola é composta pela direção (com uma diretora administrativo-pedagógica), coordenação pedagógica (formada por uma coordenadora), secretaria (em que dois profissionais desenvolvem o trabalho de secretariado escolar), 22 professores, uma cozinha e uma equipe de três servidores. Essa escola oferece educação integral em sistema de creche, educação infantil e alfabetização. Nesse serviço integral não se encontram matriculados estudantes com o diagnóstico de autismo.

As reuniões, nas quais emergem questões relacionadas ao trabalho pedagógico docente, acontecem nas quartas-feiras, no horário noturno. Em conversa informal com a professora participante, ela relata:

Eliane: Essas reuniões tratam de assuntos administrativos e sobre os temas geradores sobre os quais desenvolveremos as atividades em sala de aula.

Não existe na escola um serviço de apoio específico para auxílio aos professores no trabalho junto aos estudantes com algum diagnóstico de deficiência. Os professores não possuem um horário de planejamento individual das aulas. Este é feito nos intervalos de almoço, em casa e durante as aulas extras oferecidas pela escola e que são ministradas por outros profissionais. Nas reuniões gerais, não há espaço para grupos menores discutirem estratégias pedagógicas específicas relacionadas às suas turmas; são discutidos temas gerais e linha de trabalho pedagógico. As atividades feitas pelos professores no computador são enviadas à coordenação para serem averiguadas e xerocopiadas para as turmas. Após a averiguação, os trabalhos são entregues em sala por auxiliares da escola. O trabalho do estudante com autismo é diferenciado do resto da turma. Em sua maioria, são atividades de cálculos em que o estudante utiliza material concreto e colagem para realizar as operações de situações-problemas.

A escola possui vinte e uma turmas funcionando. Dessas, duas têm estudantes com o diagnóstico de autismo matriculados e, em média, dezoito estudantes em sala.

O prédio da escola possui onze salas de aula, e outros espaços/salas destinadas para o trabalho da direção, da secretaria escolar, o espaço do café, o serviço de orientação educacional, a cozinha, a enfermaria, a sala de vídeo, a biblioteca e a área externa dedicada a atividades do parque, piscina e quadra.

Como atividades diversificadas, ela oferece aos estudantes, dentro de sua grade curricular, a recreação aquática, aula de música, informática, biblioteca, inglês e psicomotricidade. Todos os estudantes participam dessas atividades. Em todas as atividades, os estudantes estão acompanhados por um profissional, sendo o professor regente ou o professor específico de cada atividade. Além desses profissionais, o estudante com autismo possui a acompanhante⁷, que fica com ele 100% do horário e das atividades escolares.

⁷ Algumas famílias mantêm acompanhantes junto a seus filhos com autismo em algumas escolas, pagos à parte da escola. Neste caso, a decisão pela acompanhante, segundo a escola, foi feita em conjunto escola e família pois sua presença não é exigência da escola.

4.4 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram oito professores que trabalham com estudantes que apresentam o diagnóstico de autismo. Como a investigação se volta para a análise da subjetividade social da escola, entendemos que o número e a diversidade de participantes demonstram aspectos diversos da constituição subjetiva do espaço escolar que melhor nos permite compreender sua constituição e configuração. Os professores que aderiram à pesquisa assinaram o Termo Livre de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE V), no qual constavam as informações da pesquisa.

Inicialmente, na escola pública, quatro professores aderiram ao trabalho, sendo três do turno vespertino e uma do turno matutino. Alguns professores expressaram, verbalmente, a resistência em receber mais uma pesquisadora na escola. Uma professora, no dia em que a pesquisadora foi informalmente apresentada a alguns docentes que estavam na sala dos professores, justificou que não iria aderir à pesquisa porque ninguém volta à escola para dar o retorno dos estudos realizados.

Após algumas semanas em que estávamos frequentando o espaço e conversando com o grupo na sala dos professores, outras docentes ofereceram-se para participar devido a algumas intervenções da pesquisadora em discussões a respeito do trabalho pedagógico junto aos estudantes com autismo. Ao final das observações e visitas à **escola pública**, sete professores participaram da pesquisa.

Na **escola privada**, havia a indicação de que duas professoras trabalhavam com estudantes que têm o diagnóstico de autismo. A adesão da participante ocorreu a partir do convite, primeiramente feito à coordenação da escola, onde apresentamos brevemente a pesquisa e os objetivos. A coordenadora indicou a professora, mas fez o contato com ela separadamente da pesquisadora. A adesão ocorre, então, a partir de uma conversa inicial com a coordenadora pedagógica. Apenas após sua autorização, a pesquisadora pôde apresentar-se diretamente à professora e conversar sobre a pesquisa e seus objetivos.

O critério básico para participar era estar trabalhando com estudante que apresenta o diagnóstico de autismo. Na **escola pública**, todos os professores participantes trabalham com estudantes que têm o diagnóstico de autismo. Na **escola privada**, duas professoras realizam esse trabalho atualmente. Para fins de esclarecimento, os nomes de todos os participantes da pesquisa que são professores e, em alguns momentos, os estudantes que

foram mencionados por alguns professores, são nomes fictícios que garantem a confidencialidade da pesquisa.

4.5 A construção do cenário de pesquisa

Entendemos, a partir dos pressupostos da epistemologia qualitativa, que a construção do cenário de pesquisa contribui para que esta ocorra mediante relações e interações sociais que contribuam para a inteligibilidade e qualidade das informações produzidas. Desse modo, procuramos uma aproximação com o objetivo de estabelecer relações com os participantes em um clima de confiança e parceria.

O primeiro contato com a **escola pública** a respeito da possibilidade da realização da pesquisa na unidade de ensino se deu a partir da apresentação desta pesquisadora junto à direção da escola, na pessoa da vice-diretora. Esta nos encaminhou à coordenação pedagógica. A coordenadora foi encarregada de apresentar-nos ao grupo de professores e a quem, possivelmente, poderia querer participar da pesquisa. Essa apresentação aconteceria na coordenação coletiva da escola que ocorre às quartas-feiras. De início fomos apresentadas a uma professora de contrato temporário, que se mostrou disponível e receptiva para o trabalho e para a observação em sala de aula.

O contato com a **escola privada** iniciou-se com a nossa visita à escola e a tentativa em falar com sua diretora. Por saber da existência de dois estudantes com autismo matriculados na escola, apresentamo-nos na recepção com a finalidade de expor, à direção, os objetivos da pesquisa.

Diante desse contexto inicial, no dia da coordenação coletiva, nos foram concedidos quinze minutos para a apresentação dos objetivos da pesquisa junto aos professores. Apresentamo-nos como pesquisadora da universidade, o título da pesquisa e seus objetivos. Convidamos os professores como colaboradores do processo de construção do conhecimento a partir da produção de informações junto aos participantes por diferentes instrumentos no decorrer da investigação. Nesse momento, tivemos uma adesão. Durante a reunião, a professora Geralda, cuja regência é no matutino, passou pela sala; e a coordenadora imediatamente nos apresentou porque ela seria uma possível participante. Expusemos

rapidamente os objetivos do trabalho na salinha do café e a professora aderiu imediatamente. Verbalizou algo sobre seu trabalho junto aos estudantes com autismo:

Geralda: Eu trabalho no sentido do conteúdo ser significativo para ele, parto sempre dele, da família. Tem que ser significativo para ele!

Essa fala remeteu-nos a uma das indagações inerentes a toda a discussão na construção deste trabalho de pesquisa. A fala da professora Geralda expressa, inicialmente, uma opinião a respeito do estudante com autismo, demonstrando que o percebe como estudante para além de suas características diagnósticas.

Nesse mesmo dia, uma outra professora aderiu à pesquisa mas alegou que poderia atrapalhar nosso percurso porque ela só estaria na escola disponível para conversarmos na quinta-feira pela manhã. Aceitamos a oferta de participação com o compromisso de ajustarmos nossos horários aos dela para viabilizar a aplicação de alguns instrumentos e estabelecermos algumas conversas. Com as quatro adesões, iniciamos o trabalho de observação do funcionamento desse contexto escolar e do trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Das professoras que aderiram à pesquisa, duas mostraram sentir-se à vontade com a observação em sala. As outras duas professoras questionaram sobre o modo como seria feita a observação e demonstraram resistência a essa atividade em suas turmas. Ao perceber esse sentimento de resistência, esclarecemos que no princípio faríamos a observação em apenas uma sala.

Pesquisar elementos subjetivos que constituem e configuram a subjetividade social das escolas no que pode ou não estar auxiliando o planejamento docente junto aos estudantes com autismo implica a observação da congruência de sentidos subjetivos produzidos e existentes na configuração subjetiva dos diferentes professores que atuam na instituição junto a esses estudantes. Observar a atuação de mais de um professor favorece a interpretação da pesquisadora, pois acreditamos que é no movimento das relações sociais existentes no dia a dia da escola que é possível perceber sua constituição subjetiva social. Para tanto, além de observar duas salas de aula regulares, passamos a observar, também, o trabalho desenvolvido nas classes especiais dos professores participantes da **escola pública**.

A organização da **escola privada** nos permite a observação em sala no período integral da aula. A professora esclareceu que momentos específicos de conversa entre ela e a pesquisadora teriam que ser no horário das aulas extras (atividades diversificadas oferecidas pela escola dentro da grade curricular – música, inglês, recreação aquática, biblioteca,

informática e psicomotricidade). Nesse cenário, o estudante com diagnóstico de autismo tem uma profissional estudante de pedagogia que o acompanha em todas as atividades desenvolvidas na escola. Ao sermos apresentados a ela, convidamo-la para participar da pesquisa por entender seu trabalho como parte do processo de aprendizagem que o estudante vivencia no contexto escolar.

Durante a construção do cenário de pesquisa, observamos a disponibilidade dos professores participantes, de ambos os cenários, diante do convite da pesquisadora e da coordenadora, expressa na resposta positiva ao trabalho. Percebemos, entretanto, um sentimento de urgência relativa ao tempo dedicado à participação no trabalho. Os professores preocuparam-se com o tempo porque, conforme disseram, eles têm que planejar, atender a demanda para a escrita do projeto político pedagógico da escola e coordenar para as aulas. Isso demonstra o sentimento de que são sobrecarregados por excesso de atividades e pouco tempo para executá-las, dificultando, por isso, a participação em pesquisas na educação.

4.6 Instrumentos e sua utilização

No estudo, a utilização de instrumentos reflete a opção qualitativa de pesquisa, pois os utiliza para a produção de informações, entendendo-os como “formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 42). Nesta perspectiva, os instrumentos definidos podem se redefinir no percurso da pesquisa, pois adquirem significação justamente por estar nesse percurso, originar-se dele, modificar-se por ele.

Faz parte da pesquisa, a partir da epistemologia qualitativa, a organização do pesquisador, na construção do conhecimento e elaboração de um modelo teórico, quando lida com suas ideias iniciais, seu percurso de apoio teórico e a tensão dessa constituição inicial com o campo empírico em constante movimento. A produção de conhecimento teórico do pesquisador diante do movimento de informações no campo empírico caracteriza sua lógica configuracional, ou seja, “seu processo constante e irregular de produção de conhecimentos” (GONZÁLEZ REY, 2002. p. 128). Diante de nossa lógica configuracional, não nos percebemos como uma pessoa seguindo passos e regras fixas de produção de conhecimento por acreditarmos na constituição complexa e subjetiva do campo empírico. Por isso, optamos

por nos aproximar pouco a pouco dos professores nos cenários de pesquisa, procurando criar um vínculo com possíveis participantes e gradualmente obtermos adesões à discussão da problemática do estudo. Diante dessa organização, definir instrumentos *a priori* seria negar o movimento de constituição da realidade a que nos aliamos nos estudos da subjetividade.

Portanto, iniciamos a pesquisa utilizando a observação (ROTEIRO – APÊNDICE II) como instrumento primeiro de produção de informações. A observação como instrumento não escrito possibilita o acesso a informações produzidas e não esperadas pelo pesquisador, mas que pode contribuir para o conhecimento da questão pesquisada, a influência da configuração da subjetividade social da escola na prática pedagógica dos professores.

Diante do contexto de urgência demonstrado pelos professores participantes, decidimos utilizar instrumentos orais e escritos com a predominância dos escritos por se tratar de instrumentos que

[...] representam a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes e inclusive no interior de um mesmo instrumento, o que lhe facilitará a possibilidade de produzir, nesses espaços, sentidos subjetivos distintos que facilitem a amplitude e a complexidade de duas diversas expressões (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 51).

Utilizamos os instrumentos não escritos em momentos que o tempo dos participantes possibilitou os encontros. Denominamos esses momentos, conforme definido por González Rey (2005c), como dinâmica conversacional. Utilizamos um roteiro (APÊNDICE – III) para o início do momento conversacional por termos a consciência de que começar a conversa a partir de um tema relacionado aos objetivos da pesquisa possibilita abrir espaços para a expressão do participante que se relacione a diferentes experiências pessoais do indivíduo. A partir daí, espera-se que ele se implique na conversa de tal modo que nos permita encontrar sentidos subjetivos oriundos dessas diferentes experiências que nos possibilitem a produção de indicadores como momentos hipotéticos na trama da construção teórica proposta.

Realizamos a dinâmica conversacional com duas professoras na **escola pública** com regência no vespertino (Viviane e Priscila) e com a professora participante da **escola privada**. Na **escola pública** tivemos maior facilidade para conversar com os participantes porque existe um horário apenas para a coordenação dos professores. Tivemos facilidade tanto para conversas informais como para participarmos de reuniões coletivas e de elaboração do Projeto Político Pedagógico. Na **escola privada**, a oportunidade se deu nos momentos em que a turma estava em aula extra (referente às atividades diversificadas da grade curricular ofertada aos estudantes). Com a professora da **escola privada** conseguimos dois momentos

para realizarmos essa dinâmica de produção de informação. Obtivemos, portanto, três dinâmicas conversacionais nos dois cenários.

Para esses momentos trouxemos temas de discussão aos participantes que pudessem movimentar espaços de suas experiências e trazer na conversa a expressão simbólica relativa aos estudantes, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, a escola e seu trabalho pedagógico. As experiências e o momento vivido junto à pesquisadora são instantes revestidos de emoções (unidade constituinte da subjetividade como produção humana) que possibilitam o surgimento de novas expressões simbólicas e o movimento de sentidos subjetivos constituintes de suas configurações subjetivas.

4.7 Análise e discussão das informações

A produção de conhecimento a partir do caráter construtivo-interpretativo da epistemologia qualitativa, adotada nesta pesquisa, permite-nos produzir conhecimento inteligível acerca do trabalho docente junto ao estudante com autismo a partir do trabalho interpretativo com as informações produzidas, em diferentes momentos, por diferentes instrumentos utilizados no campo empírico, e ainda, em momentos quando situações informais se tornaram indutores que nos trouxeram informações importantes para a construção teórica proposta. Este trabalho começa com a produção de indicadores, significados a partir da interpretação do pesquisador ao lidar com as informações produzidas em campo pelos diferentes instrumentos assim como pelas respostas e expressões dos participantes a respeito do estudado. Entendemos, entretanto que os indicadores são construídos baseados nas “informações implícitas e indiretas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 112). Não significam categorias que, ao se relacionarem, representam um campo a ser abordado a respeito do estudado.

Os indicadores, no processo de construção da informação, não agregam valor ao objeto de estudo, isoladamente. Eles integram um todo complexo que se relaciona e inter-relaciona um com o outro em um movimento sucessivo no qual um indicador é significado pelo pesquisador a partir da significação de um anterior. Os indicadores se convergem para além do que está explícito nas informações produzidas por diferentes instrumentos e nas diferentes respostas e expressões dos participantes no campo empírico. Esse caminho, que

percorre o pesquisador, indica seu caráter ativo dentro do processo de construção do conhecimento, no qual lida com elementos da sua constituição subjetiva na investigação da subjetividade e no percurso complexo que o envolve. Possibilita-o construir uma lógica configuracional que o permite traçar os caminhos e o curso da produção teórica a que se propõe.

Compreendemos a lógica configuracional como um momento do pesquisador no processo de construção do conhecimento sendo a lógica que nos coloca no centro dessa produção (GONZÁLEZ REY, 2002). Demonstra o modo como nos relacionamos com o contexto subjetivo social das escolas pesquisadas em que professores atuam junto a estudantes com autismo, ou seja, nossa lógica demonstrará a nossa produção teórica frente às influências, que não estão dadas, em nossa confrontação com o contexto escolar. Nesse momento de confrontação, o diálogo com o percurso teórico produzido no caminho da pesquisa faz-se presente por facilitar nosso diálogo com o campo teórico. Como afirma Goulart (2013, p. 75),

[...] o conhecimento nasce, por assim dizer, de uma zona de tensão entre o pensamento do pesquisador e a cena empírica. O referencial teórico não serve para significar imediatamente dada situação, senão para favorecer o diálogo do pesquisador com a realidade pesquisada.

Nosso encontro com o campo empírico, portanto, propiciou-nos o diálogo com a discussão teórica e permitiu-nos trabalhar com a construção da informação a respeito de como se constitui e se configura a subjetividade social das escolas pesquisadas a partir da compreensão da complexa organização do movimento dos elementos subjetivos constituintes, produzidos e existentes nos cenários de pesquisa. Elementos subjetivos ligados a diferentes espaços sociais da vida dos indivíduos e a diversos processos de institucionalização e ação desses indivíduos nos diferentes espaços de vivência de suas vidas onde outros elementos, oriundos de outros espaços, também se articulam. Organizamos este momento da pesquisa trabalhando com categorias de análise que nos possibilitaram construir a trama teórica e abrir um possível novo espaço de discussão a respeito do trabalho pedagógico junto aos estudantes com autismo a partir do estudo da subjetividade social das escolas.

Desse modo, buscamos contribuir para uma discussão consistente, crítica e dialógica a respeito do desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, assim como para uma prática pedagógica voltada aos estudantes com autismo para além das características diagnósticas. Estabelecemos as categorias de discussão a partir da convergência de indicadores produzidos pela pesquisadora durante a interpretação e significação dos

elementos simbólico-emocionais percebidos nas informações produzidas no curso da pesquisa, tendo como ponto de partida a proposta dos objetivos da investigação.

Deparamo-nos, no encontro com o campo empírico, com a necessidade de destacar os elementos subjetivos produzidos nos contextos escolares que orientam o trabalho pedagógico e onde se assentam as práticas docentes junto aos estudantes com autismo. O movimento desses elementos constitui a tessitura e a complexa organização da subjetividade social das escolas e que permeia as ações pedagógicas junto aos estudantes com autismo. Para tanto, encontramos elementos relacionados ao autismo, à singularidade do estudante com autismo, e à relação do ser professor e da sua prática pedagógica com o processo de aprendizagem desse estudante.

Os elementos encontrados permitiram-nos produzir indicadores que, na trama desta construção teórica, tornaram possível a construção de categorias de discussão a respeito do trabalho voltado aos estudantes com autismo. Essa construção possibilita abrir uma nova zona de sentidos a respeito do trabalho pedagógico planejado e direcionado a esse estudante.

4.7.1 Primeira categoria de análise: a personificação do diagnóstico na escola

Compreendemos que elementos subjetivos existentes na configuração subjetiva dos participantes vem constituindo e configurando a complexa organização da subjetividade social do espaço escolar e, desse modo, influenciando o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com autismo.

Diante dessa reflexão, iniciamos a discussão das informações trabalhando com categorias de análise, não previamente estabelecidas, mas que, no curso da pesquisa, foram se destacando a partir da interpretação da trama de informações que estavam sendo produzidas pelos instrumentos utilizados e pela observação da pesquisadora. Configurou-se, desse modo, o caminho interpretativo da pesquisadora na discussão da temática.

Construímos, então, três categorias de análise nas quais produzimos indicadores que, em sua congruência, nos revelaram a tessitura que configura e constitui a complexa organização da subjetividade social das escolas pesquisadas no que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado junto ao estudante com autismo. A partir disso, organizamos nossa lógica configuracional procurando por elementos subjetivos existentes na configuração

subjetiva dos participantes, que se organizam de modo relativamente estável e são oriundos de diferentes processos de institucionalização e ação desses participantes em diferentes espaços sociais, relacionados ao estudante com autismo e ao trabalho pedagógico docente voltado a esses estudantes. Elementos que constituem e configuram a complexa organização da subjetividade social da escola no que concerne a essa prática pedagógica. Entendemos e esclarecemos o movimento recursivo existente nessa constituição, como o movimento onde a subjetividade social da escola compõe e constitui a configuração do professor assim como esta configuração, em sua complexa organização, também constitui o espaço escolar.

A partir dos objetivos desta pesquisa, procuramos identificar, na configuração subjetiva dos participantes, o conteúdo simbólico-emocional, existente e produzido no contexto escolar e nos diferentes espaços sociais de suas vidas, a respeito do autismo, do papel do diagnóstico na escola, do estudante com autismo e da pessoa com deficiência. Acreditamos que no contexto do que as pessoas pensam a respeito da pessoa com deficiência encontram-se elementos que vêm constituindo espaços escolares e, também, influenciando o trabalho pedagógico dos professores junto ao estudante com autismo.

Historicamente, a educação, como já abordado neste trabalho, vem trabalhando com a concepção de um indivíduo concreto, pronto e acabado. Um indivíduo que precisa responder aos processos de ensino, com comportamentos ou respostas adequadamente esperadas, para que a escola responda, à sociedade, com a formação de indivíduos prontos para a produção e contribuição ativa na manutenção do sistema de organização social vigente em diferentes sociedades. Nesse contexto, os estudantes com autismo nas escolas vêm sendo formados para apresentarem comportamentos que os uniformizem em seus modos de ser e aprender na sociedade.

Durante o curso dessa pesquisa, nos encontramos com o mistério que ronda as pesquisas científicas pela busca das causas do autismo, que são desconhecidas, e que vêm sendo incorporadas à concepção de autismo, entre os diferentes indivíduos que lidam com os que recebem esse diagnóstico. No campo educacional, o não conhecimento das origens das características do autismo, vem imprimindo, no trabalho pedagógico, o sentimento de um trabalho realizado com o desconhecido. Percebemos, em nossas observações, que as preocupações docentes ao realizarem o trabalho pedagógico concentram-se na dificuldade que as características do autismo trazem para a vida dos estudantes com esse diagnóstico, independentemente de como os estudantes significam as características em seus diferentes espaços de vivência. Percebemos que o mistério científico, relacionado à busca pela causa do quadro sintomático de autismo, vem sendo materializado nos contextos educacionais e

potencializando a dificuldade, manifestada pelos professores, na realização do trabalho junto a esses estudantes. Trazemos, então, o trecho em que os participantes, no completamento de frases, expressam-se sobre o autismo. Vejamos o trecho:

Eliane: O autismo: um mistério

O autismo: é mais uma oportunidade para a humanidade entender sua existência.

Miguel: O autismo: a fronteira do desconhecido

Viviane: O autismo: estou aprendendo.

Flávia: O autismo: uma paixão.

Priscila: O autismo: ele é um mistério é muito diferente um aluno de outro. Todos aprendem mas uns tem mais facilidade.

Joana: O autismo: um caminho a ser descoberto por mim.

Geralda: O autismo: um enigma, um desafio.

Observamos que apenas uma das professoras, Priscila, relaciona o autismo com o estudante, afirmando que este se apresenta de diferentes modos entre os estudantes e refere-se à aprendizagem dos mesmos, que acontece diferentemente um do outro. Os demais participantes falam do autismo como se fosse a pessoa do discurso, a pessoa a qual é objeto do seu exercício pedagógico docente. Produzimos, a partir do anterior em diálogo com a significação de autismo pelos professores, o indicador da **personificação do quadro sintomático de autismo**, ou seja, o quadro de autismo está sendo tratado e percebido como uma entidade⁸, está sendo personificado pelos professores que lidam com seus processos de aprendizagem. O indicador traz em si um elemento subjetivo que constitui a configuração subjetiva dos professores, **o quadro sintomático de autismo é a representação concreta dos estudantes que têm esse diagnóstico**. O quadro sintomático está à frente do indivíduo e é aquilo com o que, realmente, se deve lidar no cotidiano da escola.

⁸ Significado da palavra **entidade**: s.f. O que pode fazer parte ou **constituir alguma coisa real**; tudo aquilo que existe **ou pode existir**; essência. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/entidade/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

A produção do indicador se reforça com a significação, da pesquisadora, sobre o objeto principal de trabalho da **escola pública**. Ouvimos, durante a participação em uma reunião para a apresentação do Projeto Político Pedagógico da escola aos pais, qual seria o foco principal de trabalho da escola. Verônica afirma que:

Verônica: Nosso foco central não é a integral⁹, somos uma escola que respira o autismo, trabalhamos no sentido de incluí-lo da melhor maneira possível e quando em classe especial, que tenham um atendimento primoroso.

O autismo aparece como o objeto de trabalho da escola antes dos processos singulares de aprendizagem dos estudantes. Percebemos, no contexto da reunião, a emergência de uma bandeira de trabalho com o autismo executada por uma escola que, dedicando seus esforços pedagógicos principalmente para lidar com as características do autismo, vem se tornando referência desse trabalho e grande especialista em lidar com as mesmas. Percebemos que o trabalho com autismo tem se tornado uma bandeira de luta entre os profissionais da educação. Muitos professores trabalham com esses estudantes durante anos, alguns têm em suas famílias indivíduos que apresentam o diagnóstico de autismo, e diferentes profissionais participam de movimentos sociais que tratam da vida da pessoa que recebe esse diagnóstico. Alguns professores chegam a trabalhar com um único estudante por mais de cinco anos e são vistos como especialistas em lidarem com as características do autismo. O que percebemos é que o foco dos profissionais nos sintomas e em suas consequências na sociedade tem isolado as singularidades dos estudantes das intervenções pedagógicas que deveriam ter como objeto de trabalho a aprendizagem dos estudantes matriculados nas escolas.

Nos trechos destacados, o autismo aparece personificado. É o conjunto de características do quadro que precisa ser incluído e adequado para estar no convívio dos demais estudantes. Isso configura, na subjetividade social da escola, o aspecto da medicalização da sociedade discutida no quadro teórico deste trabalho e desloca da escola a responsabilidade pedagógica sobre aquilo que, historicamente, se tornou objeto da medicina: os indivíduos com um diagnóstico clínico de autismo.

O indicador da personificação de um conjunto de características nos permite perceber que **o estudante defendido por diferentes professores aparece em suas**

⁹ A participante referia-se à forma de organização integral do trabalho escolar onde os estudantes permanecem após o horário da aula em atividades escolares diversificadas.

constituições subjetivas como uma incógnita¹⁰ a ser desvendada para além de sua existência e singularidade constituída subjetivamente. Em relação a isso, vejamos o trecho abaixo:

Joana: O estudante com autismo: é um desafio sempre.

Eliane: O estudante com autismo: precisa muitas vezes de monitoramento constante

Mônica: O estudante com autismo: é um crescimento para o professor.

Miguel: O estudante com autismo: precisa de atenção.

Viviane: O estudante com autismo: todo dia uma surpresa

Priscila: O estudante com autismo: tem que estimular bastante a linguagem, ajuda-los a clarear o pensamento.

Geralda: O estudante com autismo: é um sujeito com possibilidade.

Apenas uma das professoras (Geralda) coloca o estudante como um sujeito de possibilidades. Os demais não se referem à singularidade dos estudantes. As falas referem-se predominantemente às dificuldades que o quadro de autismo imprime nos indivíduos e a características do quadro definidas nos manuais médicos. Trazendo o mistério para o trabalho pedagógico e materializando esse mistério no estudante, os professores vêm direcionando suas práticas às características do quadro e não à singularidade de cada um. Todo dia algo que não se conhece é uma surpresa; a linguagem clareia o pensamento do estudante cujo modo de comunicar-se com o mundo não é investigado pelos professores; é um desafio por não ser previsível, por ser um mistério. O diálogo do indicador, destacado anteriormente, com as significações dos trechos apresentadas, reforça-se porque demonstra que **o estudante está, e é representado pelos professores como o conjunto de características do quadro de autismo concretizadas nos estudantes matriculados em suas turmas.**

Tanto na **escola pública** quanto na **escola privada** percebemos esse aspecto de personalização das características do quadro de autismo. Em conversa com uma profissional

¹⁰: Significado da palavra **incógnita**: s.f. Matemática. Valor procurado na solução de um problema: a letra x designa geralmente a incógnita. Que é desconhecido e se procura saber. Valor ou algo que não pode ser mensurado, que se desconhece, enigma, mistério. In: DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/incognita/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

da escola privada a respeito da presença de uma acompanhante exclusivamente para o estudante com autismo, ela disse:

Alice: Quando os pais vêm fazer a matrícula e percebemos que tem algo de diferente na criança, já chamamos a coordenadora para conversar com os pais e então decidimos em conjunto a necessidade ou não da acompanhante.

Para além do que o estudante sabe ou não, e para além de sua singularidade e do que ele é, o fato de demonstrar características do quadro geral de autismo com sua presença durante a matrícula, mobiliza, dentro da **escola particular**, estratégias para colocar outro profissional que o acompanhe. Esta informação nos remete à compreensão de que a existência e presença de outro profissional na escola para acompanhar o estudante com autismo tem o objetivo de acompanhar as características de autismo dentro da escola e não suas singularidades no processo de aprendizagem. Sua singularidade constituída ontologicamente, a partir de nossa filiação teórica, nos diferentes espaços de sua vida é ignorada nesse contexto em função de um quadro de autismo definido historicamente pela medicina.

Como um mistério, o estudante não demanda do professor um trabalho pedagógico crítico e consistente com objetivos claramente definidos voltados às singularidades de seus processos de aprendizagem. O mistério materializado nos estudantes pelas características diagnósticas isenta o profissional da busca por uma prática pedagógica que rompa com a uniformização de comportamentos, dos modos de ser e de aprender dos estudantes com autismo. Desse modo, pensar na aprendizagem do estudante como um sistema complexo está distante dessas práticas homogeneizadoras. A partir da compreensão do caráter complexo da singularidade do processo de aprendizagem de um indivíduo, o professor pode se atentar para a sua constituição subjetiva e trabalhar no sentido de lhe promover diferentes experiências que possibilitem a produção de sentidos subjetivos favorecedores de sua aprendizagem. Nos trechos analisados, percebemos o quanto os professores, ao posicionarem o estudante em um lugar inacessível, desresponsabilizam-se de uma posição docente investigativa e pesquisadora em função do complexo e singular modo de aprender do estudante com autismo. Esses fatores restringem a atuação do professor como aquele que trabalha com a promoção de situações de aprendizagem na escola.

Nesse contexto de investigação, destacamos o ponto seguinte por encontrarmos na personificação do conjunto de características de autismo na escola o momento urgente e necessário para a discussão a respeito da constituição da singularidade dos estudantes com autismo junto ao trabalho pedagógico da escola e seus professores.

4.7.2 Segunda categoria de análise: a singularidade oculta pela personificação do diagnóstico de autismo

Ao nos filarmos ao conceito de subjetividade desde uma perspectiva histórico-cultural, assumimos o posicionamento de compreendermos o indivíduo constituído subjetivamente na relação recursiva entre o individual e o social no curso de sua vida. A pesquisa relacionada ao trabalho pedagógico realizado com estudantes que têm o diagnóstico do autismo, à luz desta perspectiva, pretende trazer a necessidade urgente de romper com a dicotomia social/individual na constituição desse indivíduo.

Ao constatar a personificação do quadro de autismo, percebemos o quanto o diagnóstico, ao representar o indivíduo, desconsidera como o quadro está sendo significado pelo indivíduo nas diferentes experiências e nos diferentes ambientes sociais que ele vive. A compreensão da subjetividade como uma produção humana e como um rompimento com a divisão entre o social e o individual na constituição dos indivíduos nos obriga a considerar o papel da escola na constituição subjetiva dos estudantes com autismo. Isso por ser o **lócus** de trabalho com seus processos singulares de aprendizagem e, portanto, parte dos espaços e experiências que o constituem o configuram subjetivamente. Para além disso, e a partir da ordem da complexidade, torna-se fundamental compreender que a constituição subjetiva desse estudante integra e configura o espaço escolar, ou seja, ele é parte constituinte e constituída, também na escola.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico implica o reconhecimento da constituição singular do estudante. Reconhecer o modo de ser e de aprender do estudante, em nosso entender, é parte própria da ação pedagógica do professor que pretende promover situações que possibilitem a aprendizagem. Algumas informações produzidas no período da pesquisa nos permitem destacar a necessidade urgente de ampliar a discussão sobre a constituição singular dos estudantes com autismo.

Percebemos aspectos simbólicos ligados à concepção de singularidade que se aproximam do senso comum e estão ligados à concepção positivista de constituição de um indivíduo. Tal concepção vê o indivíduo presente na realidade, porém apartado de sua constituição, sem relação com sua historicidade e vice-versa. O estudante com autismo não é visto na escola, devido ao seu quadro sintomático, que é uma condição existente desde seu nascimento. Essa visão o impede de estar com os outros estudantes na escola e de beneficiar-

se da coletividade em seu processo de aprendizagem. A escola, como parte da realidade, independentemente da existência desse estudante, entende que ele precisa se adaptar para dar conta de sua forma de organização. Para explicar a reflexão anterior, destacamos o trecho abaixo:

Mônica: A Singularidade: tem que ser respeitada.

Miguel: A Singularidade: tem que ser respeitada.

Flávia: A singularidade: é única.

Priscila: A singularidade: (individualidade), a gente nem tem na escola.

Joana: A singularidade: são várias dentro de uma sala de aula.

Geralda: A singularidade: perfeição.

Os professores não deixam claro no trecho a compreensão do que seja a constituição singular dos estudantes. O foco no quadro sintomático de autismo, personificado nas escolas, desconsidera essa constituição como uma produção subjetiva e que ocorre de modo dinâmico e recursivo nos diferentes espaços e nas diferentes experiências dos estudantes.

A escola, como parte desses diferentes espaços e responsável por trabalhar com momentos colaborativos nos processos de aprendizagem desses estudantes, ignora o próprio papel do professor na constituição tanto do espaço escolar quanto da constituição dos estudantes. Ignora ainda a participação desse estudante na constituição desse espaço.

Parece-nos que a compreensão de singularidade se encontra dentro de um campo da ingenuidade docente que se relaciona ao estado alheio do professor a respeito da sua própria constituição subjetiva. Isso o tem impossibilitado de reconhecer essa constituição no estudante com autismo em sua turma.

As expressões **respeitar a singularidade** e **perfeição** nos remetem à concepção de indivíduo independente das relações estabelecidas no contexto escolar e em outros espaços da vida do estudante. Trata-se de indivíduos cuja singularidade, ingenuamente concebida pelos professores, está pronta para, apenas, ser manuseada, respeitada e admirada nos estudantes. Os aspectos históricos, sociais, emocionais e culturais existentes nos contextos relacionais da escola são ignorados no contexto de trabalho dos professores, reiterando que

escola é parte constituinte da singularidade dos estudantes, assim como esta também constitui o espaço escolar em um movimento contínuo e recursivo.

A concepção ingênua do que seja a singularidade do estudante com autismo na escola (atravessada pelo papel do diagnóstico) está implicada no trabalho dos professores, significando, apenas, a atenção dispensada a ele com a diversificada oferta de tarefas para não deixá-lo sem fazer nada em sala de aula. O trabalho pedagógico ocorre, na **escola pública** e na **escola privada**, ora entregando-lhe tarefas descontextualizadas, ora trabalhando com ações de treinamento e condicionamento, sem possibilidades para que ele mobilize recursos próprios para lidar com questões de aprendizagem e sociais no contexto escolar.

Sua singularidade, desde a perspectiva da subjetividade a qual nos comprometemos, nesse sentido, é ignorada como uma produção humana. O quadro diagnóstico, objetivado no estudante, inviabiliza estratégias pedagógicas voltadas ao seu modo singular de aprender. Vejamos o trecho informal de fala de uma das participantes:

Viviane: Eu tento fazer um trabalho diferenciado com ele, mas como não tem sala de recurso fica difícil, eu não consigo trabalhar com ele e com o resto da turma, como a sala de recurso não está funcionando...

Jorge, matriculado na turma de Viviane, está sempre em atividade, porém, em sua fala, ela demonstra que tais atividades não estão de acordo com seu processo singular de aprender devido à ausência da sala de recursos e do grande número de alunos em sala. Remete-nos à condição ideal de que o estudante com autismo precisa fazer diferentes e muitas atividades em sala de aula para não lhe suscitar uma crise de comportamentos, às vezes agressivos, em sala de aula. Isso se confirma em uma fala informal da professora, em um momento de observação, quando ela sai de sala e a pesquisadora fica sozinha com a turma:

Viviane: Cuidado com ele, se quiser sair, você deixa porque ele pode ficar agressivo. Eu quando ele sai eu deixo e depois de um tempo vou lá e busco de volta.

Percebemos que o foco não está no estudante, e sim em uma característica do quadro de autismo (possíveis comportamentos agressivos) presente em Jorge. Esse estudante perde grande parte das situações de aprendizagem da turma enquanto está fora de sala. No momento em que volta, faz atividades diferentes da turma, mas está sempre ocupado, sempre em atividade. Essa ação, mesmo fora do contexto de aprendizagem da turma e da proposta curricular da SEDF, significa no contexto **da escola pública** que a escola está empenhada em trabalhar com sua aprendizagem. O aspecto subjetivo constituinte do indivíduo e sua

singularidade no modo de aprender são ignorados em função do autismo e da ausência de profissionais especialistas na elaboração de atividades para indivíduos com esse quadro diagnóstico.

Os anteriores nos permitem produzir o indicador de que **os professores, ao não se perceberem como agentes histórico-sociais constituídos subjetivamente, também, no e pelo contexto escolar, não reconhecem os papéis docente e escolar na constituição subjetiva do processo de aprender dos estudantes com diagnóstico de autismo a partir do caráter colaborativo de seu trabalho pedagógico.**

Esse aspecto reitera a isenção pedagógica do professor e da escola em função de um quadro de características diagnósticas, já destacado neste trabalho, relativa à intencionalidade conscientemente planejada e direcionada à aprendizagem do estudante com autismo. Podemos trabalhar com a possibilidade de percebê-lo como sujeito que aprende a partir do papel colaborador do professor e da escola, assim como dos benefícios da coletividade nesse processo.

Nesse contexto de discussão sobre a intencionalidade consciente do professor ao realizar o trabalho pedagógico junto ao estudante com autismo, encontramos com um aspecto contraditório quando relacionamos o aspecto ingênuo interpretado pela pesquisadora a respeito da singularidade com a concepção de aprendizagem dos participantes. Vejamos:

Miguel: A aprendizagem: não é uma via de mão única.

Viviane: A aprendizagem: é recíproca.

Flávia: A aprendizagem: um processo.

Priscila: A aprendizagem: para qualquer estudante tem que ser significativa.

Joana: A aprendizagem: um mistério a ser desvendado, é fantástico ver isso acontecendo, me fascina.

Eliane: A aprendizagem: a menina dos meus olhos.

O dito sobre a **aprendizagem** caminha na contramão do que ocorre nas turmas de inclusão que apresentam estudantes com autismo e do processo de inclusão dos alunos das classes especiais. Nas turmas de inclusão, da **escola pública** e da **escola privada**, as atividades dos estudantes observados não apresentam a mesma continuidade pedagógica que é parte do acompanhamento processual da forma singular de aprender de um estudante. Essas

atividades, muitas vezes, não são as mesmas trabalhadas com o restante dos colegas da turma. Esclarecemos que atividades com adequações são, muitas vezes, necessárias a esses estudantes e reconhecemos sua importância. O que trazemos à discussão é a necessária relação das diferentes atividades com o acompanhamento pedagógico dos modos singulares de aprender dos diferentes estudantes com autismo das escolas. Nas classes especiais da **escola pública**, as estratégias de aprendizagem são voltadas exclusivamente para os estudantes com autismo. Em apenas uma turma – a de Geralda, as estratégias seguem a proposta curricular da SEDF; nas outras, são atividades sem ligação uma com a outra e, como disse uma professora a respeito do estudante com autismo, acompanha o jeito que ele está no dia. Ou seja, o planejamento não está organizado para atender a processualidade das formas singulares de aprender dos estudantes, relacionadas a uma proposta curricular que é adotada no Projeto Político Pedagógico da Escola e, ainda, movimenta-se em função do comportamento do estudante. Reconhecemos a importância desse acompanhamento quando se relaciona com a processualidade e continuidade do acompanhamento pedagógico do professor em relação aos modos singulares de aprender dos estudantes, o que implica na posição investigadora constante e consistente do professor, frente ao estudante com autismo.

Percebemos, na significação e interpretação do trecho anterior, uma intencionalidade socialmente orientada para o estudante, mas cotidianamente apontada para as questões cognitivas e comportamentais daqueles com o diagnóstico de autismo, o que reforça a personificação, pela escola, do quadro sintomático das características. As atividades orientam-se pelo quadro comportamental existente, modo diferenciado em cada um, mas que limita as ações e os objetivos de ensino dos professores.

Ainda no período de observação, constatamos o caráter individualista impresso tanto na **escola pública**, como na **escola privada**, relativo ao momento de planejamento do professor para trabalhar junto ao estudante com autismo. Na **escola privada**, não existe um horário de planejamento. A professora diz:

Eliane: Nós nos reunimos em reunião coletiva e lá os projetos gerais são estabelecidos, mas as atividades sou eu quem faço. Nessa reunião não discutimos uma com a outra sobre um ou outro aluno. Vemos muitos assuntos administrativos e esses temas. Eu elaboro as atividades em casa e passo para serem copiadas.

Percebemos, nesse cenário, que o aspecto dialógico do planejamento pedagógico não tem lugar na escola, também em função da carga horária da professora, que trabalha com duas turmas. O grupo se encontra de quinze em quinze dias, em períodos definidos. Para o estudante com autismo, as atividades são feitas pela professora, porém, são, em sua maioria,

diferentes das realizadas por sua turma. No período da observação, percebemos que predominavam atividades de matemática porque Felipe tem facilidade para contar. As atividades de alfabetização e trabalho com as hipóteses de escrita de Felipe ficavam a cargo de sua acompanhante que se limitava a copiar a palavra escrita em um pequeno quadro branco para Felipe escrever/copiar na atividade.

O exercício coletivo e colaborativo no empenho pedagógico da escola e do professor para o estudante com autismo, nesse cenário e no período da pesquisa, não foi constatado. O fato de o processo singular de aprendizagem de Felipe relativo às suas hipóteses de escrita não serem acompanhadas pela professora é um aspecto que demonstra sua invisibilidade na escola, em função de seu diagnóstico.

Na **escola pública**, nos momentos informais e durante a aplicação de alguns instrumentos, ficou claro que cada professora faz seu planejamento individualmente. As reuniões nesse espaço, das quais a pesquisadora participou de quatro, predominantemente tiveram como pauta assuntos administrativos relativos à instalação ou não da escola integral na unidade de ensino e assuntos políticos de gestão da escola. Em momento algum, a pesquisadora participou ou presenciou discussões a respeito do processo de aprendizagem ou inclusão dos estudantes com autismo das classes especiais para as classes regulares entre os docentes. Ao indagar Viviane e Priscila sobre essa questão, elas falaram o seguinte:

Priscila e Viviane: Nós não temos tempo de nos reunirmos porque só tem uma turma no matutino e outra no vespertino (referindo-se ao ano de trabalho delas com outras professoras), então nós trocamos atividades. Quando eu faço alguma coisa interessante, eu passo para ela e vice-versa.

Percebemos a ausência do exercício coletivo do planejamento e, conseqüentemente, da ignorância dos professores sobre o aspecto singular do processo de aprendizagem dos estudantes com autismo matriculados na escola no momento de estabelecer os trabalhos pedagógicos.

A professora Geralda, da **escola pública**, coordena um grupo de estudantes de pedagogia que trabalham como monitores dos estudantes com autismo que estão matriculados nas turmas de inclusão. Esse grupo elabora e confecciona as atividades feitas pelos estudantes nas turmas durante as aulas. Em conversa informal com Geralda sobre esse trabalho, perguntamos o porquê dos regentes das turmas não participarem do planejamento das atividades elaboradas. A professora não respondeu. Porém, seu silêncio, interpretado a partir do contexto pedagógico vivenciado no período da pesquisa, nos revela que o autismo, na

escola, é **um mistério** para o qual os professores se isentam de dedicar horas consistentes de planejamento e atividades pedagógicas colaborativas para a aprendizagem.

Na **escola pública**, os professores trabalham com apenas uma turma; e no horário contrário, têm três dias da semana para se dedicarem ao planejamento. Os docentes planejam individualmente em suas salas de aula no turno contrário ao da regência (algumas salas ficam vazias), outros utilizam a sala dos professores, mas sem discussões a respeito do trabalho feito com os estudantes. Na **escola privada**, a professora planeja em casa e nos horários que a turma está em alguma atividade diversificada oferecida na grade curricular. O exercício do trabalho pedagógico coletivo durante o planejamento não acontece nos dois cenários da pesquisa.

As relações sociais estreitam-se no momento do planejamento porque cada docente segue estabelecendo ações pedagógicas individualmente para a turma, um exercício uniforme que atende à homogeneização dos modos de aprender, distante da percepção e observação dos aspectos singulares de aprendizagem dos estudantes com autismo e dos demais colegas da turma. Porém, indagados a respeito da coletividade e das relações sociais, os professores dizem:

*Eliane: As **relações sociais**: ajuda quando possível*

*A **coletividade**: é importante na sociedade.*

*Mônica: As **relações sociais**: possibilitam novos horizontes.*

*A **coletividade**: propicia a socialização.*

*Miguel: As **relações sociais**: difícil.*

*A **coletividade**: precisa ser trabalhada.*

*Viviane: As **relações sociais**: são fundamentais.*

*A **coletividade**: é complicada.*

Flávia: As relações sociais: tranquila.

A coletividade: não tem muito aqui na escola.

Priscila: As relações sociais: são momentos de aprendizagens.

A coletividade: nos dá força para conseguir os objetivos.

Joana: As relações sociais: são a base da nossa estrutura de ser humano.

A coletividade: faz parte do nosso dia a dia.

Geralda: As relações sociais: verdadeiras.

A coletividade: construção.

Apesar de atribuírem valor às relações sociais e à coletividade como fator importante na constituição pessoal e do grupo, observamos, no período da pesquisa, o isolamento físico e pedagógico dos professores. Individualmente ou em duplas, os docentes, de ambos os cenários, debruçam-se sobre o planejamento sem discutir ou problematizar ações com seus colegas de trabalho. A respeito do trabalho em grupo, uma das professoras expressa algo, sentido entre os professores da **escola pública**, a respeito da necessidade do trabalho coletivo:

Flávia: O trabalho com estudante que tem autismo é difícil, ainda mais sozinha. Eu tenho Miguel, com quem me acertei para trabalhar, mas com as outras professoras não tem muita troca, assim é difícil.

Observamos um desejo por um trabalho coletivo e, nesse ponto, o indicador anteriormente produzido relaciona-se com essa necessidade. Necessidade que é interpretada a partir dos trechos de informação e da fala de uma das participantes, que sente falta do planejamento conjunto relativo ao estudante com autismo. Os professores não reconhecem ou desconhecem sua existência e seu papel na constituição do trabalho coletivo, assim como não compreendem que a organização de grupo das escolas os está isolando cada um em um espaço

físico para planejar e refletir a respeito da aprendizagem dos estudantes com o diagnóstico de autismo. Em relação ao trabalho com o grupo de trabalho, afirmam:

Eliane: Com o grupo de trabalho: posso amenizar algumas angústias.

Mônica: Com o grupo de trabalho: aproveito as experiências de cada colega.

Miguel: Com o grupo de trabalho: tenho poucos amigos.

Viviane: Com o grupo de trabalho: busco sempre uma boa convivência.

Flávia: Com o grupo de trabalho: bom relacionamento apesar de momentos complicados.

Priscila: Com o grupo de trabalho: aprendi a lidar com autismo e com outros deficientes.

Joana: Com o grupo de trabalho: eu tenho muita dificuldade em trabalhar em grupo. Não sei abrir mão das minhas ideias.

Geralda: Com o grupo de trabalho: parceria.

Encontramos professores que se beneficiam do conhecimento do colega no trabalho junto ao estudante com autismo e com os que têm o diagnóstico de deficiência. Porém, não percebemos, na fala dos docentes, a percepção da própria participação na constituição de um exercício coletivo de trabalho pedagógico. Os professores não percebem seu papel ativo e contributivo nas ações da escola enquanto instituição que colabora para a aprendizagem. Não associam o trabalho em grupo aos benefícios que a coletividade pode promover para o trabalho pedagógico e o processo de aprendizagem dos estudantes com autismo. Diante disso, o trabalho na coletividade, que pode trazer benefícios ao estudante com autismo e suas singularidades, permanece suspenso nos contextos escolares.

Produzir, então, um outro indicador que destaca elementos subjetivos parte da subjetividade social da escola, e vem permeando e influenciando o processo de aprendizagem dos estudantes com autismo nos contextos escolares **público** e **privado** investigados na pesquisa. **A ausência do reconhecimento próprio na constituição do coletivo dentro do espaço escolar, assim como o papel do coletivo na constituição do trabalho pedagógico docente, impede que a importância do exercício da coletividade, para o estudante com autismo, seja colocada em destaque nas escolas pesquisadas.** Os benefícios desse exercício, não vivenciados pelos professores, não os constitui subjetivamente para possibilitá-

los promover tal exercício entre os estudantes com e sem o diagnóstico de autismo. Esses permanecem à sombra do diagnóstico personificado nas escolas.

Frente a esse indicador, construímos outra categoria de discussão que envolve a constituição da subjetividade social das escolas pesquisadas no que concerne ao trabalho pedagógico desenvolvido junto ao estudante com autismo: a relação do ser professor e da sua prática pedagógica com o processo de aprendizagem do estudante com autismo. Partimos da concepção do que é necessário à prática docente desenvolvida por Freire (2014) no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, no qual ele discute o posicionamento crítico do professor em uma educação que seja progressista e promova a liberdade.

4.7.3 Terceira categoria de análise: a relação do ser professor e da sua prática pedagógica com o processo de aprendizagem do estudante com autismo

Os professores pesquisados, ao referirem-se sobre serem professores, trazem essa condição como um dom e um sonho realizado. Com relação à sua atuação de professora, Eliane expressa:

Eu sou cria da escola, primeiro fui auxiliar muitos anos, aí fiz faculdade de pedagogia e agora sou professora. Nunca trabalhei um turno só, sempre trabalhei os dois turnos.

No trecho, a professora nos permite compreender a valorização que dá à sua atuação como professora dentro da instituição onde trabalha quando diz ser “cria da escola” e no modo como responde a essa criação, trabalhando durante dois turnos. A professora demonstra o compromisso que tem com sua atuação profissional, a identificação com o percurso de sua formação e o orgulho do caminho que percorreu.

Encontramos, entre os participantes da pesquisa, aspectos referentes à condição de ser professor e professora que, também, se constituem no contexto educativo e social mais amplo sobre a docência como **um dom a serviço da educação, como uma missão de cuidado dos estudantes**. Junto à fala de Eliane, na dinâmica conversacional, trazemos trechos de complemento de frases (APÊNDICE I) sobre a atuação docente que reforçam nossa interpretação acerca do sentimento relacionado ao ser professor.

Mônica: Ser professora: é um desejo de infância realizado e prazeroso.

Miguel: Ser professor: é uma vocação.

Viviane: Ser professora: é um orgulho.

Flávia: Ser professora: um dom.

Priscila: Ser professora: é uma arte.

Joana: Ser professor: um sonho realizado.

Geralda: Ser professora: é uma escolha de vida.

Eliane: Ser professora: é uma conquista diária.

Constatamos que os participantes, ao se manifestarem a respeito de serem professores e sobre o trabalho docente, demonstram um sentimento saudoso, levantando o olhar como se lembrassem de um percurso prazeroso de formação e de como o sonho sonhado fosse prazerosamente vivido:

Eliane: Meu trabalho: é o meu esteio.

Mônica: Meu trabalho: é muito importante para mim.

Miguel: Meu trabalho: é meu estilo de vida.

Viviane: Meu trabalho: é feito com carinho.

Flávia: Meu trabalho: gosto.

Priscila: Meu trabalho: não é perfeito, mas é eficiente. Eu acho que meu trabalho é eficiente.

Joana: Meu trabalho: é um prazer e uma angústia.

Geralda: Meu trabalho: paixão.

Percebemos aspectos simbólicos relativos à docência ligados ao amor e ao cuidado do outro. Outro que precisa ser cuidado e receber o que a humanidade acumulou em sua história em termos de conhecimento científico. O aspecto do **cuidado** é um traço historicamente ligado aos professores. Construimos, então, como **indicador relativo a**

vocação para o cuidado do outro. A partir disso, podemos **supor** que a ação pedagógica docente é exercida, entre os participantes, rigorosamente para promover situações de aprendizagem junto aos estudantes com autismo.

Entretanto, aspectos da prática pedagógica que se constituem no exercício cotidiano dos professores, dentro do contexto escolar, são atravessados por elementos subjetivos significados pela pesquisadora a partir do trecho seguinte e que constituem suas configurações subjetivas que não consideram o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem e nem tampouco a consideração do papel ativo, criativo, investigador, consciente e consistente da prática pedagógica no processo de construção do conhecimento pelos estudantes com autismo. Vejamos os trechos abaixo:

*Joana: **Para o estudante com autismo:** a escola é um grande desafio.*

*Mônica: **Para o estudante com autismo:** a rotina é essencial.*

*Miguel: **Para o estudante com autismo:** precisamos ser a ponte para o mundo.*

*Viviane: **Para o estudante com autismo:** deixo todo o meu carinho.*

*Flávia: **Para o estudante com autismo:** não fazer disso um empecilho, é preciso estar aberto a sua estabilidade. Tem dia que tá bem tem dia que não.*

*Priscila: **Para o estudante com autismo:** eles não gostam das relações sociais, precisa estimular a convivência.*

*Geralda: **Para o estudante com autismo:** material adaptado as suas singularidades.*

O estudante não aparece no trecho como participante do processo de aprendizagem, como parte constituinte do trabalho colaborativo de ensino desenvolvido na prática pedagógica dos professores. Ele está à parte, colocado em um espaço simbólico onde vai receber a ação do professor para ser cuidado, aprender e se desenvolver.

Os sentidos subjetivos que emergem na relação entre o individual e o social dos professores, sob a influência do processo social de medicalização relacionado ao estudante com o diagnóstico de autismo, limitam e, até mesmo, extinguem a possibilidade de planejamentos pautados nas singularidades dos estudantes. E, do mesmo modo, restringem a intencionalidade de promoção da aprendizagem a partir de situações que possibilitem aos

estudantes mobilizarem recursos próprios nesse processo e que lhes propiciem a construção de conhecimentos.

A emocionalidade contida no que os professores pensam a respeito do trabalho em suas vidas, e a partir do que concebem para o estudante com autismo, vem demonstrar que o trabalho pedagógico na escola não tem trazido, ao estudante com esse diagnóstico, a intencionalidade de promover benefícios no sentido de lhes permitirem a possibilidade de produzirem estratégias próprias nos seus percursos escolares.

A professora Geralda aparece demonstrando um olhar para além das características diagnósticas. Recuperando sua expressão sobre o estudante com autismo ser um sujeito de possibilidades, percebemos nessa professora um posicionamento diferenciado dos demais participantes da pesquisa. Em ambos os cenários, os professores demonstram direcionar suas ações para o quadro sintomático. Geralda, entretanto, desde o início, demonstra olhar para o estudante. Quando convidada a participar da pesquisa, ela, ao aderir prontamente, coloca o que pensa a esse respeito:

Eu trabalho no sentido do conteúdo ser significativo para ele, parto sempre dele, da família... tem que ser significativo para ele.

No período de nossa observação constatamos que as atividades destinadas aos estudantes de sua turma são individualmente planejadas conforme o momento do processo de alfabetização no qual cada um se encontra. Encontramos, entretanto, em uma fala de Geralda algo que demonstra que a docente ainda agrega um valor ao quadro sintomático que, mesmo dentro do posicionamento diferenciado em relação a seus colegas, independentemente do cenário, está restringindo as possibilidades de avanço de um dos estudantes matriculados em sua turma. Como já foi dito, seus alunos estão no processo de alfabetização. Quando questionada a respeito da inclusão de um dos estudantes nessa classe no ano de 2015, ela diz:

Geralda: Ainda não vou mandar Fábio para a inclusão porque tenho medo de que a professora o deixe de lado por conta da impulsividade que ele demonstra em função do seu autismo. Ele às vezes fica muito agitado, então tenho medo que diante do número de alunos da turma, seu processo de alfabetização seja prejudicado devido ao seu comportamento, tenho medo que ele fique de lado na turma.

Percebemos que Fábio se encontra alfabetizado e produz pequenas frases no momento da pesquisa. A classe dessa professora diferencia-se das demais no que podemos denominar **planejamento personalizado**. Para cada estudante, atividades são produzidas individualmente, conforme o momento do seu processo de aprendizagem. Porém, esbarramos

no fato de que, segundo a fala da professora, mesmo atendendo os estudantes de modo singular em seus processos de aprendizagem, ela demonstra ignorar os benefícios da coletividade na vida desses estudantes. Ignora também a possibilidade de eles elaborarem estratégias próprias para lidarem com as questões comportamentais existentes em função do quadro sintomático estando junto aos outros estudantes da turma regular. O que percebemos é o adiamento dessa possibilidade em função do autismo.

O trabalho pedagógico destinado ao estudante com autismo nas escolas constitui-se segundo uma visão de educação ainda influenciada pela visão tradicional de ensino, na qual o professor entrega ao estudante o que ele não tem e é incapaz de produzir – o conhecimento. Vejamos o trecho:

*Mônica: A **aprendizagem**: é consequência da dedicação do professor.*

*É **preciso**: ter muito amor ao próximo para ser professor.*

*A **Educação**: é um caminho infinito de possibilidades para a evolução do ser humano.*

*A **sala de aula**: é o espaço onde a vida do estudante acontece.*

O trecho reforça o anterior e nos possibilita produzir como indicador **a não participação do estudante em seu processo de aprendizagem e a posição do professor no centro da responsabilidade pelo seu alcance através de sua prática pedagógica**. O indicador amplia nossa discussão a respeito das bases onde se assentam as práticas pedagógicas junto ao estudante com autismo. Esse estudante, dentro do grupo de pessoas que não aprendem na escola, tem professores dedicados que procuram lhes mostrar e transmitir aspectos da vida para além das funções da escola, relativas aos processos de aprendizagem escolar, dentro de uma visão assistencialista de educação. Isso Eliane reforça no trecho seguinte:

Estão jogando muita coisa pra educação escolar hoje, os limites, o respeito. Então está vindo uma carga muito grande para a educação, e... não está sendo só o ensinar, é muito além disso, a professora ela não é só professora é um pouco psicóloga, um pouco mãe, aí você cuida também um pouco da alimentação da criança, o que ele traz, você fala o que é bom, o que não é.

O aspecto assistencialista voltado a um diagnóstico personificado na escola vem distanciando a prática pedagógica da rigorosidade epistemológica apontada por Freire (2014),

e à qual nos aliamos. O aspecto assistencialista, interpretado como um elemento subjetivo constituinte da subjetividade social das escolas pesquisadas, nos permite assinalar a necessidade de discussão do modo ingênuo de ensinar, voltando o trabalho pedagógico para uma prática com caráter epistemológico docente. O professor, sabendo-se professor e constantemente pesquisador, precisa buscar no processo de aprendizagem dos estudantes com autismo novas e diferentes formas de ensinar, exercitando sua autonomia consciente diante da constituição subjetiva do estudante e do contexto escolar que tem tornado esse estudante vulnerável historicamente.

Dentro do contexto de ser professor que transmite aquilo que o estudante precisa na vida, professores vêm trabalhando distanciados de intervenções efetivas em seu processo de aprendizagem em função da personificação do quadro diagnóstico. Entre os docentes, o atendimento individual é reconhecido como essencial ao exercício do professor e sinônimo de sucesso em seus objetivos de ensino. Vejamos o trecho abaixo a respeito do trabalho com a alfabetização, da professora Eliane:

Como alfabetizadora, o atendimento realmente que eu faço é individual na escrita porque a turma permite isso pela quantidade de crianças, entendeu? Eu gosto de fazer esse atendimento individual aqui na sala, olha o que está faltando, o que você escreveu? Pra ela construir a hipótese dela sobre a escrita e sobre a leitura.

O posicionamento investigador demonstrado por Eliane é um aspecto essencial à prática pedagógica. A turma dessa participante está sempre em atividade. Ela monitora todas as ações na classe. Porém, no período de observação, constatamos que, em relação ao estudante com autismo, ela confia a atenção pedagógica à acompanhante do educando, que permanece com ele 100% do tempo na realização das atividades escolares. A decisão pela presença de uma acompanhante é feita em conjunto entre direção, família, psicóloga e professora, devido às características percebidas no estudante, em função do diagnóstico de autismo.

Eliane não se coloca como professora-investigadora diante do estudante que tem autismo. Quando Freire (2014) nos apresenta a necessidade do posicionamento investigador do professor em uma educação progressista, ele nos chama a atenção para a disponibilidade do professor em debruçar-se na compreensão de como este ou aquele estudante aprende em um posicionamento crítico e investigador. Os professores que se sabem investigadores o sabem porque se percebem sendo constituídos na tensão das experiências do contexto escolar e, simultaneamente, responsável pela constituição desse espaço como parte essencial de sua dinâmica. Os professores podem, nesse cenário, romper com o que está predominantemente

sendo feito com os estudantes que têm autismo, trazendo a contextualização para o percurso de mobilização própria de estratégias dentro dos processos de aprendizagem. Entretanto, o trabalho pedagógico direcionado a um diagnóstico personificado na escola não demanda ao professor o posicionamento e o exercício investigador voltado ao processo de aprendizagem do estudante.

O discurso sobre a aprendizagem contradiz essa interpretação, pois vai de encontro ao trabalho descontextualizado dedicado ao estudante com autismo nas classes das escolas. A respeito da **aprendizagem**, vejamos o trecho:

*Miguel: A **aprendizagem**: não é uma via de mão única.*

*Viviane: A **aprendizagem**: é recíproca.*

*Flávia: A **aprendizagem**: um processo.*

*Priscila: A **aprendizagem**: para qualquer estudante tem que ser significativa.*

*Joana: A **aprendizagem**: um mistério a ser desvendado, é fantástico ver isso acontecendo, me fascina.*

*Eliane: A **aprendizagem**: a menina dos meus olhos.*

O trabalho dedicado individualmente aos estudantes da turma de Eliane e da turma de Viviane (percebido na observação da pesquisadora) não ocorre da mesma forma junto ao estudante com autismo. Em ambas as turmas, o estudante desenvolve atividades diferentes das desenvolvidas pelos outros. A perspectiva que expressam sobre aprendizagem não se concretiza no percurso epistemológico dos professores quando organizam seu trabalho pedagógico voltado ao estudante com autismo. O discurso apresenta a disposição em voltar-lhes estratégias de ensino que lhes promova a aprendizagem. A respeito deles, dizem:

*Joana: **O estudante com autismo**: é um desafio sempre.*

*Joana: **Para o estudante com autismo**: a escola é um grande desafio.*

*Joana: **Interação social**: nem sempre é fundamental para o estudante com autismo.*

*Mônica: **O estudante com autismo**: necessita de rotina para se adaptar no ambiente escolar.*

As estratégias pedagógicas voltadas ao estudante, considerado um desafio, e responsável por adaptar-se ao ambiente escolar não mostram, nos contextos pesquisados, a intenção em efetivar sua participação tanto no próprio processo de aprendizagem quanto em seu processo de con-vivência com seus pares. Observamos, nas escolas, dois momentos coletivos. Na **escola pública**, um momento planejado intencionalmente pela escola – a entrada musical, na qual verificamos poucas participações estudantis e a presença de poucos professores, somente os de classe especial. Os estudantes com autismo permanecem no espaço sem terem sua participação incentivada e/ou mobilizada por seus professores.

Outro momento coletivo observado na **escola pública** é o recreio. Não é dirigido, mas acontece com a presença dos professores das classes especiais, monitores, e professores readaptados. O recreio permite o contato e as relações entre todos os estudantes. O espaço para o recreio é amplo e, como a escola tem poucos estudantes devido às turmas reduzidas, eles circulam livremente pelo pátio e corredores nesse momento. Os professores mais atentos aos estudantes com autismo assim disseram informalmente durante a observação:

Geralda: Temos que ficar de olho porque os autistas são muito impulsivos e às vezes temos que separar porque eles (estudantes sem o diagnóstico de autismo) não entendem a aproximação dos autistas. Às vezes eles empurram e os outros podem se machucar. Temos que ficar de olho!

Na **escola privada**, os estudantes têm, como momento coletivo, os intervalos entre uma atividade e outra, nas quais podem pegar brinquedos ou livros para brincarem juntos. Apesar disso, não conseguem concluir as atividades devido ao tempo curto entre uma tarefa e outra. Nessa escola não há horário para recreio. Em relação ao momento entre as atividades, Eliane explica:

Eles nunca ficam sem fazer nada, quando terminam a atividade sempre podem pegar brinquedos, jogos ou livros para ocuparem o tempo e interagirem um com o outro enquanto eu termino o acompanhamento com os que ainda estão em atividade, porque os acompanho um a um.

Observamos uma intenção pedagógica limitada em estabelecer uma relação do estudante que tem diagnóstico de autismo com a escola e com os colegas que permita a construção de uma identidade entre educando-escola, entre educando-educando e entre o educando-e seu processo de aprender beneficiado pela con-vivência na coletividade. Um aspecto percebido, também, na organização do trabalho pedagógico da escola pública e da

escola privada é a ausência do trabalho coletivo entre professores que traga discussão e problematizações a respeito dos estudantes com autismo.

Com relação ao educando com diagnóstico de autismo, Eliane expressa:

O Felipe¹¹, assim... a gente coloca, senta vamos brincar. Mas qualquer coisa muitas vezes ele escapa. Ele adora brincar na janela. A cortina, a janela, ele adora. Aí ele dá uma fugida, foge. Aí a gente chama. Às vezes que eu nem vejo, eu nem vejo, mas muitas vezes a gente chama.

Felipe realiza as mesmas atividades que os colegas, porém, no período de observação inicial da pesquisa, não recebeu acompanhamento da professora em nenhum momento. Ele realiza as atividades copiadas e orientadas pela acompanhante que, às vezes, modifica alguns itens dos exercícios por julgar serem incompatíveis com sua capacidade. Assim justifica a professora:

Eliane: Eu não coloco tudo pra ele porque ele não dá conta. Faço sempre uma atividade com poucas questões porque ele fica agitado.

Em sua prática pedagógica, Eliane não tem mobilizado estratégias que se dirijam ao estudante com autismo para atendê-lo em suas especificidades e singularidades.

No contexto de discussão dessa categoria, percebemos que a prática pedagógica na escola vem sendo realizada por cidadãos contributivos para a sociedade e seu desenvolvimento. Ser professor e professora está sendo historicamente simbolizado pela sociedade como aqueles que têm a tarefa de formar cidadãos que precisam estar aptos a cumprir papéis sociais de produção, instituídos pela cultura predominante na sociedade. Papéis que respondam à dinâmica de construção de uma sociedade organizada e programada para o indivíduo constituído biologicamente e psicologicamente dentro dos padrões instituídos na cultura. Produzimos então o indicador de que **o pré-conceito formado a partir do conhecimento das características diagnósticas do autismo vem definindo o modo e a forma como se estabelecem as práticas pedagógicas dos professores direcionadas aos estudantes com esse diagnóstico.**

As decisões a respeito da definição das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com autismo são tomadas, predominantemente, apartadas do efetivo conhecimento de suas singularidades, conhecimentos e habilidades já existentes. Estão apartadas, ainda, da

¹¹ Nome fictício.

compreensão de que professores e suas práticas pedagógicas constituem a subjetividade social das escolas, assim como são constituídos por sua complexa e dinâmica constituição. E estão responsáveis por promover situações de aprendizagem permeadas pelos elementos subjetivos destacados das escolas e que permitiram a construção dos indicadores apresentados nas categorias de análise produzidas no curso da pesquisa.

4.7.4 A subjetividade social das escolas e o trabalho junto ao estudante com autismo: resposta aos objetivos propostos

O objetivo deste tópico do capítulo metodológico da pesquisa é destacar, através da construção de uma trama teórica, o movimento da construção e significação dos indicadores (GONZÁLEZ REY, 2002) no curso da pesquisa. Construção interpretativa que procura conferir inteligibilidade à pesquisa, na discussão pedagógica do trabalho junto ao estudante com autismo, a partir dos estudos da subjetividade.

Resgatamos Modigliani e a analogia feita com sua pintura no início do trabalho. Investigando a história do autismo e as formas de trabalho da escola com os indivíduos que recebem esse diagnóstico, reposicionamo-nos frente a esses indivíduos, olhando em seus olhos. O estudo da subjetividade social das escolas relacionada ao trabalho do professor junto ao estudante com autismo nos permite olhar nos olhos de professores e estudantes, encarando ambos como parte constituinte e constituída nos e pelos contextos educacionais das escolas, a partir de nosso diálogo com o campo empírico e nossos referenciais teóricos.

Figura 2 – *Little girl in blue*, paint by the Italian artist Amedeo Modigliani (1884-1920)



Trazemos, neste momento, a construção teórica que nos permite abrir um novo espaço de discussão a respeito do trabalho pedagógico da escola junto ao estudante com autismo desde a perspectiva, principalmente, dos estudos da subjetividade como produção humana, de González Rey (2005). Recuperando a analogia, discutimos o trabalho voltado ao estudante com autismo a partir do conhecimento da constituição e configuração da subjetividade social no contexto da escola por elementos subjetivos existentes na configuração subjetiva dos professores que atuam com esses estudantes. A discussão nos permite olhar de frente o trabalho desenvolvido junto a esses estudantes. O intuito é movimentar possibilidades de mudanças no rumo das práticas pedagógicas descontextualizadas realizadas com os estudantes com o diagnóstico de autismo. Destacamos que o trabalho realizado por ORRÚ (2009b) com o desenvolvimento da linguagem junto a estudantes com o diagnóstico de autismo demonstra inovação no sentido da contextualização do uso da linguagem a partir da situação histórica de vivências dos estudantes, considerando-os parte ativa do próprio processo de desenvolvimento da linguagem desde uma perspectiva histórico-cultural. O trabalho destacado demonstra que a consideração desse indivíduo como parte produtora de conhecimento em seu processo de aprendizagem é possível e se desenvolve por se considerar a historicidade dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Consideramos importante a contribuição desse trabalho na atuação pedagógica da escola junto aos estudantes com autismo porque anuncia a participação do estudante e sua constituição histórica na dinâmica do trabalho educativo.

Procuramos avançar nessa discussão trazendo o conceito de subjetividade social. O conceito nos permite entender o papel do professor na complexa dinâmica de trabalho educativo das escolas enquanto indivíduos produtores da complexidade do contexto escolar. Entendemos que a constituição e a configuração da subjetividade social das escolas é um fator de análise importante na definição de uma prática pedagógica contextualizada, dialógica e organizada para o estudante dentro das escolas. Prática pedagógica que promova situações de aprendizagem que permitam aos estudantes com autismo mobilizarem recursos próprios na construção de seu processo de aprendizagem.

A Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005c) desde a perspectiva dos estudos da subjetividade nos permitiu produzir conhecimentos utilizando como linha de construção teórica seu princípio construtivo-interpretativo. Tal princípio nos possibilitou a produção de indicadores a partir da congruência de elementos subjetivos identificados e significados pela pesquisadora na qualidade das informações produzidas pelos participantes.

Construímos uma lógica configuracional em nosso percurso metodológico que nos permite atuar de modo ativo no processo de construção do conhecimento para além de uma simples tradução de elementos dados *a priori* no campo empírico, mas como parte de um verdadeiro momento construtivo-interpretativo na produção de conhecimento inteligível no campo de investigação. O campo empírico permitiu produzir conhecimento através da legitimação das informações produzidas, a partir dos casos singulares estudados, junto ao modelo teórico desenvolvido no curso desta pesquisa.

Partindo dos princípios da Epistemologia Qualitativa, definimos categorias de análise que nos permitiram produzir indicadores que constituem um novo espaço de discussão relacionados ao trabalho docente voltado para o estudante com autismo desde a perspectiva da subjetividade como produção humana. Esta perspectiva coloca o professor na posição consciente de ser constituinte do cenário educacional no qual se trabalha com estudantes que recebem o diagnóstico de autismo e, desse modo, como agente que tem possibilidade de traçar mudanças nas formas de atuação pedagógica com esses estudantes.

Em âmbito geral, analisamos os elementos subjetivos de uma **escola pública** e uma **escola privada** que constituem e configuram a subjetividade social desses espaços a partir da complexidade dessa constituição e da compreensão do movimento recursivo entre a configuração subjetiva dos participantes e a organização social dos contextos dessa complexa constituição. Percebemos, nesses contextos, elementos subjetivos que estão baseados em dois pressupostos: o primeiro se refere à compreensão de que os sujeitos com autismo necessitam estar na escola predominantemente para se socializar e pouco podem caminhar no sentido de

construírem aprendizagem. Ou seja, a escola funciona como espaço de socialização para indivíduos que não têm possibilidade de alterar nada em seu desenvolvimento. O segundo se refere à posição passiva dos professores em relação à dinâmica do trabalho pedagógico das escolas. Essa dinâmica sempre aparece nas falas dos professores como aspecto dificultador do trabalho em sala, como se fosse algo externo à condição subjetiva do ser professor.

Os elementos subjetivos que identificamos nos contextos das escolas são resultantes da congruência das configurações subjetivas dos professores participantes da pesquisa. Entre os participantes, encontramos, na configuração subjetiva de uma professora, um avanço no olhar direcionado ao estudante com autismo. Ela o percebe como um indivíduo de possibilidades. Esse fato gera, em sua prática, ações pedagógicas contextualizadas no percurso de aprendizagem dos estudantes. Ao expressar-se sobre os estudantes, a professora diz percebê-los como indivíduos de possibilidades e organiza suas atividades com base na atual proposta curricular da escola e na idade cronológica dos estudantes. Fato que não ocorre predominantemente, pois muitos professores concentram suas ações em modelar comportamentos nos estudantes. Compreendemos que a configuração dessa professora possa ser um fator importante a ser considerado na dinâmica de constituição da subjetividade social da escola, pois constituiria um elemento provocador de reflexões, entre os professores da escola, relacionadas a uma possibilidade diferente de trabalho pedagógico voltado para um estudante e não para um quadro diagnóstico.

Embora destaquemos o posicionamento de Geralda como fator motivador de reflexões inovadoras no contexto da escola, em relação ao que já está institucionalizado no trabalho da **escola pública** junto aos estudantes com autismo, ainda encontramos, na sua configuração subjetiva, elementos de valor agregados ao diagnóstico de autismo. Constatamos, em sua fala, esse aspecto a respeito da promoção de um dos estudantes para o segundo ano do ensino fundamental. A professora esclarece que o estudante, que se encontra alfabetizado, não pode ir para o ano correspondente à sua idade nas classes regulares porque teme que o aluno seja deixado de lado devido a sua impulsividade resultante do seu autismo.

No contexto subjetivo das escolas pesquisadas, percebemos elementos subjetivos agregadores de valor ao diagnóstico, entre os participantes tanto **da escola pública** como da **escola privada**. Isso nos permitiu produzir o indicador de que **o diagnóstico de autismo vem sendo tratado como uma entidade nas escolas, sendo personificado entre os professores, e o objeto concreto das atuações pedagógicas dos professores, ou seja, o espectro do autismo, é visível nas intervenções pedagógicas enquanto o indivíduo permanece à sua sombra.**

No que concerne ao trabalho pedagógico dos professores, a personificação do diagnóstico institui, de modo recorrente e estável na subjetividade social das escolas, o processo de medicalização da sociedade no qual a medicina traz a resposta para as interrogações que o quadro diagnóstico de autismo provoca nos professores. Esse processo vem direcionando as práticas pedagógicas dos professores e as desviando de uma perspectiva progressista de educação com intencionalidade e posicionamento epistemológico de professor-pesquisador, na dimensão trabalhada por Freire (2014), segundo a qual o professor se posiciona como investigador do processo de aprendizagem dos estudantes. Dificulta, ainda, uma consistência docente na compreensão de sua constituição subjetiva e seu papel na constituição do cenário educativo das escolas que atuam com o estudante que tem o diagnóstico de autismo. Ou seja, na constituição da subjetividade social dessas escolas perpassa a ação pedagógica dos professores. Essa consciência permite ao professor perceber-se como parte, também, produtora e produto constituído e constituinte do contexto escolar e do contexto de aprendizagem do estudante com autismo. Contexto que é objeto de diferentes indagações dos professores relativas à não contribuição da escola no trabalho junto aos estudantes com autismo.

Ter a consciência da personificação do diagnóstico de autismo na escola nos coloca em outra posição epistemológica na dinâmica da organização do trabalho pedagógico dos estudantes com esse diagnóstico. Essa consciência nos permite encararmos a possibilidade das práticas pedagógicas romperem com essa personificação, que é um efeito iatrogênico da crença social e educacional na ação da medicina junto à aprendizagem dos estudantes. Percebemos que o processo de medicalização tem se fortificado nos contextos escolares, tornando difícil a possibilidade real do rompimento com a medicalização dos modos de ensinar e de aprender nas escolas. Porém, é preciso sinalizar, com consistência, a existência de um indivíduo que precede a existência de um papel institucionalmente denominado **diagnóstico de autismo**. A partir disso, trazemos à tona o desvelamento daquilo que é substancial no trabalho pedagógico, **lidar com o processo singular de aprendizagem do estudante que tem autismo, e não de um conjunto de características que carrega um indivíduo**. Destacando que a escola trabalha com estudantes que têm o diagnóstico de autismo e que são constituídos subjetivamente nos diferentes contextos de sua vida, inclusive na escola. Indivíduos que estão inseridos, historicamente, em uma cultura que vem sendo constituída contra sua existência, encarando-os como um conjunto de características personificadas em um organismo humano.

Como desdobramento desse primeiro indicador, e na dinâmica da construção a que nos propomos, encontramos na constituição e configuração da subjetividade social das escolas um aspecto importante para a percepção da organização pedagógica das escolas. Um aspecto que, visto desde o estudo da subjetividade, trará a possibilidade da implicação do professor e do seu trabalho pedagógico junto ao indivíduo que tem o diagnóstico de autismo, para além do quadro sintomático.

Tratamos aqui do indicador que produzimos no trabalho sobre o fato dos professores não se perceberem como agentes históricos e sociais constituídos subjetivamente, também, **no** e **pelo** contexto escolar. Os professores encontram-se produzindo, nesse contexto, sentidos subjetivos que configuram a subjetividade social da escola no sentido do trabalho pedagógico ser dedicado ao diagnóstico de autismo que está sendo personificado na e pela escola. Desse modo, não percebem os papéis do professor e da escola no reconhecimento da constituição subjetiva e da processualidade do percurso de aprendizagem singular dos estudantes com autismo. Desconsideram, a partir disso, o caráter colaborativo do trabalho pedagógico docente nesse percurso na perspectiva discutida por Vygotsky em seus estudos da defectologia. A colaboração da educação e dos espaços de con-vivência possibilita, ao estudante, elaborar estratégias para lidar com as dificuldades advindas do quadro de autismo, qualificando seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, os participantes trazem um conteúdo emocional relacionado ao seu trabalho que demonstra que **ser professor é um sonho realizado**. Porém, esse sonho está sendo significado a partir do ideal de uma atuação pedagógica **de cuidado** junto aos estudantes com o diagnóstico de autismo. A prática pedagógica é revestida de um caráter assistencialista que desloca o aspecto colaborador da prática pedagógica do processo de aprendizagem do estudante, para a atenção predominante às características diagnósticas de autismo, fortalecendo a personificação.

Não se percebendo como parte, historicamente, constituída e constituinte desse contexto que vem sendo instituído na subjetividade social das escolas, o professor dificulta e até mesmo impossibilita a promoção de situações de ensino-aprendizagem e de formas interventivas dos professores que percebem o estudante em uma posição de sujeito que aprende (TACCA, 2009). Essa posição de sujeito é assumida neste trabalho como o reconhecimento das “configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012. p. 36), ou seja, no seu processo de aprendizagem.

Frente à posição assistencialista dos participantes junto aos estudantes com autismo, produzimos a proposição de que **os docentes colocam-se como centro do processo de aprendizagem do estudante com autismo**. Colocam-se na posição de especialistas por conseguirem lidar, por exemplo, com momentos de agressividade que, por vezes, ocorrem entre indivíduos com autismo. Tal comportamento é objeto da maioria das inquietações docentes no trabalho pedagógico junto a esses estudantes. Não implicando-se como indivíduo subjetivo, histórico e social no processo de ensino, o professor não percebe tal efeito na posição do estudante como um sujeito que aprende. Dessa maneira, o estudante não participa de seu processo de aprendizagem, e o professor coloca-se na posição central da responsabilidade desse alcance através de sua prática pedagógica. Isso reflete a visão positivista de ensino na qual o professor deposita e molda o indivíduo que, incapaz, precisa da ação pedagógica para aprender a ser e estar no mundo. Essa visão de educação se concretiza nas práticas tradicionais e condicionantes dedicadas aos estudantes com autismo nas escolas. Isso vem apartando os estudantes da possibilidade de mobilização de recursos próprios na convivência com os colegas e no exercício da coletividade (VYGOTSKY, 1997) nos contextos escolares.

O aspecto objetivo e positivo do modo condicionante de ensinar o estudante com autismo vem institucionalizando sua aprendizagem dentro de espaços e tempos determinados na escola. A respeito disso, Tacca afirma que “a aprendizagem institucionalizada cobra com grande frequência a omissão da pessoa do aluno em relação ao que aprende” (2009, p. 31). A autora contribui para o que argumentamos como **a invisibilidade do estudante com autismo no contexto da subjetividade social das escolas** pesquisadas. Vulneráveis nesses contextos, os estudantes permanecem entre a expectativa dos pais, por um trabalho pedagógico que lhes traga autonomia, e a escola que, posicionando-se como instituição especialista para lidar com o autismo, direciona seu trabalho pedagógico para as características diagnósticas.

Entendemos que, no percurso desta investigação, contribuimos para o processo ontológico e singular dos estudantes com autismo ao destacarmos as fragilidades existentes nos contextos escolares de aprendizagem naquilo que concerne ao trabalho pedagógico dos professores, mesmo tendo encontrado, entre os participantes, professores que apontam para um olhar diferenciado em relação às possibilidades desses estudantes. Apesar disso, sua aprendizagem está configurada, na constituição subjetiva dos professores, como algo já institucionalizado na subjetividade social das escolas, objetivado e personificado em um quadro diagnóstico. **O pré-conceito formado a partir do conhecimento das características do autismo vem definindo o modo e a forma como se estabelecem as práticas**

pedagógicas dos professores direcionadas aos estudantes com esse diagnóstico. O conhecimento das características vem sendo reificado na configuração subjetiva dos professores e vem constituindo e configurando a subjetividade social da escola no sentido do diagnóstico estar balizando as práticas pedagógicas junto aos estudantes com autismo. É preciso, entretanto, deixar claro que não desconsideramos o modo como cada estudante significa, em suas experiências e vivências no contexto escolar, e fora dele, as possíveis características do quadro sintomático do autismo. Consideramo-las parte subjetivamente constituída e constituinte de cada indivíduo, de modo único e singular.

Ignorar essa constituição colocando o diagnóstico à frente do estudante o desconsidera como parte do processo de aprendizagem e parte constituinte e constituída dos espaços onde vive. Procuramos, ao nos aliarmos ao estudo da subjetividade, romper com a dicotomia individual social na constituição do indivíduo que tem o diagnóstico de autismo, pois nos implicamos com o trabalho voltado para ele. Como Modigliani, conhecendo, podemos olhar nos olhos desses estudantes por entendê-los como indivíduos para além do papel do diagnóstico, pois os compreendemos a partir do entendimento da complexidade da constituição subjetiva humana.

Frente às reflexões, a escola necessita caminhar no sentido de problematizar as práticas pedagógicas, a fim de promover situações em que novas produções subjetivas docentes possibilitem o emergir de uma *praxis* pedagógica crítica e consciente de seu papel colaborador no processo subjetivo de aprendizagem dos estudantes com autismo. E que, desse modo, ela possa dar significado à permanência desse estudante na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Afinal, por sorte, a ciência se encontra no lugar do processo e das possibilidades, jamais da conclusão” (GOULART, 2013). Partimos desta contribuição para o processo da pesquisa e apresentamos nossas principais produções teóricas visualizadas a partir dessa investigação. Distanciamos-nos da intenção de apresentar conclusões, e propomos reflexões iniciadas na trama tecida a partir do destaque dos elementos subjetivos presentes na configuração dos professores e nos contextos das escolas pesquisadas que constituem e configuram a subjetividade social das escolas relacionadas ao trabalho pedagógico junto ao estudante com autismo.

Propomos a ampliação da discussão da temática desde a perspectiva da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005a) por acreditarmos em sua contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes nas escolas.

Encontramos aspectos no contexto escolar que demonstram que o processo de medicalização da sociedade apresenta-se na constituição da subjetividade social das **escolas pesquisadas**, por diferentes elementos subjetivos que se movimentam e constituem o espaço escolar e as práticas de ensino dos professores participantes voltadas ao estudante com autismo. Durante o período de observação e na utilização dos instrumentos identificamos, como um desses elementos, **a crença na medicina**, advinda do processo de medicalização social, **que promove como efeito iatrogênico (ILLICH, 1975) nas escolas a personificação do diagnóstico de autismo e a desobrigação docente em promover situações que favoreçam o processo subjetivo de aprender do estudante em função do diagnóstico de autismo**. Tratamos esse efeito iatrogênico como um indicativo da atual prática pedagógica voltada ao estudante com autismo, ou seja, as escolas apresentam indícios de se isentarem de uma *praxis* pedagógica, no sentido trabalhado por Freire (2014) em que o compromisso com o estudante implica o conhecimento de sua condição histórica de constituição como indivíduo participante da cultura, assim como a consideração do professor como parte colaboradora efetiva do processo de aprendizagem desse estudante. As escolas demonstram reificar a ação da medicina, transferindo-lhe a responsabilidade em trazer, à escola, estratégias que instrumentalizem os professores para trabalhar junto aos estudantes com autismo. Esses indícios foram constatados na fala de Juliana, uma das participantes, durante um momento informal de conversa com a pesquisadora, a respeito do comportamento de seu aluno com autismo:

Tem dias que ele está muito agitado, fica mais difícil. A mãe trouxe uma medicação para a escola e eu dei o remédio pra ele só uma vez, eu não gosto, no dia chamei a direção e a orientadora e dei na frente delas, eu não gosto, mas como a mãe trouxe, eu dei, mas só foi uma vez.

A fala comprova os indícios de reificação da medicina na escola porque nos permite entender a confiança docente em uma estratégia médica para lidar com o estudante que apresenta autismo, contrapondo-se às possibilidades do trabalho pedagógico nesse contexto e o protagonismo docente da organização desse trabalho.

Entendemos, então, que a historicidade do processo de medicalização, como elemento constituinte da configuração subjetiva dos professores participantes da pesquisa, permitiu a emergência de sentidos subjetivos agregadores de valor à ação da medicina e ao diagnóstico clínico, que é um instrumento médico de classificação dos indivíduos. Na tensão de suas relações sociais, os professores produzem tais sentidos em meio ao paradigma de que a sociedade necessita do trabalho da medicina para ter saúde e estar apta a viver e desfrutar de uma organização social que existe para aqueles fisicamente e psicologicamente constituídos dentro de um padrão de desenvolvimento e produção cultural que os permita usufruir de tal organização (MOYSÉS, 2001).

A medicina, quando rotula o indivíduo com o diagnóstico de autismo, enfatiza, no diagnóstico, o que ele não consegue fazer, ou seja, destaca os déficits. Influenciados pela crença na medicina, os professores produzem sentidos subjetivos relacionados à incapacidade e improdutividade dos estudantes com autismo que os desresponsabilizam de ações, próprias da atividade pedagógica docente, que possam lidar com as possibilidades desses estudantes. Os sentidos subjetivos emergem nos momentos em que os professores, como constituintes da sociedade, precisam formar cidadãos produtivos e contribuintes dessa organização social.

Durante a pesquisa, os participantes, ao dedicarem suas falas e suas práticas pedagógicas à ação de minimizar e/ou atenuar as características diagnósticas do autismo na escola, independentemente do que os estudantes demonstravam saber fazer bem ou não, reforçam nossa interpretação de que sentidos subjetivos agregadores de valor ao papel diagnóstico têm favorecido a ausência de trabalho pedagógico direcionado ao estudante com autismo.

A confiança na medicina e o olhar docente direcionado predominantemente às características diagnósticas como a de que o indivíduo vive em seu próprio mundo, têm constituído subjetivamente o professor, de modo a limitar sua crença nas possibilidades de avanços e desenvolvimento que as situações relacionais vivenciadas na coletividade pode

promover ao estudante. Essa configuração tem inibido o rompimento dos professores com a histórica institucionalização de práticas mecânicas e condicionantes de ensino. Mesmo com a professora Geralda, que demonstra, em alguns momentos, uma outra forma de perceber o estudante com autismo, ainda encontramos, em sua fala, aspectos de valor relacionados às características diagnósticas definidas pela medicina. Ou seja, **o diagnóstico, personificado nas escolas, em ambos os cenários, encontra-se à frente do indivíduo, à frente do estudante.**

Parte constituinte da subjetividade social das escolas pesquisadas, e configurando esses espaços em conjunto com a personificação do diagnóstico de autismo, identificamos indicativos **da ausência de uma posição epistemológica investigativa dos professores**, desde a perspectiva trabalhada por Freire (2014). Assim, encontramos sinais de que o professor não vem se colocando como investigador do processo de aprender do estudante com autismo e diante dele. Os professores esperam pela presença de um outro especialista para lidar com o indivíduo que tem autismo. Nesse momento, sua posição epistemológica de investigação vem sendo, por vezes, esquecida, ignorada e não considerada nos contextos escolares. Esse elemento subjetivo nos permite a propositura de um necessário e constante posicionamento de tensão entre o docente e o que vem sendo, historicamente, instituído como trabalho pedagógico junto a esse estudante. Essa posição epistemológica é essencial à atividade pedagógica (FREIRE, 2014) e nos permite, dialogando com a Teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005a), propor a necessária e urgente busca da promoção de situações que resultem em produções subjetivas de aprendizagem dos estudantes com autismo a partir dessa posição investigativa.

Desse modo crítico e implicado em sua prática de ensino, a partir de uma dimensão dialógica com o contexto da escola, os professores terão a possibilidade real de romper com a personificação do quadro diagnóstico de autismo no indivíduo e o perceber como um **estudante** na escola, **como um sujeito único**, como um possível sujeito que aprende. Transpor o conhecimento ingênuo relativo à individualidade do estudante para a compreensão sobre sua constituição subjetiva singular permite a emergência de novos sentidos subjetivos na condição de ser professor, de modo a implicá-lo em situações de ensino que o coloquem como investigador do processo de aprendizagem para além do **que é definido pelo diagnóstico.**

Apontamos, na tensão existente entre o professor e a realidade de ensino dos estudantes com autismo, nosso reconhecimento da capacidade geradora dos professores diante dessa tensão e a partir das possíveis novas produções de sentidos subjetivos nas relações

estabelecidas entre professores e a singularidade dos estudantes com autismo. Essas produções são possíveis quando novas relações se estabelecem diante dos professores que se posicionam como investigadores (FREIRE, 2014) ao reconhecerem os estudantes com autismo como indivíduos subjetivamente e historicamente constituídos nos diferentes espaços de sua vida, inclusive na escola.

É possível, desse modo, que os professores participantes possam exercer a qualidade de sujeito, no sentido trabalhado por González Rey (2005a), em sua condição de **ser professor**. Nesse exercício lhes é possível reconhecerem seus papéis ativos na definição de estratégias pedagógicas que possam promover situações onde os estudantes possam mobilizar ações próprias diante de diferentes situações de aprendizagem nos espaços relacionais da escola. Tal reconhecimento é possível a partir do rompimento com as ações pedagógicas que objetivam a uniformização dos modos de aprender dos estudantes com autismo, possibilitando-lhes avanço em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O exercício da qualidade de sujeito permite, então, que os professores trilhem caminhos progressistas (FREIRE, 2014) de transformação na prática pedagógica voltada aos estudantes com autismo. Trata-se de reconhecer a própria capacidade em mobilizar-se como professor investigador diante da singularidade dos modos de aprender.

A proposta de analisar a subjetividade social de duas escolas de Brasília em seus processos de constituição e configuração referentes ao trabalho realizado junto aos estudantes com autismo no que concerne às práticas pedagógicas dos professores nos trouxe a compreensão de que a subjetividade social dos contextos pesquisados não se diferencia no que diz respeito a sua constituição e configuração por elementos subjetivos que vêm alicerçando as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com autismo. Encontramos elementos subjetivos constituintes dessa subjetividade social que precisam ser destacados com o objetivo de fortalecer as reflexões sobre a ação pedagógica do professor junto ao estudante com autismo.

Alertamos que a análise da subjetividade social que apresentamos não define de modo estático essa subjetividade. O movimento dos elementos subjetivos analisados diante de novas produções subjetivas cotidianas no contexto das escolas pode promover momentos de rompimento com as práticas pedagógicas que são exercidas pelos professores, permeadas por esses elementos. A partir da pesquisa e análise da subjetividade social das escolas, concluímos o trabalho apresentando pontos de partida para o aprofundamento das discussões que envolvem o trabalho pedagógico da escola junto ao estudante com autismo.

A personificação do diagnóstico de autismo nas escolas tem mobilizado a organização pedagógica da escola e direcionado as práticas pedagógicas para a busca que pretende, predominantemente e somente, amenizar as características do quadro sintomático de autismo, enquadrando-os nos modos de ser e aprender preponderantes na sociedade. O diagnóstico, personificado, está colocado à frente da constituição singular dos estudantes com esse diagnóstico e seus processos de aprendizagem nos contextos escolares.

Ações pontuais e solitárias, que visam trabalhar as possibilidades dos estudantes, ainda não estão atingindo a organização pedagógica e institucional da escola no sentido de trazer uma efetiva discussão mobilizadora da estrutura pedagógica voltada ao estudante com autismo que rompa com a personificação do papel diagnóstico do autismo nas escolas. Essas ações ainda não possibilitaram uma produção subjetiva que permita o exercício da qualidade de sujeito entre os professores, o que possibilitaria um trabalho pedagógico crítico, planejado intencionalmente por professores investigadores dos modos singulares de aprender dos estudantes que recebem o diagnóstico de autismo.

A singularidade dos estudantes vem sendo oculta pela personificação do diagnóstico, que é um desdobramento da medicalização social e educacional nas escolas. A qualidade das relações e experiências planejadas nas escolas pesquisadas voltadas ao estudante com autismo não tem sido organizada por professores que os percebam como possíveis sujeitos que aprendem. Ignorando suas possibilidades, os professores seguem realizando muitas e diferentes atividades pedagógicas, mas que não estão trazendo aprendizagens contextualizadas entre os estudantes que apresentam autismo.

A relação do ser professor e sua prática pedagógica com o processo de aprendizagem do estudante com autismo vem se estabelecendo a partir de um ideal de exercício docente de formação do outro no sentido de formatação do outro com conhecimentos socialmente estabelecidos como adequado. Os professores têm se posicionado no centro do processo de aprendizagem dos estudantes por se perceberem responsáveis por esse processo. Então, observamos, entre os participantes, que o ideal de ser professor é para transmitir conteúdos ideais para estudantes ideais, o que traz ao trabalho pedagógico o caráter assistencialista, distanciando esses participantes da disponibilidade em se debruçarem sobre os processos singulares de aprendizagem dos estudantes e do protagonismo docente diante do trabalho pedagógico.

Encontramos elementos subjetivos nas escolas que existem de maneira transversal na atuação pedagógica do professor junto ao estudante com autismo. Referem-se à crença na medicina, e seus instrumentos, que vem definindo o lugar e o papel do diagnóstico nas

escolas. Diagnóstico que vem sendo reificado nesses contextos, isentando os professores de, realmente, organizarem suas ações pedagógicas voltadas aos estudantes e seus processos singulares de aprendizagem. Impede-se, ainda, o reconhecimento docente da possibilidade real de seu protagonismo na organização do trabalho pedagógico da escola.

Apontamos, por fim, a questão que necessita ser levantada e respondida a respeito de como ocorre a participação docente na organização pedagógica das escolas. Uma questão, não desenvolvida neste trabalho, mas que pode avançar em suas conclusões por ser capaz de apontar como os professores participam e interferem na instituição escolar relativo ao trabalho junto ao estudante com autismo. Entendemos, também, que uma pesquisa aprofundada dos modos de constituição e configuração subjetiva dos estudantes com autismo favoreça a reflexão, provocada por essa pesquisa, no sentido de trazer à tona experiências e vidas de indivíduos com autismo que comprovaram suas aprendizagens a partir de vivências em contextos diferenciados em relação às concepções de ensino e de aprendizagem entre professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Canadá, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 9 de jan. de 2014.

CAMARGOS, J. W. **Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: 3º milênio**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. Brasília: SEDF, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira; Thomson, 2005b.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira; Thomson, 2005c.

_____. **O social da psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais – Além dos limites concretos do defeito. **In**: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. Cap. 2, p. 47-70.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: Nêmeses da medicina. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

MODIGLIANI, Amadeo. **Portrait of a woman with hat**. Óleo sobre tela, 1918. Disponível em: <<http://www.saleoilpaintings.com/paintings/amedeo-modigliani/amedeo-modigliani-portrait-of-a-woman-with-hat.html>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. **Little girl in blue paint by the Italian artist Amedeo Modigliani (1884-1920)**. Disponível em: http://wiki.cultured.com/people/Amedeo_Modigliani/. Acesso em: 04 out. 2014.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: FAPESPE; Mercado das Letras, 2001.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Resolução nº 2.542/75**. Declaração do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_01.htm>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: [s.n.], 2007.

ORRÚ, S. E. (Org.). **Estudante com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. **Autismo**: o que os pais devem saber? Rio de Janeiro: Wak, 2009a.

_____. **Autismo, linguagem e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009b.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vygotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, p. 351-361, maio-ago. 2009.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavioural and Brain Sciences**, n. 4, p. 515-26, 1978.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. **In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. Cap. 1, p. 9-27.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SCHWARTZAMAN, J. S.; ARAUJO, C. A. D. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1972.

_____. **Sobre o Behaviorismo**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TELES, A. M. O.; CERQUEIRA, T. C. S. A Pedagogia do Si Mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 931-951, jul.-set. 2013.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. **In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. Cap. 6, p. 129-148.

UNESCO (WCEFA). **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. v. V. Trad. de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dis S.A., 1997.

WERNER, J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão. **In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. Nos limites da ação**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 69-78.

APÊNDICE I - COMPLEMENTO DE FRASES

COMPLEMENTO DE FRASES

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrandia Virgínia Silva sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Ester Orrú, do Programa em Educação de Pós-Graduação da Universidade de Brasília.

Saliento que sua identidade será preservada em sigilo máximo. As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

COMPLEMENTO DE FRASES I

1. Gosto
2. Sinto-me completo(a) quando
3. Busco
4. Quando estou com o estudante
5. Ser professor
6. Ensinar faz parte de mim quando
7. Tenho medo de
8. A deficiência
9. A inclusão
10. O estudante aprende
11. A prática pedagógica
12. Vejo possibilidades
13. A dificuldade movimenta
14. Subjetividade
15. A rotina
16. Ter o diagnóstico
17. O desenvolvimento do estudante
18. Todos os dias

19. O autismo
20. A aprendizagem
21. Planejamento
22. Ensinar é bom
23. O estudante com deficiência
24. Para a escola, o diagnóstico
25. Angustio-me
26. Entendo o planejamento
27. A relação professor-aluno
28. O diagnóstico
29. A família
30. É preciso
31. O estudante com autismo
32. Minha decisão pedagógica
33. Ser deficiente
34. Fico contrariado(a)
35. Tendo o diagnóstico
36. A educação escolar
37. Quando me deparo com a limitação
38. A exclusão
39. A educação
40. Com a pessoa com deficiência
41. Em reunião de trabalho
42. As relações sociais
43. Para o estudante com autismo
44. Interação social
45. A sala de aula
46. O comportamento do estudante
47. Sem o diagnóstico

48. A prática pedagógica auxilia
49. Para conviver, o estudante
50. A coletividade
51. Meu trabalho
52. No futuro
53. O avanço pedagógico
54. Com o grupo de trabalho
55. Quando ensino alguns assuntos pedagógicos
56. Os programas de treino
57. A limitação
58. Quero poder
59. Na escola
60. Meus colegas de profissão
61. Minha infância
62. O estudante
63. O convívio entre estudantes
64. Sou um professor(a)
65. Meu aluno aprende
66. A singularidade
67. Sinto-me satisfeito
68. Modifico-me
69. Aprendo mais
70. Alcançar a aprendizagem
71. Minhas limitações
72. Tristeza
73. Acredito que minhas melhores ações
74. Utilizo meu tempo predominantemente
75. Minha casa
76. Trabalho porque
77. Planejo quando

APÊNDICE II - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Como a escola concebe o estudante com autismo?
2. Quais os espaços destinados às atividades coletivas dos estudantes?
3. Como ocorre a participação do estudante com autismo em sala de aula?
4. Quais as atividades estão sendo desenvolvidas por ele em sala?
5. De que modo o professor intervém nas suas tarefas?
6. Como se dá sua interação social em sala com os colegas e com a professora?
7. De que forma o estudante participa das atividades da escola como recreio e atividades coletivas?

APÊNDICE III - ROTEIRO DA DINÂMICA CONVERSACIONAL

ROTEIRO DA DINÂMICA CONVERSACIONAL

1. Fale um pouco a respeito da educação escolar.
2. Como você percebe seu trabalho frente a isso?
3. Quando eu falo a palavra **inclusão escolar**, o que vem à sua cabeça?
4. De que modo você organiza seu trabalho pedagógico?
5. Como entende o desenvolvimento dos estudantes com autismo?
6. Fale um pouco a respeito do autismo.

APÊNDICE IV - CARTA DE APRESENTAÇÃO NAS ESCOLAS**CARTA DE APRESENTAÇÃO NAS ESCOLAS**

Brasília, DF, _____ de _____ de 2014

Senhor(a) Diretor(a),

Vimos apresentar a mestrandia Virgínia Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação no eixo de interesse Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, e solicitar autorização para realização de sua pesquisa nesta unidade de ensino.

Seguem os dados da orientadora e orientanda para quaisquer esclarecimentos necessários.

ORIENTADORA:

Profª Drª Sílvia Ester Orrú

E mail: seorru@hotmail.com

ORIENTANDA:

Virgínia Silva

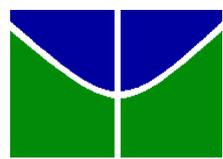
E mail: virginia_s@globo.com

Tel: (61)84344484

Atenciosamente

Profª Drª Sílvia Ester Orrú
Orientadora

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação Eixo de Interesse: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Título do Projeto: **A RELAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR COM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA**

Professor Orientador: Sílvia Ester Orrú

Pesquisador Responsável: Virgínia Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília – UnB

Telefones para contato: (61) 84344484

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G.: _____

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **A RELAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR COM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA** de responsabilidade do pesquisador Virgínia Silva.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a subjetividade social em seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares de aprendizagem de estudantes com autismo no que concerne às práticas pedagógicas dos professores. Você participará de encontros, que serão gravados, onde faremos reflexões a respeito do autismo; da pessoa com autismo; do planejamento pedagógico; da prática pedagógica exercida junto ao estudante com o diagnóstico de autismo e sobre o papel do diagnóstico no desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas à sua aprendizagem. O grupo será gravado e as falas utilizadas como parte da pesquisa. Todos os dados serão confidenciais, serão utilizados nomes fictícios para garantir a confidencialidade das informações. Essas informações serão utilizadas na divulgação da pesquisa e em futuras publicações.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa estou à disposição no telefone 84344484, e-mail: virginia_s@globocom. Essa participação é voluntária e este consentimento pode ser retirado a qualquer tempo.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a minha participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, _____ de _____ de _____

 Nome e assinatura