



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR

ADRIANA KELLY GOMES GIRÃO

**AUTONARRATIVAS NO ENCONTRO COM PEDAGOGAS DE MORADA
NOVA CE: uma experiência de promoção da educação inclusiva de
crianças com diagnóstico de autismo**

MOSSORÓ-RN

2020

ADRIANA KELLY GOMES GIRÃO

**AUTONARRATIVAS NO ENCONTRO COM PEDAGOGAS DE MORADA
NOVA CE: uma experiência de promoção da educação inclusiva de
crianças com diagnóstico de autismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semiárido como pré-requisito para obtenção do título de Mestrado.

Linha de pesquisa: Experiências Humana, Social e Técnica.

Orientadora: Pós Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly

MOSSORÓ-RN

2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

G
516 a GOMES GIRÃO, ADRIANA KELLY .
AUTONARRATIVAS NO ENCONTRO COM PEDAGOGAS DE
MORADA NOVA CE: uma experiência de promoção da
educação inclusiva de crianças com diagnóstico
de autismo / ADRIANA KELLY GOMES GIRÃO. - 2020.
95 f. : il.

Orientadora: Karla Rosane do Amaral Demoly.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Ambiente, Tecnologia e Sociedade, 2020.

1. Autismo. 2. Cognição. 3. Educação inclusiva.
4. Psicologia. 5. Pedagogia. I. do Amaral Demoly,
Karla Rosane , orient. II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

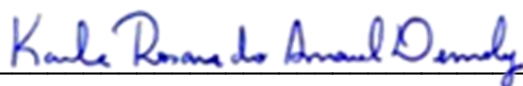
ADRIANA KELLY GOMES GIRÃO

**AUTONARRATIVAS NO ENCONTRO COM PEDAGOGAS DE MORADA
NOVA CE: uma experiência de promoção da educação inclusiva de
crianças com diagnóstico de autismo**

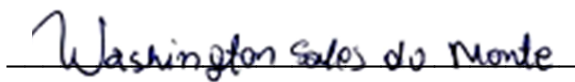
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias
e Instituições da Universidade Federal Rural
do Semiárido como pré-requisito para
obtenção do título de Mestrado.

Defendida em: 29/12/2020

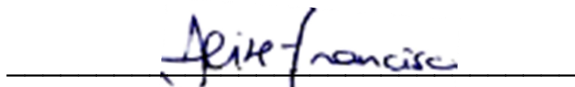
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Pos Dr.^a Karla Rosane do Amaral Demoly
Presidente e Orientadora



Prof. Dr. Washington Sales do Monte
Membro Examinador Externo



Prof.^a Pos Dr.^a Deise Juliana Francisco
Membro Examinador Interno

*Dedico a Deus que nos momentos mais delicados me dizia em música “Muita calma nessa alma, Lembre-se de quem você tem!”
A minha família, em especial a minha mãezinha, meu esposo e minha Meg. <3*

AGRADECIMENTOS

Uma das qualidades mais bonitas que um ser humano por ter é a gratidão, saber agradecer e reconhecer o privilégio de ter/construir oportunidades que proporcionam a realização de tão almejados sonhos e de ter pessoas que acreditam/sonham conosco.

Agradeço primeiramente a Deus, que me faz provar do seu amor, misericórdia e providência cotidianamente, sussurrando baixinho no meu coração em forma de música: “Muita calma nessa alma, lembre-se de quem você tem”.

Agradeço a minha família de modo geral, por compreender as ausências, em decorrência do uso do tempo para dedicar-se a este sonho. Em especial ao meu irmãozinho.

Agradeço a minha mãezinha, aquela que não mede esforços para me ver bem e conquistando meus sonhos. A ti devo a vida e tudo que sou/conquistei até aqui, pois tua trajetória de resiliência é fonte de exemplo para mim.

Agradeço a meu pai, que esteve constantemente em busca de me ajudar a melhorar e seguir, mesmo que com algumas ideias de youtube...rsrs.

Agradeço ao meu esposo, aquele que não só estar junto comigo, mas que pula no barco e me ajuda a remar, afinal, o mestrado será mais uma conquista juntos. Obrigada pelo companheirismo e amor até aqui.

Agradeço a professora Karla, que acreditou em mim e atua de modo amoroso e compreensível no processo de educar os seus. Sim, de fato consegue viver o que Maturana propõe, a amorosidade no processo do ensino.

Agradeço também a banca, que cordialmente aceitou o convite e foi compreensível com os prazos.

Gratidão a todos vocês, a caminhada é bem mais leve quando estamos ao lado de pessoas empáticas e humanas.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Autonarrativas no encontro com pedagogas de Morada Nova - Ceará: uma experiência de promoção da educação inclusiva de crianças com diagnóstico de autismo” discute mudanças cognitivas referidas às ações de pedagogas que realizam a reflexão sobre o trabalho com crianças autistas. O contexto da pesquisa envolve a busca de promoção da educação inclusiva e a ampliação do entendimento sobre o percurso de pedagogas, por meio da discussão de marcadores presentes nas autonarrativas das participantes. O tema do autismo tem sido amplamente discutido nas pesquisas científicas e torna-se presente na reflexão das comunidades escolares que, ao acolherem crianças autistas e promoverem a integração escolar, têm a tarefa de oportunizar aprendizagens e processos inclusivos. Nesta direção e, estando a autora do estudo envolvida em práticas de formação no contexto da educação em Morada Nova Ceará, a pesquisa se organiza a partir da seguinte pergunta: - Como professoras atualizam e modificam suas ações referidas ao trabalho com crianças autistas na escola? Este estudo teve o objetivo central de compreender como pedagogas modificam suas ações cognitivas na relação com crianças autistas e, com o trabalho, contribuir com saberes e conhecimentos que subsidiem experiências em que estas crianças nas escolas não estejam apenas integradas, mas que as práticas promovam um ambiente acolhedor e construtivo para as aprendizagens e o cuidado, respeitando as diversas formas de ser, interagir, aprender. Buscamos como intercessores teóricos autores que acolhemos por discutirem em perspectiva inclusiva o tema do autismo, entre os quais destacamos: Grandin (2015), Laurent (2014), Ortega (2009; 2008). O método que adotamos na reflexão considera os estudos da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e Francisco Varela (1997; 2001) e estudos mais recentes de Pellanda (2015), Henriques (2019), De Freitas et al. (2020), que trazem o linguajar e as autonarrativas como modo de acessar percursos nos quais os participantes experienciam e tornam mais perceptíveis mudanças nas condutas em torno de uma pergunta que acolhem no percurso do viver. Para construção da metodologia da pesquisa, tomamos como base a pesquisa qualitativa e a perspectiva sistêmica, nas quais o pesquisador está implicado enquanto observador e enquanto sujeito que se transforma no próprio ato de explicar. Empregamos a metodologia em primeira pessoa, observamos as ações perceptíveis nas experiências das participantes e pudemos observar e discutir como compreendem o trabalho pedagógico com alunos autistas e como, a partir dos encontros, modificam ideias, emoções e ações na experiência como professoras de alunos autistas. A pesquisa foi desenvolvida com professoras da rede pública municipal de Morada Nova e, devido à Pandemia Covid-19, se deu por meio de encontros em ambiente virtual que favoreceu a tecitura de autonarrativas. A metodologia e os procedimentos de pesquisa envolveram o emprego de pistas do método da catografia nas quais interessam os processos vividos, os fluxos e as emergências que pudemos observar e discutir na experiência das pedagogas participantes. A aproximação dos saberes da psicologia, área de formação da autora do estudo e da pedagogia,

enriquecidos com novas pesquisas transdisciplinares sobre os conceitos e campos de discussão presentes na pesquisa - autismo, cognição - inclusão educativa - favoreceram, no operar das autonarrativas das pedagogas, mudanças nas ações cognitivas direcionadas à promoção do cuidado e ao fortalecimento da experiência da educação inclusiva na escola. Bons encontros foram construídos com pedagogas para conversar e construir caminhos relacionados ao percurso de crianças autistas na escola. A partir destes, desenvolvemos o processo de autonarrativas que constrói possibilidades para não somente detalhar uma experiência vivida, pois permite afetar-se e ser afetado, transformar-se no ato de pesquisar com coletivos e comunidades, neste caso, um coletivo de pedagogas. Como resultados da pesquisa pudemos identificar alguns deslocamentos no modo como as pedagogas compreendem a experiência própria, inquietudes, vontade de saber, busca de maior clareza sobre as necessidades de aprendizagem sobre o autismo e a educação inclusiva. A escuta e a observação das próprias autonarrativas e as redes de conversações tecidas nas oficinas oportunizaram o desencadear de processos de transformação na experiência. Ideias, emoções e modos de ação emergiram em fluxos e nos marcadores destacados das autonarrativas como movimentos e possibilidades de transformação. Temores, inseguranças, instabilidades compartilhadas nas oficinas se transformavam nos excertos transcritos trazidos à reflexão. Confiança, desejo de aprender e promover a inclusão tornaram-se perceptíveis na experiência. Ideias sobre a diferença no trabalho com crianças autistas na escola inclusiva emergem como possibilidades de construção para as pedagogas. E o sentimento que ficou para a autora de toda essa trajetória é que a educação inclusiva é um desafio que precisamos assumir, não é simples e vale ressaltar que podemos ampliar o entendimento neste encontro entre os campos da pedagogia e da psicologia, complexificado ao adotarmos a perspectiva transdisciplinar e sistêmica, promovendo encontros que possibilitam autonarrativas que configuram processos de constituição de si e do conhecer. A compreensão sobre o percurso de aprendizagem de crianças autistas requer estudo rigoroso e, ainda, que nossa própria experiência clínica e de formação siga. Afinal, tudo começa com o sonho de mudar algo, a começar por nós mesmos. Avante!

Palavras-chave: Autismo. Cognição. Educação inclusiva. Psicologia. Pedagogia.

ABSTRACT

The research entitled "Autonarrativas no encontro com pedagogas de Morada Nova - Ceará: uma experiência de promoção da educação inclusiva de crianças com diagnóstico de autismo" discusses cognitive changes referring to the actions of pedagogues that reflect on the work with autistic children. The context of the research involves the search for the promotion of inclusive education and the broadening of the understanding of the pedagogical path, through the discussion of markers present in the participants' autonarratives. The theme of autism has been widely discussed in scientific research and becomes present in the reflection of school communities that, by welcoming autistic children and promoting school integration, have the task of providing opportunities for learning and inclusive processes. In this direction and, being the author of the study involved in training practices in the context of education in Morada Nova Ceará, the research is organized based on the following question: - How do teachers update and modify their actions related to working with autistic children in school? This study had the central objective of understanding how pedagogues modify their cognitive actions in the relationship with autistic children and, with the work, contribute knowledge and insights that subsidize experiences in which these children in schools are not only integrated, but that the practices promote a welcoming and constructive environment for learning and care, respecting the various forms of being, interacting, learning. We seek as intercessors theoretical authors that we welcome for discussing in an inclusive perspective the subject of autism, among which we highlight: Grandin (2015), Laurent (2014), Ortega (2009; 2008). The method we adopted in our reflection considers the studies of the Biology of Knowledge of Humberto Maturana and Francisco Varela (1997; 2001) and more recent studies of Pellanda (2015), Henriques (2019), De Freitas et al. (2020), who bring the language and the autonarratives as a way to access pathways in which participants experience and make more noticeable changes in behaviors around a question that they welcome in the path of living. In order to construct the methodology of the research, we take as a basis qualitative research and the systemic perspective, in which the researcher is involved as an observer and as a subject who becomes the very act of explaining. We employ the methodology in first person, we observe the actions perceived in the experiences of the participants and we were able to observe and discuss how they understand the pedagogical work with autistic students and how, from the meetings, they modify ideas, emotions and actions in the experience as teachers of autistic students. The research was developed with teachers from the public municipal network of Morada Nova and, due to the Covid-19 Pandemic, it took place through meetings in a virtual environment that favored the weaving of autonarratives. The methodology and procedures of the research involved the use of clues of the catography method in which the lived processes, the flows and the emergencies that we could observe and discuss in the experience of the pedagogical participants are of interest. The approximation of the knowledge of psychology, the area of formation of the author of the study and of pedagogy, enriched with new transdisciplinary

research on the concepts and fields of discussion present in the research - autism, cognition - educational inclusion - favored, in the operation of the pedagogical autonarratives, changes in the cognitive actions directed to the promotion of care and the strengthening of the experience of inclusive education in the school. Good meetings were built with pedagogues to talk and build paths related to the path of autistic children in school. From these, we have developed the process of autonarratives that builds possibilities to not only detail a lived experience, but also to affect and be affected, to become the act of researching with collectives and communities, in this case, a collective of pedagogues. As a result of the research we were able to identify some displacements in the way the pedagogues understand their own experience, worries, willingness to know, search for greater clarity about the learning needs about autism and inclusive education. The listening and observation of the self-referrals and the networks of conversations woven in the workshops made it possible to trigger processes of transformation in the experience. Ideas, emotions and modes of action emerged in the flows and markers highlighted in the autonarratives as movements and possibilities of transformation. Fears, insecurities, instabilities shared in the workshops became the transcribed excerpts brought to reflection. Trust, a desire to learn and promote inclusion became perceptible in the experience. Ideas about the difference in working with autistic children in an inclusive school emerged as possibilities for building pedagogies. And the feeling that remained for the author of all this trajectory is that inclusive education is a challenge that we need to take on, it is not simple and it is worth emphasizing that we can broaden the understanding in this meeting between the fields of pedagogy and psychology, complexed by adopting the transdisciplinary and systemic perspective, promoting meetings that possibillitate autonarratives that configure processes of self constitution and knowledge. The understanding of the learning path of autistic children requires rigorous study and also that our own clinical experience and training follow. After all, everything begins with the dream of changing something, starting with ourselves. Forward!

Keywords: Autism. Cognition. Inclusive education. Psychology. Pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Programação dos encontro.....	64
Tabela 2 – Movimentos da Cognição.....	90

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – (Atendimento Educacional Especializado)

CAPSi – (Centro de Atenção Psicossocial Infantil)

CDPD – (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência)

DPEE – (Diretoria de Políticas de Educação Especial)

LDB – (Lei Diretrizes e Bases)

MEC – (Ministério da Educação)

SECADI – (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)

TEA – (Transtorno Espectro Autista)

SUMÁRIO

1... INICIANDO O NOSSO DIÁLOGO.....	13
2... REFLEXÕES A LUZ DA TEORIA DE MATURANA, VARELA E SIMONDON.....	18
2.1.O DEVIR HUMANO A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
2.2.CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS AUTOPOIESE, ENAÇÃO, SIMPOIESE E ENAÇÃO AUTOPOIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	31
2.3.BREVES CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE SIMONDON PARA PROCESSOS DIAGNÓSTICOS E APRENDIZAGEM.....	32
3... PONDERAÇÕES SOBRE O DIAGNÓSTICO DE AUTISMO.....	36
3.1.O AUTISMO PELA ÓTICA DE QUEM O VIVE.....	42
4... CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	47
4.1.REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO A LUZ DA NEURODIVERSIDADE.....	52
5... O CAMINHAR DA PESQUISA.....	55
5.1.CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO.....	55
5.2.METODOLOGIA EM PRIMEIRA PESSOA.....	57
5.3.CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE PESQUISA.....	58
5.4.EDUCADORES PARTICIPANTES	59
5.5.ASPECTOS ÉTICOS.....	60
5.5.1...Possíveis riscos e benefícios.....	61
5.5.2...Parecer do Comitê de Ética.....	62
5.6.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
5.7.AUTONARRATIVA COMO PROCESSO DE AUTOCONSTITUIÇÃO.....	66
5.7.1...Encontro 01 – “A angústia é de todos” (Lótus).....	66
5.7.2...Encontro 02 – “Quanto a gente conversa, mais conhecimento a gente tem e mais a gente se perturba” (Lírio).....	69
5.7.3...Encontro 03 – “Precisamos de equilíbrio” (Lavanda).....	73
5.7.4...“A escola é um espaço muito apropriado, mas, ainda não está como deveria ser” (Girassol).....	74
5.7.5...“Ainda não está o ideal, mas está caminhando, pelo menos, alguma mudança já teve.” (Lavanda).....	81
5.7.6...“Se você trabalha com um novo olhar, olhando para o que a pessoa é capaz, com certeza vai conseguir chegar ao objetivo que é desenvolver o cognitivo, o social, tudo.” (Lírio).....	85
6... CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE SABERES NO ENCONTRO ENTRE A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA: mudanças cognitivas que podemos perceber nas ações dos participantes.....	89
REFERÊNCIAS.....	95

1 INICIANDO NOSSO DIÁLOGO

O autismo tem sido um tema amplamente discutido no atual contexto, tanto pela sociedade em geral quanto nas pesquisas científicas, como poderemos compreender ao longo deste trabalho. As escolas apresentam-se como instituições em que as crianças passam boa parte de suas vidas e acreditamos que pode tornar-se um espaço que traz grande potencial para a experiência de crianças autistas. A instituição escola oportuniza situações de interação e pode favorecer a aprendizagem. Assim sendo, a escola por si e somente pelo fator de acolher e favorecer a aprendizagem da criança que recebe o diagnóstico de autismo já pode criar um ambiente de convivência capaz de promover transformações direcionadas à aprendizagem e ao cuidado da criança.

Em nosso país, especialmente na área da educação especial e inclusiva, temos discussões que tratam de processos de integração ou de processos de inclusão escolar. Com isso, há uma distinção no emprego de uma ou outra palavra, tentativa de marcar uma diferença nas experiências que são oportunizadas às crianças na escola.

Podemos dizer que a escola que integra já cria um efeito benéfico para a aprendizagem e o cuidado da criança autista, pela oportunidade que oferece de ampliar o contato social com outras crianças. É espaço de convivência comunitária também pode favorecer a interação de maneira ampla. Nesta abordagem, a criança é apoiada para estar integrada à escola que aí está e não há ênfase nos processos de transformação na convivência. Aqui estamos a trazer uma reflexão epistemológica. Ao acolhermos a perspectiva sistêmica da Biologia do Conhecer, entendemos que aprender é um processo que se dá no espaço - entre - eu e o outro, eu e o mundo, portanto, se dá na convivência em uma circularidade na qual os dois se transformam em congruência. A (realidade), entre parênteses nesta abordagem que aprendemos com Humberto Maturana e Francisco Varela, será sempre uma realidade para um observador. Ao explicar, mundo/objetos/sujeitos emergem aos olhos do observador que explica. Nada pré-existe ao operar de observadores ativos que

constituem modos de olhar e compreender o que vivem. Por outro lado, na integração a ênfase não está na transformação de ambos, criança e escola.

O que queremos aqui destacar é que, ao discutir sobre educação inclusiva estamos enfatizando em nosso país, com todos os avanços que já realizamos nas lutas e movimentos pela educação inclusiva, de que todos se transformam em práticas que se concentram no acolhimento, no cuidado e na aprendizagem, o que parte de algo como central, somos diferentes e conviver é um potente processo em transformação. (FREITAS et al, 2020).

Quando nos referimos à aprendizagem, estamos aqui indicando aquelas que envolvem as funções da escola: alfabetização e letramento, numeração da criança, construção de relações e conhecimentos nas diferentes áreas do saber, o que pode acontecer de modo inter/transdisciplinar. Mas também atentamos para as aprendizagens que se conectam aos processos de subjetivação, aos modos de lidar, de conviver em uma sociedade ainda a aprender sobre como vive, conhece e constrói modos de convivência e de comunicação, como quando estamos a interagir com uma criança autista.

Refletindo sobre estas questões, pensamos: se a escola, atuando muitas vezes somente como integrativa e não inclusiva de fato, pode promover avanços de maneira significativa no percurso de crianças autistas, como seria se os profissionais que nela trabalham fossem apoiados com processos formativos para acolher e promover uma educação inclusiva?

A inclusão educativa e a social são processos de transformações na convivência e no próprio trabalho educativo. Desta forma, implica o respeito às diferenças no desenvolvimento biopsicossocial e educativo a partir da experiência, do vivencial e não da simples adaptação do sujeito às normativas institucionais. Além disso, impulsionadas por estas circunstâncias que estão próximas do meu viver como autora desta dissertação e de minha orientadora, surgiu a pergunta norteadora da pesquisa que é: Como professores podem favorecer a experiência da interação social e a inclusão de crianças autistas em escolas de Morada Nova CE? Na forma da pesquisa intervenção, na qual a construção de autonarrativas é importante, construímos novos entendimentos sobre como professores modificaram suas ações cognitivas em uma experiência na qual buscam favorecer a interação social e a inclusão de crianças autistas na escola.

Esta inquietação foi motivada pelo desejo de aprofundamento sobre a experiência de crianças autistas no espaço escolar em suas formas atuais e, especialmente, de contribuir com a construção da educação inclusiva. Entendemos que a aproximação dos saberes da psicologia e da pedagogia, em encontros nos quais profissionais buscam a colaboração, pode disparar mudanças nas ações cognitivas direcionadas à promoção do cuidado e ao fortalecimento da experiência da educação inclusiva na escola.

Tal interesse foi impulsionado ainda no período estudantil da graduação, quando tive contato em campo com a instituição escolar, junto as professoras que buscavam implementar a educação inclusiva. Na ocasião, fiz uma prática de observação nas salas de recursos multifuncionais, hoje mais conhecidas como salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Naquela oportunidade, pude perceber os modos de funcionar e a possível dificuldade de execução da educação inclusiva, conforme é proposta e por muitos de nós idealizada. Do mesmo modo, refleti muito sobre o papel da psicologia naquele contexto e sobre como o operar junto com a pedagogia seria importante para o alcance de um fazer para as crianças que necessitam de um olhar especializado. Entretanto, o encontro me permitia apenas observar, pois precisava seguir as indicações de minha professora orientadora da prática.

Hoje percebo que esta experiência não findou ali, pois a temática me inquietou. Por ocasião do mestrado, a proposição foi de construir estudos e promover vivências juntos a professores da rede pública de ensino na minha cidade natal, Morada Nova-CE, para que juntos pudéssemos pensar novos modo de sentir e operar, novos modos de contribuir para promover cuidados e melhorar a interação social de crianças autistas e, assim, fortalecer as ações da educação inclusiva.

Nossas inquietações não estavam ancoradas em porquês, buscamos pensar juntos, psicologia e pedagogia, sobre como acontece a experiência da inclusão social de crianças autistas e como, a partir da união destes dois saberes, podemos construir uma melhor experiência educacional na direção da educação inclusiva.

Com vistas a estes impulsionamentos, nos centramos em aprofundar nossos conhecimentos sobre a experiência e interação de crianças autistas juntamente com professores. A pesquisa focaliza a construção de saberes

pelas participantes, desde a problematização do diagnóstico, estudando a educação inclusiva, as mudanças de entendimentos sobre a experiência de educação inclusiva a crianças autistas.

Para tal, adotamos como perspectiva teórica central os estudos de Maturana, Varela e Simondon. Pois, este estudo tem como intuito central entender como pedagogos modificam suas ações cognitivas na relação com crianças autistas e, assim, ampliar nosso próprio entendimento com saberes e conhecimentos que subsidiem experiências em que estas crianças no meio educacional não estejam adaptadas, ou apenas integradas, mas que as práticas promovam um ambiente acolhedor e construtivo de aprendizagens e cuidado, respeitando as diversas formas de ser, interagir, enfim, aprender.

Para isto, pretendíamos ainda, como objetivos específicos: compreender como os pedagogos participantes organizam a própria experiência e trabalho com estudantes autistas; como as práticas de educação, envolvendo estudantes autistas, acontecem na instituição escolar; oportunizar, a partir de pistas que o coletivo vai apontando, sabedoria e conhecimento nas ações em andamento na escola; construir, a partir de disparadores que são perguntas que emergem desde a questão central da pesquisa, coletivamente, práticas de cuidado e aprendizagem que favorecem a interação social e a inclusão de crianças autistas na escola e, por fim, observar e analisar mudanças na coordenação de condutas em que o coletivo envolvido na pesquisa passa a distinguir sabedoria e conhecimento sobre a educação inclusiva e o autismo, fazeres que se transformam no transcurso da convivência e reflexão coletiva.

Destaco que, no decorrer do texto, me reportarei em primeira pessoa e por vezes em terceira pessoa, quando me referir a uma fala em conjunto com minha orientadora, com os participantes do estudo, ou com os autores com quem fomos ampliando nossos entendimentos.

A escrita da dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro retomamos a pergunta da pesquisa e ressaltamos sua importância para a área interdisciplinar no campo de ação do programa de pós-graduação e para a comunidade envolvida. Trazemos, ainda, o contexto no qual o trabalho se realiza.

No segundo capítulo iniciamos a exposição da rede teórica que dá suporte a pesquisa, trazendo a contribuição dos conceitos de Maturana, Varela

e Simondon para o entendimento da educação inclusiva de crianças com o diagnóstico de autismo.

No terceiro, refletimos sobre o diagnóstico do autismo em si e através dos conhecimentos que discutem sobre o autismo pela ótica de quem o vive, a partir de literatura produzida por uma escritora com diagnóstico de autismo.

No quarto, abordamos a educação inclusiva, enfatizando o percurso e normativas relacionadas ao tema, bem como os estudos mais recentes que discutem sobre a experiência de crianças autistas na escola e sociedade, a saber, questões relativas à neurodiversidade.

No quinto, apresentamos o caminhar da pesquisa, abordamos sobre o olhar da perspectiva sistêmica no pesquisar, metodologia em primeira pessoa, exposição do cenário de pesquisa, participantes, aspectos éticos e procedimentos de análise, a saber, autonarrativas.

Nosso sexto capítulo apresenta o que emergiu da experiência vivenciada e de toda a construção conjunta de saberes entre a psicologia e a pedagogia, enquanto áreas potencialmente atuantes e contribuintes para a concretização de uma educação inclusiva potente e promotora de uma melhor interação social e aprendizagem para crianças autistas na escola.

Por fim, destacamos as mudanças cognitivas que pudemos perceber nas ações dos participantes e destacamos as mais importantes contribuições da pesquisa para a promoção da educação inclusiva em nossa comunidade.

2 REFLEXÕES A LUZ DA TEORIA DE MATURANA, VARELA E SIMONDON

2.1 O DEVIR HUMANO E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As construções na ciência consideram diferentes modos de compreender a experiência humana e o próprio processo de conhecer.

Em nossa pesquisa, ao situar a pergunta sobre como o encontro da pedagogia e da psicologia pode favorecer percursos de interação e aprendizagem de crianças autistas, partimos de uma premissa na qual o humano se constitui como ser linguajante, em condições de agir sobre si mesmo e com potencialidades para seguir se transformando no viver.

Desde a filosofia, a reflexão sobre como conhecemos está presente. São inúmeras as redes teóricas tecidas na busca incessante de compreensão sobre a existência humana e a vida em sociedade. Escolhemos um caminho explicativo que nos ajuda a situar como compreendemos a nós mesmos como seres humanos nos percursos de vida e conhecimento. Alguns cientistas nos apoiam mais de perto.

A reflexão transdisciplinar se faz presente nas obras de Gilbert Simondon (1958;1989), físico e filósofo, Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), biólogos e filósofos.

Neste momento da escrita recortamos algumas construções destes cientistas, porque ajudam a clarear o que entendemos sobre o percurso humano de tornar-se e o próprio conhecimento. A reflexão é muito importante porque as construções mais recentes de que dispomos sobre o autismo e a educação inclusiva interagem com modos de compreensão sobre o viver humano em sua relação com o meio, os outros humanos, as tecnologias e as sociedades.

Na experiência clínica e na pesquisa pudemos identificar duas circunstâncias: são poucos ainda os estudos que se dedicam à trazer possibilidades para a aprendizagem de sujeitos autistas respeitando-os em seus modos singulares de viver, comunicar, aprender e, aqueles que encontramos, em geral, apresentam abordagem da Teoria Cognitiva Comportamental.

A revisão feita por Fabiana Ferreira do Nascimento e Mara Monteiro da Cruz & Patricia Braun, pesquisadoras da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, é importante para uma aproximação dos estudos sobre a educação de sujeitos autistas. No trabalho intitulado: “Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a Partir da Análise da Produção Científica Disponível na SciELO Brasil (2005-2015)”, as autoras esclarecem

[...] esta investigação objetivou mapear e analisar o estado da arte acerca do processo de escolarização desse sujeito, ao longo de uma década, disponível na base de dados da Scientific Eletronic Library Online (SciELO-Brasil). A escolha desse banco de dados ocorreu por ser um espaço de amplo alcance, fácil acesso e gratuito a periódicos indexados e reconhecidos academicamente, revelando-se uma rica fonte de busca que poderia ser mais utilizada para acessar conhecimentos por professores da educação básica. Já o recorte temporal se deu por ser um período no Brasil em que houve a aprovação de diversas normativas legais para a inclusão escolar, algumas específicas para alunos com TEA. A partir do mapeamento e das análises realizadas constatamos, entre outros aspectos, que ainda são poucos os trabalhos que investigam o processo de escolarização e, principalmente, a organização e aplicação de estratégias ou recursos em sala de aula com este aluno (2016, p. 2-3)

Na pós-graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido os estudos acontecem, partindo de perspectivas diferentes, sobre o autismo, em especial na interface com as tecnologias informáticas. Nosso grupo de pesquisa intitulado: Linguagens, Cognição e Tecnologias, dirigido pela minha orientadora, acompanha e participa de algumas das construções.

Integrados a este grupo de pesquisa destacamos inicialmente os trabalhos de Washington Sales do Monte, um estudo desenvolvido no Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade.

Em nosso Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, temos os trabalhos de Jordanya Reginaldo Henrique e Vanessa Dantas. Já vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Computação temos os trabalhos de Mariza Moura e Rafael Almeida

Jordanya Reginaldo Henrique analisou como as crianças com transtorno de espectro autista atualizam modos de atenção a si e as formas de interação na experiência direta em que brincam com os jogos construídos para a saúde mental. Esta desenvolveu a pesquisa qualitativa, na forma da pesquisa-intervenção, com o emprego da metodologia em primeira pessoa, inspirada em

Francisco Varela (2011) e Nize Pellanda (2015), que integrou oficinas de jogos e a análise de autonarrativas, a partir da escuta dos participantes. O contexto da experiência envolveu crianças que são clientes do CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil) localizado na cidade de Mossoró-RN e seus familiares envolvidos no atendimento. Jordanya compreende a necessidade de construção de jogos que partam de abordagens e perspectivas sistêmicas e inclusivas, quando em geral os dispositivos partem de abordagens cartesianas e comportamentais. O convite para acionar os movimentos de transformação e da cognição inventiva nos quais os sujeitos constroem seus próprios percursos na realização dos jogos foi vivido, ao mesmo tempo em que podemos questionar a ênfase nas proposições para crianças autistas que consideram etapas pré-definidas, obstáculos estes para a ação criativa e a aprendizagem. Como resultados do estudo, a autora explica que

[...] as oficinas se colocam como ferramenta de pesquisa, ao possibilitar a construção de uma experiência que favorece a atualização de processos cognitivos, processos de subjetivação, aprendizagem e cuidados no percurso e convivência com sujeitos que apresentam o transtorno de espectro autista. A escuta das crianças e dos familiares responsáveis constitui um método, caminho de pesquisa em que a pesquisadora propôs a aprendizagem da escuta sensível em que distinguimos modos de fazer, conhecer e viver. (HENRIQUE, 2019, p. 08).

Na leitura da dissertação podemos observar a necessidade expressa de que as situações, jogos, ambientes construídos para favorecer os processos de interação de sujeitos autistas precisam considerar o conhecimento sobre como estes organizam seus modos singulares de viver, conhecer, interagir.

Vanessa Dantas desenvolveu um dispositivo lúdico com o objetivo de favorecer a interação da criança autista. Destacamos a presença da ideia de habilidades, o que ainda desloca o eixo da construção para o aprender como situação de instrução, como procedimento no qual os movimentos da cognição ocorriam de fora para dentro, a separação entre o observador que aprende e os objetos do mundo com os quais interagem. Estas contradições fazem parte do percurso da ciência, em nosso trabalho procuramos estar atentos para promover a ampliação da nossa própria mirada. A autora explica:

A utilização de novas tecnologias promove, além da facilitação das tarefas diárias das pessoas, o desenvolvimento social. Jogos e robôs, por exemplo, têm sido utilizados para auxiliar pessoas com algum transtorno, sejam eles relacionados ao sofrimento psíquico, como: ansiedade, depressão, esquizofrenia; ou relacionados à cognição: deficiência intelectual, autismo, entre outros. (DANTAS, 2018, p. 8).

Em relação ao dispositivo que construiu destaca:

Ele consiste em quatro plataformas de madeira sensíveis ao toque que são conectadas ao computador, possibilitando à criança controlar um jogo no computador. Sua validação foi realizada por meio de especialistas, seguindo a metodologia TAM (Technology Acceptance Model). Os resultados mostraram que o dispositivo desenvolvido pode ser utilizado como um meio para auxiliar nas atividades diárias dos especialistas (DANTAS, 2018, p. 8).

Neste momento de construção de uma rede teórica para explicitar nossa compreensão sobre como os seres humanos constroem os próprios percursos de conhecimento, nós nos perguntamos sobre como nos tornamos o que seguimos buscando como modo singular de viver, aprender. E eu busco o apoio de Simondon em estudos no mestrado para seguir com a reflexão.

No percurso do mestrado pudemos aprofundar estudos especialmente sobre os processos de individuação. Ao iniciar sua reflexão sobre a configuração da vida dos seres vivos em sua relação com a técnica, a cultura e as sociedades, o filósofo problematiza o que herdamos das construções filosóficas, quando adotamos em nosso cotidiano formas de pensar e agir que se inspiram, ou em uma abordagem substancialista, na qual temos indivíduos pré-formados, ou uma abordagem na qual o indivíduo existe como composição de forma e matéria.

Existem duas vias segundo as quais a realidade do ser como indivíduo pode ser abordada: uma via substancialista, considerando o ser como consistindo em sua unidade, dado a si mesmo, fundado sobre si mesmo, inengendrado, resistindo àquilo que não é ele mesmo; uma via hilemórfica considerando o indivíduo como engendrado pelo encontro de uma forma e de uma matéria. O monismo autocentrado do pensamento substancialista se opõe à bipolaridade do esquema hilemórfico. Mas há algo de comum nessas duas maneiras de abordar a realidade do indivíduo: ambas supõem que existe um princípio de individuação anterior à própria individuação, suscetível de explicá-la, de produzi-la, de conduzi-la. A partir do indivíduo constituído e dado, esforça-se para remontar às condições de

sua existência. Esta maneira de colocar o problema da individuação a partir da constatação da existência de indivíduos comporta uma pressuposição que deve ser elucidada, pois ela acarreta um aspecto importante das soluções propostas e se insinua na busca do princípio de individuação: é o indivíduo enquanto indivíduo constituído a realidade interessante, a realidade a explicar (SIMONDON, 1958, p. 23 - tradução nossa).

Gilbert Simondon desenvolve uma tese considerada um clássico na filosofia e nos ajuda a compreender toda esta verdadeira herança, modos de pensar sobre o ser humano que, nas duas abordagens, não compreende o ser em relação com os outros, com o meio, com os objetos técnicos e com a cultura. Nestas abordagens, para se compreender um modo de viver, busca-se por um princípio, uma causa que explique porque alguém age de um modo ou outro. E o cientista dá seguimento à sua tese na qual discute com rigor sobre as transformações nos seres humanos e nos seres técnicos. Há todo um conjunto que está integrado e se modifica no que compreendemos como realidade.

As construções e invenções de dispositivos tecnológicos, quando partem desta premissa de busca de elementos que definem como um ser humano - é - se equivocam, pois os seres humanos, para Simondon e para nós, vivem o seu devir histórico, processos contínuos de atualização de si mesmos, ao agirem sobre os problemas e conservarem formas de viver. Estamos de acordo com Simondon ao trazer a potência do conceito de indivíduo-ação, conceito que recortamos para destacar a ação que acontece no devir humano, ser capaz de agir sobre si mesmo e ir resolvendo parcialmente os problemas que se colocam. Não há algo que antecede a própria experiência e vamos, a cada instante, atualizando o viver que queremos conservar (SIMONDON, 1989).

Esta clareza deste brilhante cientista, considerado o filósofo da técnica, se apresenta como perspectiva que coloca questões à experiência de educadores, psicólogos, engenheiros de softwares, construtores de artefatos técnicos, enfim, todos aqueles cujos trabalhos podem afetar e contribuir, ou não, com o percurso do viver e conhecer de uma criança autista.

Seres humanos são diferentes de robôs, os primeiros vivem e conservam o viver e o conhecer como seres autopoieticos (assim como todos os demais seres vivos), suas transformações resultam em estados do ser e

acontecem a cada instante, são mudanças estruturais na convivência e giram em torno de si mesmo. Já robôs, jogos, objetos técnicos, tecnologias são máquinas alopoiéticas que produzem resultados diferentes de si mesmas, são desenhados para aprender algo com certa plasticidade, mas esta operação faz surgir algo que é diferente e não a própria máquina.

E neste ponto de esclarecimentos, aqui já trazendo algumas das aprendizagens que vivencio ao interagir com pesquisas em cognição desenvolvidas por Maturana e Varela (2001). Percebemos possibilidades de congruências com a obra de Simondon (1989).

Maturana e Varela inicialmente, ao estudarem sobre como vivem e se conservam os diferentes seres vivos, desenvolveram a noção de autopoiese para explicar processos relacionados às menores unidades dos organismos vivos. Ao ampliarem a reflexão sobre o viver dos seres humanos, esclarecem que tudo o que construímos como seres humanos acontece na tecitura de redes de conversações, o contínuo entrelaçamento entre as condutas, diferentes ações na linguagem e as emoções que as sustentam. Os seres humanos conservam, por meio das condutas linguajantes, o viver que se quer conservar, a cada instante: modos de estar com os outros, leis, tecnologias inventadas, processos de aprendizagem e de avaliação, modos de interagir com o meio ambiente, entre outras ações humanas.

Os estudos de Maturana voltam-se para a neurobiologia e tem como objetivo aprofundar conhecimentos no campo cognitivo e da linguagem, tendo como principal contribuição a ruptura da visão amplamente arraigada de que nós, os seres humanos, possamos viver de maneira não conectada ativamente com o mundo e nem com o conhecimento proveniente das ações que realizamos no mundo que conservamos agindo por meio de múltiplas linguagens. (MATURANA; VARELA, 2001) Este interesse surgiu a partir de uma pesquisa que Humberto Maturana participou, esta era liderada por McCulloch que despertou muitas inquietações em Maturana, pois não concordava com as resoluções até então buscadas, de que o cérebro humano devia ser entendido com uma máquina (MAGRO; PEREIRA, 2002).

A pesquisa de destaque dentro deste percurso histórico, em sua fase inicial, considerou a pergunta que os biólogos se faziam sobre o viver dos seres vivos em geral. Através desse procedimento, fizeram diferentes

experimentos em torno da percepção dos objetos e já considerando as relações entre o ser vivo e o ambiente.

Ao observarem ações de anfíbios, especificamente rãs e salamandra, justamente por terem uma construção orgânica que permitia a regeneração, puderam compreender que alguns fenômenos perceptivos estavam definidos a partir do que se passava nas estruturas destes seres. O grande tema de estudo era o fenômeno perceptivo, uma vez que havia uma alteração de comportamento gerada a partir de uma alteração orgânica.

Ao contorcerem um dos olhos da salamandra em 180 graus, taparam este e deixavam insetos para ela se alimentar. A salamandra jogava sua língua para trás. Ao tampar o olho contorcido, ela lançava a língua para frente e podia se alimentar normalmente. A relação da salamandra com o alimento que está fora não é definida pelo alimento, objeto externo, mas acontece a partir do que se passa nas estruturas do ser vivo. Somente uma década depois, Maturana retomou tais inquietações já acima mencionadas e entendeu que o modo de observação utilizado para verificar o objeto responsabilizava unicamente o animal pelas ocorrências existentes no meio ambiente, agindo de maneira a isolá-lo de sua história e das interferências ocorridas no meio, o que não soava como pertinente, devido ser reducionista. Ainda envolto nesta reflexão, vale destacar a tão importante compreensão de que tudo perpassa pela percepção de um observador, o que inclusive pode ser pertencente ao objeto / meio observado e que isto não reduz a efetividade das ações e explicações que serão observadas, ou que emergem para nós observadores. (MAGRO; PEREIRA, 2002).

Outro grande estudo desenvolvido por Maturana, este com especial participação de Varela, inicialmente seu aluno para, mais adiante, ser acolhido como seu colega de pesquisa, oportunizou e levantou reflexões relacionadas às distinções entre um sistema vivo e a máquina. Para os cientistas, não podemos mais pensar em tais relações a partir apenas de funções ou estruturas comparadas, mas sim pensar em processos de organização e mudança estrutural contínua que caracterizam um sistema vivo em sua relação com o meio, o que inclui os artefatos técnicos.

Em diálogo com o cientista Humberto Maturana durante Curso sobre Biologia do Conhecer no Instituto Matriztica em Santiago do Chile, no ano de

2006, minha orientadora fez uma pergunta: “Professor Maturana, no doutorado faço a disciplina Computação Afetiva e geralmente em dupla com colega da Computação somos demandadas a produzir artefatos. Certa vez a colega propôs um avatar que mapeasse as emoções dos usuários. - Não há o perigo de manipular as emoções humanas?” Professora Karla nos contou que Maturana passou a explicar e a escrever, dividindo um cartaz em duas colunas, na primeira escreveu - seres humanos -, na segunda escreveu - robots.

Os seres humanos aprendem, as máquinas também com plasticidade, os seres humanos são configurados com moléculas, as máquinas também. Os seres humanos e técnicos não estão fisicamente no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Acontece que a diferença está no fato de que as máquinas são desenhadas, especificadas para aprender algo com plasticidade, os seres humanos vivem o devir histórico, não podem ser descritos como funções e estruturas comparadas. (Anotações da orientadora feitas durante Curso Biologia do Conhecer no Instituto Matriztica, Santiago do Chile, 2006).

Os biólogos deram seguimento a estudos envolvendo o viver de plantas e animais não humanos, até que passaram a estudar os processos de conservação e mudança no viver dos seres humanos. Iniciam a reflexão sobre o fato de que a vida humana se conserva e se atualiza mediante diferentes maneiras de agirmos na linguagem.

Refletindo sobre tais questões, criaram o novo conceito - autopoiese -, termo gerado para entender a organização dos seres vivos.

Somos seres autopoieticos, isto significa dizer que somos seres em constante construção, mas especificamente dentro dos aspectos biológicos de Maturana e Varela, significa que somos seres capazes de produzir a nós mesmos, assim como as plantas e os animais. No viver humano temos a primordial diferença das máquinas, elas não possuem a capacidade de, na aprendizagem que realizam, se autoproduzirem, o que resulta de seus funcionamentos é diferente delas mesmas. (MAGRO; PEREIRA, 2002).

Assim como na autopoiese, Maturana continuou a se construir e a construir para nós com sua ciência, e não se dando por completo em seu processo continua a perguntar. Novamente Cristina Magro que traduziu inúmeras das obras de Maturana para nós brasileiros, me ajuda a compreender

que a pergunta pelo viver, ele o faz de modo a se dirigir também a todos os fenômenos que podem ser observados no âmbito de vida dos seres vivos, incluindo a cognição, a linguagem, os fenômenos sociais, os fenômenos mentais, a autoconsciência. Sem se intimidar pela heterodoxia das afirmações que vai fazendo, lança um olhar novo sobre cada um desses fenômenos e os redefine. (MAGRO; PEREIRA, 2002)

Deste modo, grandes são as contribuições de Maturana e Varela para a existência de modo geral e também para a educação, pois a obra destes autores permite a construção de um quadro teórico sólido para dar base à pesquisa empírica que fizemos, quando o propósito é fortalecer uma educação libertadora e em busca de autonomia, que trabalha com a desconstrução de processos engessados de ensinar, do aprender; que visa a reorganização das pessoas a partir de todas as possibilidades existentes e não no fixar do olhar apenas para o que – lhe falta –.

Por vezes na educação, percebemos um movimento enraizado de que a aprendizagem é repassada, isto devido uma lógica de abordagens mentalistas, as quais por muito tempo se mantiveram em ênfase no processo de educar.

Contudo, este entendimento não corresponde adequadamente com uma visão potencializadora e agregadora para os sujeitos.

Quando pensamos a aprendizagem e o educar sob a visão de uma perspectiva autopoietica, nos conectamos com o entendimento de autonomia, nos abrimos para os vários caminhos do aprender e ser no mundo.

Como bem coloca Gonsalves (2002), Maturana, ao entender o conhecimento desde seu olhar como biólogo, compreende também que conhecimento é sinônimo de vida.

Deste modo destaca:

o conhecimento pertence a qualquer forma de vida, não provém de fora, realizando-se pela forma através da qual o indivíduo organiza suas relações como externo. Nesta perspectiva, o conhecimento é compreendido como um processo de auto-organização do indivíduo, isto é, ele se realiza pela e nas relações que o indivíduo constrói com o seu entorno. (GONSALVES, 2002, p. 08).

A partir deste entendimento, ressaltamos que o processo de conhecer/aprender não se dá, portanto, via estimulações, como se todo esse

processo ocorresse fora, sem uma participação construtiva do sujeito, mas sim, que “o conhecimento não se organiza em função das exigências externas e sim de exigências internas, do próprio indivíduo.” (GONSALVES, 2002, p. 09).

Assim, a organização autopoietica tem como referência a sua identidade autoproduzida, isto é, ela se realiza primeiramente pela sua capacidade de constituir significados próprios. Isto significa que o processo autopoietico é um processo de individualização através do qual propriedades intrínsecas da autonomia dos indivíduos não captam a informação do exterior, mas acolhem o seu entorno como fenômeno interpretativo (Maturana e Varela, 1997,p.48).

Não é o que acontece fora, tampouco o que será estimulado que será significativo e que produzirá conhecimento e aprendizagem, mas o que é conectado com os sujeitos, suas vivências, essência. Aquilo que emerge como efeito de inquietudes, convites à aprendizagem, perguntas do próprio sujeito, processos inventivos de atualização de si e do conhecer. É o movimento de olhar o fazer pedagógico com dinamicidade, fluidez e olhando mais para a criança dentro de suas necessidades, particularidades e menos para processos rígidos curriculares e com o intuito apenas de transmissão de conhecimento, o que destaco não ser possível. Afinal, o conhecimento, vai muito além de conteúdos curriculares. Portanto, precisamos pensar a educação para o viver de modo geral e não meramente para aprender conteúdo.

O que destaco aqui não trata de não considerar a necessidade de aprender conteúdos quando oportuno. Destaco a necessidade de aprender/educar para além da objetividade, das grades de um currículo escolar por vezes engessado e pouco constitutivo do ensinar amoroso e acolhedor.

No artigo Aprendizagem ou deriva ontogênica lançado por Maturana no ano de 1982, o mesmo trabalhava a ideia de que a aprendizagem ocorre quando há modificações no sujeito no decorrer de sua história a partir do alinhamento com as modificações do meio através da interação existentes entres estes.

Propõe ainda que para conseguirmos explicar de fato a aprendizagem, precisamos analisar duas perspectivas básicas.

A primeira aponta a aprendizagem num prisma instrutivo, onde o indivíduo observa o meio praticamente externo a ele e de onde tirará todas as

informações para simplesmente selecionar o comportamento adequado que o oportuniza sobrevivência – se trabalharmos com o biológico; e adequação – se trabalharmos com o social. Clarificando, significa dizer que “o organismo obtém informação do meio e constrói dele uma representação que armazena em sua memória e utiliza para gerar seu comportamento em resposta às perturbações que dele provêm.” (MATURANA, 1982, p. 2).

A segunda, trabalha com uma compreensão interativa a partir da congruência, onde as mudanças no indivíduo dar-se-ão da relação estrutura do organismo e congruência com estrutura do meio e dinâmicas de mudança, ou seja, “para o organismo, em seu operar, não há meio, não há recordação nem memória, mas somente uma mudança estrutural no presente que segue um curso congruente com a mudança estrutural do meio, ou se desintegra.” (MATURANA, 1982, p. 3).

De acordo com estes entendimentos, Maturana (1982) vê nesta segunda perspectiva o modelo mais completo para entender o fenômeno da aprendizagem, uma vez que os indivíduos não simplesmente se adequam ou se adaptam, mas constroem suas adequações e adaptações a partir das perturbações do meio, que apenas poderão influenciá-las, mas não as especificá-las.

Ainda baseada no artigo supracitado, o autor segue suas reflexões pontuando questões importantes que permeiam o entendimento da aprendizagem.

Inicia tratando sobre o comportamento e propõe que não há um pertencimento deste ao organismo ou ser vivo, mas que este dar-se-á pela relação com o meio cujo será validado por observador que o distinguirá e contemplará (MATURANA, 1982).

Segue explicando o acoplamento estrutural, que explanando de modo genérico, trata-se da relação necessária entre o sistema e o meio, de maneira que este sistema conserve a correspondência estrutural entre estes. Resumindo, o acoplamento estrutural diz respeito a interação do organismo com o meio desde que provoquem modificações estruturais no sistema. (MATURANA, 1982; CAPRA, 2006).

No tocante a correlações sensório-motoras, o entendimento gira em torno de que “comportamento em um organismo envolvendo seu sistema

nervoso surge nele como expressão de sua dinâmica de correlações sensório-motoras” (MATURANA, 1982, p. 18).

Segue explicando sobre a dinâmica estrutural que trata da dinâmica de sistemas e organismos e da geração de mudanças em componentes ou nas características destes e que é dividida em duas ordens, onde a primeira gera mudanças na estrutura que podem ser reversíveis; já a segunda, apresenta-se de maneira irreversível ou com a necessidade de muito tempo para a efetivação de recuperação (MATURANA, 1982).

Explica a deriva ontogenética apontando que essa ocorre quando o organismo e o sistema nervoso apresentam as mudanças de ordem apresentadas anteriormente a partir da interação com o meio e que a partir disso surgem consequências essenciais (MATURANA, 1982).

A primeira é que a conexão entre o organismo e o sistema nervoso gera uma reciprocidade no acoplamento, mas conservando ambas as organizações. Ou seja, há uma troca saudável e nutritiva, onde percebemos uma construção sem uma perda ou desintegração de nenhum elemento e uma troca congruente com a conservação da adaptação. A segunda é que o organismo sempre deve ser visto como uma unidade. A terceira aponta que a epigênese do organismo se dá a partir da correlação da dinâmica interna do sistema nervoso com seus componentes. A quarta expõe sobre as relações entre a história de interação ontogenética e a seleção epigênica que ocorre a partir disso. A quinta evidencia o entendimento de que não há distinção entre os comportamentos instintivos e aprendidos no tocante a natureza, mas que há no tocante a epigenia e ressalta ainda a não existência de comportamentos herdados (MATURANA, 1982).

Maturana (1982) explica todos estes pontos com uma proposta de fundamentação prévia, para somente após adentrar com seu entendimento sobre aprendizagem.

A aprendizagem, assim como a diferenciação celular, não é um fenômeno de adaptação do organismo ao meio, e sim a consequência da epigênese do organismo com conservação de sua adaptação em um meio particular no qual a conservação da organização e da adaptação são as referências operacionais para o caminho seguido pela mudança estrutural. O organismo está onde está porque conservou sua

organização e sua adaptação em um meio mutante ou estático, e dizemos que aprendeu porque, comparativamente, vemos que seu comportamento está diferente ao de um momento anterior, de uma maneira contingente à sua história de interações. Sem comparação histórica não podemos dizer nada: somente vemos um organismo em congruência comportamental com seu meio no presente. (MATURANA, 1982, p.24).

Ou seja, o sujeito ao aprender não passa por um processo de adequação ao que acontece no seu processo interacional, mas uma construção onde há uma troca equilibrando a organização deste e a necessidade de adequação congruentemente com o histórico de interações. É deste processo que resulta o aprender e que pode ser observado através dos novos comportamentos que serão apresentados.

Maturana (1982) explica ainda que é pelo viver que a aprendizagem se constitui, porém que não se dá por meio de apenas captar o mundo, mas mudar com o mundo em um processo de congruência do interno com o externo.

Mesmo com toda densidade de sua obra, Maturana nos apresenta uma leveza nas entrelinhas quando propõe um olhar mais sensível a constituição do outro e a seu processo de aprender em congruência consigo nos fazendo refletir a aprendizagem como uma troca do sujeito com o meio que o remete a uma experiência muito além do saber convencional, puramente teórico, mas o saber que transforma para a vida, para o viver e o se relacionar socialmente de maneira empática consigo e com o outro.

Ao passo que contrapõe visões amplamente difundidas no mundo da ciência, também se assemelha com algumas e nos leva, de fato, a questionar alguns caminhos outrora acatados.

Como Alves (2015, p. 4) coloca:

somos seres plenos de cognição e vivemos sistemicamente. Não somos máquinas, somos vida pulsante, delirante. Contudo, a incompreensão sobre nossos seres e modos de viver sistêmicos trouxe-nos ameaças. Várias ameaças. Mas também algumas lições. E, talvez uma das grandes lições que tenhamos que aprender, nesse momento, seja sobre o aprender, dos muitos modos de apreender.

Contudo, infelizmente muitas teorias utilizadas para fundamentar a aprendizagem na escola regular não percebe o aluno assim, de maneira

holística e integrada e respeitando os vários modos de ser e aprender. Precisamos repensar os caminhos do fazer.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS AUTOPOIESE, ENAÇÃO, SIMPOIESE E ENAÇÃO AUTOPOIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

Os conceitos autopoiese, enação, simpoiese e enação autopoietica, são oriundos das teorias cognitivas não representacionistas. Nisso, elas foram desenvolvidas por Humberto Maturana e Francisco Varela no período do movimento cibernético.

De acordo com Gavillon (2019), o conceito de autopoiese foi pensado para contemplar a cognição de modo amplo, a partir de das experiências coletivas e seus afetamentos nos indivíduos e o mundo a partir de autoproduções que emergem desta relação circular. Para o entendimento autopoietico, nada é visto compartimentado, mas em conjunto, em um todo que resulta em sistema de trocas sujeito-meio.

Quanto a enação, este conceito surgiu da necessidade de olhar os aspectos cognitivos a partir da experiência e dos modos de operar. De acordo com o autor, a tradução deste termo é atuação e buscar repassar a ideia de auto-organização, uma vez que somos entendidos, de acordo com essa teoria, como seres autonômicos e com um sistema operacional fechado que tem uma relação inseparável com o mundo.

Com uma perspectiva de ampliação e questionamento da autopoiese, surgiu o conceito de simpoiese, cunhado por Donna Haraway, estudiosa que apresenta como marca sua crítica a objetividade. Este conceito busca expor a ideia de construção conjunta, naquilo que produzimos juntos, ou seja, na produção coletiva, que por sua vez, colabora para gerar maneiras responsáveis de conviver.

Gavillon (2019) destaca que a simpoiese pode ser entendida como uma “abordagem da cognição focada nas relações, através de uma proposta de responsabilidade. O que caracteriza a simpoiese é o fazer-com, e o modo central de abordá-la é através da produção de redes de responsabilidade” (p.57).

Por fim, temos a enação autopoietica, que de acordo com o explanado pelo autor, é o movimento de busca por conexão entre os conceitos de enação e autopoiese sendo visto a partir da visão teleológica e da busca do entendimento da cognição do ponto de vista da dinâmica da vida biológica.

Segundo o autor, estas teorias são passíveis de conexões dentro de seus limites. As convergências entre elas colaboram para a construção do entendimento do conhecimento construído e incorporado - seja nos domínios de conhecimento, nos desentendimentos na linguagem, na representação fraca, nas relações sensório-motoras com o mundo, nas objetividades corporificada e entre parênteses ou na produção participativa de sentido.

Deste modo, tal estudo mostra-se importante para uma compreensão ampla das teorias cognitivas, pois aborda o tema a partir de uma nova perspectiva e não convencional apresentando uma nova perspectiva para o fazer e entender os processos de aprendizagem.

2.3 BREVES CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE SIMONDON PARA PROCESSOS DIAGNÓSTICOS E APRENDIZAGEM

Conforme já mencionamos, Gilbert Simondon era um importante filósofo e tecnólogo francês e sua contribuição acadêmica caminha por diversas áreas, tanto as humanas quanto as tecnológicas, tendo lançado suas teses: A individuação à luz das noções de forma e de informação e, do modo de existência dos objetos técnicos (Simondon, 1989; 2007)

Apesar disto, sua obra foi lentamente recepcionada no mundo científico, uma vez que somente parte de seu trabalho foi publicado como livro e a outra somente 25 anos depois, de acordo com Aragon (2014).

Tal situação foi amplamente questionada e continua sendo, já que, em sua obra, Simondon aprofunda conceitos inéditos, além de ampliar olhares em várias áreas do conhecimento, como a psicologia e sociologia, por exemplo. (ARAGON, 2014).

Atualmente sua obra é amplamente estudada no cenário acadêmico especializado, como em programas de pós-graduações.

Dentre os conceitos estudados/trabalhados pelo autor, alguns apresentam grande contribuição para o entendimento da problematização dos diagnósticos atuais, bem como do processo de aprendizagem.

Quando trabalha a individuação, seu importante conceito de estudo, Simondon a aborda como um caráter particular e único, sendo vista então, como fonte de hecceidade. (SIMONDON, 2005).

Na obra do autor, o princípio de individuação foi buscando como:

princípio suscetível de dar conta das características do indivíduo, sem relação necessária com os outros aspectos do ser que poderiam ser correlativos da aparição de um real individuado. Uma tal perspectiva de pesquisa atribui um privilégio ontológico ao indivíduo constituído. Ela corre o risco, portanto, de não operar uma verdadeira ontogênese, de não recolocar o indivíduo em um sistema de realidade no qual a individuação se produz. Um postulado na busca do princípio de individuação é que a individuação tenha um princípio. Nessa própria noção de princípio, há um certo caráter que prefigura a individualidade constituída, com as propriedades que ela terá quando ela for constituída; a noção de princípio de individuação parte, em uma certa medida, de uma gênese às avessas, de uma ontogênese invertida: para dar conta da gênese do indivíduo com suas características definitivas, é preciso supor a existência de um termo primeiro, o princípio, que traz em si aquilo que explicará que o indivíduo seja indivíduo e dará conta de sua hecceidade. (SIMONDON, 2005, P.1).

Ou seja, se a ontogênese diz respeito a origem do desenvolvimento do organismo, Simondon quando aborda este conceito de modo invertido busca explorá-lo não findando o entendimento de origem em si mesmo, mas, buscando aspirando a reflexão/ constatação da ciclicidade do processo de individuação.

Tanto é que, sobre o indivíduo, aponta:

O indivíduo seria, então, apreendido como uma realidade relativa, uma certa fase do ser que supõe antes dela uma realidade pré-individual, e que, mesmo após a individuação, não existe sozinha, pois além de a individuação não esgotar de uma só vez os potenciais da realidade pré-individual, aquilo que ela faz aparecer não é somente o indivíduo, mas o acoplamento indivíduo-meio. O indivíduo é, assim, relativo em dois sentidos: pois ele não é todo o ser e porque ele resulta de um estado do ser no qual ele não existia nem como indivíduo e nem como princípio de individuação. (SIMONDON, 2005, P.2).

A partir desta explicação podemos entender que a dinâmica de interação indivíduo-meio e meio-indivíduo é circular, portanto, tanto sujeito afeta o meio, quanto o meio afeta o sujeito.

Para Simondon (2005, p. 03),

A individuação não pôde ser adequadamente pensada e descrita pois se conhecia apenas uma forma de equilíbrio, o equilíbrio estável; não se conhecia o equilíbrio metaestável; o ser era implicitamente suposto em estado de equilíbrio estável; ou, o equilíbrio estável exclui o devir, pois ele corresponde ao mais baixo nível de energia potencial possível; ele é o equilíbrio que é atingido em um sistema assim que todas as transformações possíveis foram realizadas e não existe mais força alguma; todos os potenciais se atualizaram, e o sistema, tendo atingido seu mais baixo nível energético, não pode mais se transformar.

Refletindo este trecho a partir da experiência da existência humana, podemos entender como inadequado o conceito de equilíbrio estável e quão limitante ele seria em termos de evolução/ transformação, pois não há variações. Falta justamente a dinamicidade já abordada anteriormente. É neste movimento de equilíbrio metaestável que são potencializados os processos de transformações.

Uma das reflexões de Simondon (2005) que fortemente se conecta com questionamentos diagnósticos é que o ser vivo “resulta de problemas, não somente se adaptando, ou seja, modificando sua relação com o meio (como uma máquina pode fazer), mas modificando a si mesmo, inventando estruturas internas novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais. (p. 05). Por vezes o sistema diagnóstico atua de modo a rotular e buscar colocar os sujeitos em um “molde” que, por vários motivos, não os cabe e nem caberá, sendo completamente inviável a lógica de adaptação do sujeito às necessidades do meio. Mas, a não concordância com processos adaptativos, não exclui as infinitas possibilidades de modificações de si que o sujeito possa ter em seu processo de existência, como explanado anteriormente.

Ainda reafirmando este entendimento, aponta que “o ser não possui uma unidade de identidade, que é aquela do estado estável no qual nenhuma transformação é possível; o ser possui uma unidade transdutiva; ou seja, ele pode se defasar com relação a si mesmo, transbordar a partir de seu centro.” (SIMONDON, 2005, p .8). Ou seja, todas as possibilidades de transformações são possíveis desde que esse processo seja autoconstitutivo e não determinado por necessidades adaptacionais do meio.

Podemos aproximar a obra de Simondon no tocante a aprendizagem e construção de conhecimento e a relação com a criança com diagnóstico de autismo. Uma vez que em suas reflexões levantam temas afins que contribuem para o entendimento/ampliação dos olhares/fazerem nesta área.

Em uma de suas ponderações aborda que:

A noção de forma deve ser substituída pela noção de informação, que supõe a existência de um sistema em estado de equilíbrio metaestável podendo se individuar; a informação, diferentemente da forma, não é nunca um termo único, mas a significação que surge de uma disparação. [...] a boa forma [...] a forma significativa, ou seja, aquela que estabelece uma ordem transdutiva no interior de um sistema de realidade que comporta potenciais. Esta boa forma é aquela que mantém o nível energético do sistema, que conserva seus potenciais compatibilizando-os: ela é a estrutura de compatibilidade e de viabilidade, ela é a dimensionalidade inventada segundo a qual há compatibilidade sem degradação. (SIMONDON, 2005, P.11)

O que corrobora com a visão de que o conhecimento, o ensino e a aprendizagem não é algo pronto, mas sim construído em um processo de afetamento mútuo, aluno – professor, professor – alunos e estes com o meio. Por isto a lógica, por vezes, conteudista é falha, porque todos esse processo de afetamentos é minorado e reduzido ao repassar conteúdos e seguir currículos engessados que não contemplam a dinamicidade dos seres e suas relações.

Quando aborda a lógica de potencialidades conversa de modo muito próximo com a necessidade de não olharmos para os sujeitos pela ótica de que lhes faltam algo, por comportarem e serem diferentes do que se almeja socialmente.

Outro ponto importante neste trecho que devemos destacar para finalizar o raciocínio, é a compatibilização desses potenciais com a conservação de si, princípios que podem ser conectados com o tema desta pesquisa como a necessidade de um processo de inclusão global, enquanto indivíduo e aprendizagem que contribua para caminhos constitutivo e motivador, mas distanciando-se de tendências capacitistas.

3 PONDERAÇÕES SOBRE O DIAGNÓSTICO DE AUTISMO

Já avançamos, no tocante ao conhecimento do transtorno do espectro do autismo e aos modos de acessibilizar uma melhor compreensão que lhes favorece na direção da inclusão social, desenvolvimento a pessoas com diagnóstico de autismo. Contudo, ainda há muito a ampliar no nosso entendimento, a conquistar e problematizar.

A problematizar temos principalmente dois possíveis extremos, que, ao meu ver no final, se complementam e se retroalimentam. Posições extremas percebemos na sociedade e no campo científico quando nos defrontamos com narrativas ou mesmo explicações que enfatizam a Esses extremos são o fato da postura social, científica de necessidade de patologização e normatização da vida de um ser que se mostra na diferença. Uma vez que ambas visões limitam as possibilidades de sermos e estarmos no mesmo mundo comum dos sujeitos com autismo.

Neste contexto no qual interagimos com a ênfase na patologização do viver e, ainda, com a busca de normalização que enquadra o ser em modos considerados adequados para viver em sociedade, é que eu passo a discutir e busco trazer reflexões, no decorrer deste trabalho, sobre as composições diagnósticas no campo da saúde, questionando em especial o DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) em suas várias edições e sua conjuntura de constituição do entendimento do autismo.

Pretendo contemplar também a influência desta visão no campo da educação e apresentar reflexões e estudos que me ajudam a ponderar sobre novas formas de entender o autismo, destacando principalmente as explicações que interagem com o movimento da neurodiversidade.

Temos de avançar no entendimento do autismo, mas, não puramente na cientifização deste processo, e, sim, na observação da experiência que é construída e composta por estas crianças no próprio ato de viver e interagir a seu modo. Precisamos avançar no entendimento dos sujeitos com este diagnóstico e não somente no quadro em si.

Temos, portanto, a definição da Organização Mundial de Saúde, da DSM e estudos que se concentram na experiência direta com sujeitos autistas que interrogam o campo científico, experiências que se concentram nas ações cognitivas, naquilo que o sujeito pode oferecer e realiza na convivência e nas instituições, como é o caso de sua experiência na escola.

Já no âmbito das políticas públicas e do sistema jurídico tivemos avanços significativos, através de lutas dos movimentos sociais que interagem com a experiência do sujeito autista e das mudanças nos modos de compreender o processo de aprender e de viver nestas circunstâncias.

Na área da educação, em 2008 deu-se um importante passo a nível de política pública da educação no Brasil, uma vez que foi enfatizada a necessidade de frequência de todos os alunos no ensino regular. Este documento foi de grande valor para orientar novas formatações e avanços na educação inclusiva.

O referido documento trata-se da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que foi proveniente da portaria nº 555/2007 e da prorrogação de nº 948/2007.

Nele, buscava-se o fortalecimento da educação inclusiva como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (FIGUEIREDO, et al, 2008, p. 05).

Deste modo, novos modos de pensar a escola enquanto instituição e o sistema educacional mostravam-se importante.

No tocante ao autismo, uma política pública de grande destaque foi a nota técnica de nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE que orienta especificamente o processo de inclusão de crianças autistas.

A nota visa reforçar a implementação da Lei nº 12.764/2012 que institui:

a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) e ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU/2006). (BRASIL, 2013, p. 01).

A nota potencializa a promoção, proteção e o asseguramento dos direitos humanos dos estudantes com diagnóstico de autismo, tratando

inclusive da inclusão posterior destes no mercado de trabalho, bem como da necessidade de formações para profissionais e responsáveis/pais que lidam com pessoas autistas.

É destacado ainda como fundamental neste documento a necessidade de “reconhecer o significado da inclusão, para que as pessoas com transtorno do espectro autista tenham assegurado seu direito à participação nos ambientes comuns de aprendizagem”. (BRASIL, 2013, p. 03).

Apesar deste esforço para implementação de novos modos de olhar e construir a educação inclusiva e um melhor acolhimento social/educacional para autistas, sabemos da complexidade que envolve o entendimento do autismo, bem como, ainda, a dificuldade social de aceitação/respeito a pessoas com necessidades especiais. Nas escolas as práticas de inclusão de crianças autistas em nossas comunidades educativas ainda se colocam como difíceis, mesmo com políticas públicas e normativas de incentivo.

Abordar sobre autismo tem sido muito comum recentemente, seja em pesquisas, seja na população em geral. Entendo que temos atualmente uma popularização de narrativas sobre o transtorno devido o suposto aumento dos casos. Observamos na vida cotidiana algumas polêmicas, quando entre profissionais surgem as seguintes falas: “há uma epidemia de autismo”; “agora, tudo é autismo”. Destaco esta situação no lugar de fala de um profissional participante da pesquisa que convive com a demanda e vivencia tal assombramento profissional e, por vezes, social.

Esta percepção de epidemia tem se constituído devido ao aumento gigantesco de casos em um relativamente curto intervalo de tempo. De acordo com Rios et al (2015), existe uma especulação de que o aumento dos casos se deu, não devido a existência de novos, mas o cuidado e o acesso da população ao diagnóstico adequado e a diferentes tratamentos. O percurso histórico sobre como percebemos o transtorno autista e sobre como em nossa sociedade as políticas sociais direcionadas aos sujeitos nestas circunstâncias se transformam será trazido em nosso estudo e acreditamos para, justamente, nos ajudar a compreender como acontecem as ações cognitivas e os modos de percepção sobre o transtorno se modificam.

Não há um consenso de que esta prevalência seja apenas pela questão de ampliação do diagnóstico e do atendimento dos sujeitos. Há também

discussões quanto a influência das empresas farmacológicas, bem como, erros cometidos nos diagnósticos, devido às avaliações que observam somente sinais e sintomas isoladamente e não os sujeitos de modo biopsicossocial. Podemos indagar, inclusive, sobre: o que está por trás dessa necessidade exacerbada de rotular os sujeitos, mesmo sem os ditos critérios diagnósticos suficientes? É possível em apenas uma consulta determinar e afirmar um diagnóstico? Olhando pelos olhos da prudência e respeito ao sujeito, possível não é, mas, infelizmente, no âmbito profissional da psiquiatria, neuropediatria, é uma realidade que se vive, na conduta de alguns profissionais.

Corroborando com as visões acima apresentadas, destaco a explanação de Fernandes e Gama (2019, p.14)

Há, na clínica, um aumento vertiginoso de casos de autismo com múltiplas maneiras de manifestação e graus que convocam a pensar sobre a incidência, na atualidade, deste fenômeno tão facilmente diagnosticado por médicos e profissionais afins, até mesmo de outras áreas. Este processo diagnóstico geralmente vem acompanhado de prescrições medicamentosas, muitas vezes incompatíveis ou pouco adequadas à idade, mas que mantém um mercado, sob o custo de submergir a subjetividade da criança.

Percebemos o quanto tal situação necessita ser questionada e repensada nos meios profissionais. Penso que ter um direcionamento clínico não é algo ruim, contudo, a necessidade exacerbada de patologização e rotulação certamente não traz benefícios ao desenvolvimento e vida das pessoas que carregam tais - selos - e consequências, como por exemplo os efeitos colaterais dos possíveis medicamentos que serão submetidos em seus tratamentos.

O diagnóstico do autismo passa por uma dificuldade que é histórica, a qual detalharei a seguir. Então, como profissionais produzem tão facilmente a categorização e inclusão das pessoas nesta indicação clínica?

A coerência do nosso percurso histórico sobre o tema e a vivência profissional atual me parece deficitária.

Vejamos!

A trajetória de descoberta do modo de viver em circunstância de autismo, de acordo com meus estudos iniciais, foi bem densa, perpassada por várias psicopatologias até ser de fato definida e cientificamente entendida. Olhando por esta ótica, podemos dizer que até o percurso feito pela ciência no tocante ao transtorno foi, digamos, atípico.

Nossa caminhada histórica inicia em 1906 com Plouller, que, segundo Dias (2015) foi o responsável por cunhar o termo autismo, quando estudava os métodos de processamento de pensamento de indivíduos diagnosticados com demência.

Em 1911, o psiquiatra Eugen Bleuler já iniciou o uso do termo autismo, com outra perspectiva. Neste caso, associado a processos de esquizofrenia como uma forma de categorizar o sintoma de isolamento social. Já em 1943, Leo Kanner, realizou estudos práticos, do tipo observação, com crianças que apresentavam um quadro de “isolamento extremo desde o início da vida, apego às rotinas, preferência por objetos inanimados em detrimento das pessoas, ecolalia imediata e tardia, e inversão pronominal”. (SILVA, et al, 2012, p. 78). Tais sintomas eram vistos inicialmente sem uma clareza diagnóstica, tendo sido, inclusive, cogitado na época que estes aspectos seriam naturais.

No ano de 1944, Hans Asperger teve uma pesquisa publicada, cujo título era: “Psicopatia autista da infância”. Neste estudo foi realizada uma observação dos aspectos comportamentais e de habilidades em 400 crianças. De acordo com Dias (2015), os estudos deste pesquisador foram ignorados, uma vez que só foram considerados após Lorna Wing ter uma publicação relativa à obra, a qual ocorreu em 1976.

Asperger e Kanner foram os principais precursores das descobertas sobre o autismo, contudo, estes divergiam na compreensão de alguns aspectos, como por exemplo, Asperger via a

[...] síndrome caracterizada por dificuldades de integração social das crianças, mas que, à diferença das descritas por Kanner, possuíam um bom nível de inteligência e linguagem e os sintomas apareciam após o terceiro ano de vida. (DIAS, 2015, p. 309).

Havia de fato um comprometimento no aspecto social, mas uma preservação de outras habilidades, inclusive as cognitivas.

O trabalho de Kanner por muito tempo foi mais perpetuado no mundo científico do que o de Asperger, mas este fato se deu somente devido aos problemas de tradução da obra, como já mencionado. Com isto, por muito tempo o autismo foi visto apenas por uma ótica psiquiátrica, uma vez que Kanner conservava mais esta vertente (DIAS, 2015).

Com a perpetuação de Asperger, uma outra ótica foi considerada, este olhava para o autismo não por um olhar da psiquiatria em si, mas através de um elo entre os campos psicológicos e educacionais (DIAS, 2015).

Lorna Wing, além do papel primordial de trazer a tese de Asperger para o mundo da ciência, teve uma atuação muito relevante neste percurso de compreensão do autismo. Ao discordar de Asperger, Dias esclarece que Wing acaba voltando seus estudos para o que compreendeu como

[...] perturbações autísticas baseadas numa tríade de perturbações, perturbações globais do desenvolvimento, composta por elementos deficitários que toda pessoa com autismo apresenta: Comunicação ou Linguagem, Interação Social e Pensamento e Imaginação (DIAS, 2015, p. 309-310).

Ao verificar a sintomatologia descritas pelos dois precursores, Wing, encontra pontos em comuns nas obras e com isso o autismo começou a ser considerado síndrome de Asperger, ou seja, dissociado de outras psicopatologias, como estava outrora (DIAS, 2015).

Os percursos científicos foram bem confusos pela complexidade e diferentes formas como se apresentam as circunstâncias e modos de interação e convivência com os sujeitos portadores do transtorno. E mesmo com as reflexões e distanciamentos em relação a outras patologias, temos as diferentes formas de entendimentos presentes, conforme indicamos a seguir:

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais observamos que em 1968, no DSM II, o autismo foi inserido no quadro “esquizofrenia de início na infância”. A partir da década de 1980, o autismo é retirado da categoria de psicose e no DSM III utiliza-se a nomeação de distúrbios invasivos do desenvolvimento. No DSM IV (1991) caracterizado por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento é

considerado um distúrbio global do desenvolvimento. No DSM 5 (2013) o autismo é situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento e assumido como espectro, substituindo assim as subcategorias dos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” que são agora abordadas por um único termo abrangente: Transtornos do Espectro do Autismo, nos quais se assinalam “especificadores” para identificar suas variações, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual, comprometimento estrutural da linguagem, condições médicas ou perda de habilidades anteriormente adquiridas (DIAS apud REGIER, et al, 2013; LAIA, 2011).

As mudanças nas formas de entendimento produzem efeitos na experiência, pois os atendimentos em educação e em saúde mental interagem com as explicações científicas e com as orientações contidas nestes manuais, fato que também carece de reflexão, uma vez que há grandes polêmicas envolvendo a confecção destes. Estas giram em torno desde acordos entre indústrias farmacêuticas e autores do manual até o confronto de posicionamentos intelectuais, visão que é mais defendida por A. Frances (responsável pelo DSM III e DSM IV), de acordo com Laurent (2013). Ainda para este autor, o sistema DSM apresenta vícios desde suas primeiras edições e avança com possíveis formas delicadas de olhar a saúde mental. Para ele, querem olhar para este campo do mesmo modo que mede uma pressão arterial, o que convenhamos, não ser possível quando tratamos de subjetividade. É como se quisessem objetificar até o subjetivo. Fato que trará, certamente, por muito tempo, a continuação da crise no sistema DSM e impacto na forma como as psicopatologias são trabalhadas nos meios profissionais, não estando o autismo, portanto, longe desse cenário, ao contrário, é um dos diagnósticos mais afetados com esta realidade, sobretudo na infância.

Deste modo, pode-se concluir que há um grande embaraço da ciência para termos um melhor direcionamento sobre a questão, aspecto que já avançamos, mas ainda temos um longo caminho a percorrer. Penso ser necessário ampliar nosso entendimento sobre como promover a educação inclusiva junto ao trabalho de pedagogas que se encarregam da aprendizagem e do cuidado de crianças autistas nas escolas. Mas esta construção requer o conhecimento sobre os modos de aprender e conviver quando a circunstância

do autismo se faz presente. E sabemos que os modos de interagir e aprender serão sempre diferentes, para cada criança no transcurso da experiência do viver.

3.1 O AUTISMO PELA ÓTICA DE QUEM O VIVE

Um dos caminhos mais assertivos para entender o percurso do autismo de maneira subjetiva é pela própria experiência de quem vive. Para tal, abordaremos o livro: o cérebro autista da Temple Grandin, autora com o diagnóstico. Neste, são abordados os aspectos científicos sobre o assunto, bem como a experiência da autora enquanto sujeito vive com o transtorno.

Comungando com a visão já expressada anteriormente, Grandin (2015, p. 11) aponta em sua obra o DSM como um “desastroso sistema de perfil comportamental” justamente pela tentativa de objetificação e tantas incongruências nas edições, bem como a confusão histórica dos estudos envolvendo o assunto.

Ainda reforçando o possível malefício social de uma avaliação estritamente ancorada no sistema DSM, a autora destaca:

Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo do DSM. A genética do autismo é um imbróglio excessivamente complicado (Grandin, 2015, p. 12).

Sendo este posicionamento embasado em estudos genéticos, sensoriais, com a intenção de evidenciar a complexidade dos casos e quão subjetivos e variáveis podem ser.

A própria autora aponta equívocos vivenciados; “equivoquei-me ao julgar que todos no espectro autista eram pensadores visuais fotorrealistas como eu. Quando comecei a entrevistar pessoas sobre como faziam para recordar informações, percebi que estava equivocada.”(Grandin, 2015, p. 15), com isto percebemos o quão suscetível é a possibilidade de engano neste transtorno, fato que indica mais fortemente a necessidade de olhá-lo com a tendência a rotulação e objetivação distanciado, pois inúmeras são as possibilidades de ser e experienciar o autismo.

No quinto capítulo da obra, a autora faz uma grande discussão dentro desta perspectiva de rotulação e questiona: “você quer saber como é o comportamento visto de fora? Ou quer saber como a experiência é percebida de dentro? Quer a descrição de um conjunto de sintomas — um diagnóstico? Ou a fonte de um sintoma particular — uma causa?” (Grandin, 2015, p. 415), perguntas pertinentes, sobretudo, quando consideramos a trajetória de muitos estudos e a “ciência de manuais” que prevalece, sem falar do enraizamento desta visão no meio social, escolar, profissional. É como eles apontam, “esse tipo de pensamento é preso a rótulos porque as pessoas ficam tão preocupadas com a palavra para a coisa que já não veem a coisa em si.” (Grandin, 2015, p. 417).

Ter a necessidade de respostas objetivas faz com que, possivelmente, os rótulos surjam e sejam fortalecidos. E olhar os cenários baseado em rótulos nos traz uma série de prejuízos; pode tornar-se definições reducionistas dos sujeitos, pode gerar preconceitos, pode gerar alterações nos tratamentos, nas pesquisas. Não é que o diagnóstico seja naturalmente ruim, porém, precisamos olhar para além deles, não podemos aceitar a rotulação no sentido de redução diagnóstica, ou seja, reduzir o sujeito a uma característica dele. (Grandin, 2015).

Não quero dizer que não deveríamos usar rótulos. Claro que devemos. Sem o rótulo dado por Leo Kanner, o autismo poderia ter permanecido sem diagnóstico, sem tratamento, simplesmente ignorado. Os rótulos têm sido incrivelmente importantes e continuarão a sê-lo. São necessários para fins médicos, benefícios educativos, reembolsos de seguros, programas sociais etc., então, são necessários. Se você for um pesquisador do autismo, às vezes faz sentido comparar apenas indivíduos autistas com indivíduos de controle. Mas às vezes não é assim, porque o autismo não é um diagnóstico de “tamanho único”. (Grandin, 2015, p. 435-437).

E não sendo um diagnóstico de tamanho único, fica visivelmente inviável a tentativa de enquadrar os sujeitos em um padrão previamente estabelecido por um manual. Felizmente, apesar de tal cenário, muitos pesquisadores já se inclinam para estudar o autismo para além, puramente, deste rótulo, segundo os autores acima citados.

Retornando ao capítulo 01, o qual Temple relata sua história, ela destaca essa realidade de tentativa de enquadramento comportamental, evidenciando que sua forma de existir e sentir o mundo precisaria seguir um fluxo de comportamento tido como o aceito, o “normal”.

Ela destaca:

Durante as refeições, aprendi a me comportar à mesa e não me deixavam girar o garfo no ar acima da cabeça. O único momento em que podia regressar ao autismo era uma hora a cada dia, após o almoço. No resto do dia, tinha de viver num mundo que não balançava nem girava. (Grandin, 2015, p. 23).

Realidade vivenciada pela autora em meados das décadas de 40, 50 e por nós ainda hoje em vários modelos de tratamento e replicado em comunidades escolares.

Agir deste modo impossibilita as possibilidades dos sujeitos emergirem quem são e suas potencialidades, pois estas são dirimidas pela necessidade de adequação e encaixe em um molde que reprime sua singularidade.

Como uma forma de conservar sua singularidade, Grandin relata: “Para mim, o autismo é secundário. Minha primeira identidade é especialista em gado — professora, consultora, cientista.” (Grandin, 2015, p. 714), e acrescenta que pensar/agir assim não exclui o fato do autismo fazer parte de sua vida, contudo, ela não permite que ele o defina.

E é neste movimento de não definição que devemos nos ancorar. Temos que entender, estudar o autismo como uma realidade que precisa ser considerada, mas devemos ter todo o cuidado, sobretudo nos meios acadêmicos e profissionais para não alimentar e propagar essa lógica de determinismo e reducionismo que envolve em muitos cenários este tema.

Acrescento que entender esse contexto não exclui a realidade de algumas limitações significativas. Por vezes existem graus mais severos de autismo e, por isso, as barreiras nos campos de desenvolvimento e autonomia, se fazem presentes. Mas, os autistas que não fazem parte deste grupo, são enquadrados em um diagnóstico, - rótulo - mesmo que existam muitas possibilidades de amplo desenvolvimento e pouco afetamento na vida cotidiana.

O campo educacional é um potencial aliado para a modificação dessa realidade, mas, para tal, o sistema necessitaria ser revisto quanto a sua lógica

de padronização dos alunos. Não podemos educar igual, sujeitos que são diferentes, por isso a escola necessita olhar mais os sujeitos e menos o sistema e o “roteiro educacional” destinado a ser seguido.

Incluir não é aplicar para aquele aluno autista em um mesmo contexto um ensino padrão, mas acolher ele em sua singularidade, apoiar os campos de principais dificuldade e estimular suas potencialidades sem a necessidade e exigência de modelo pré-determinado de aluno-molde a ser seguido.

Isso é posto claramente na experiência de vida contada no livro por Grandin, quando ela relata:

Quando o sr. Carlock disse que eu não conseguiria aprender álgebra — simplesmente não conseguiria —, ele redobrou os esforços para fazer-me aprendê-la. Não entendeu que meu cérebro não funciona do modo abstrato e simbólico necessário para resolver o x . Ele não gostava de desistir de um aluno, e tenho certeza de que pensava que estava me ajudando ao se esforçar tanto comigo na álgebra. Em vez disso, podia ter reconhecido tanto minha limitação nesta área e empregado minhas habilidades em outro campo. Meu talento para a engenharia devia ter sido a pista. A engenharia não é abstrata, mas concreta. Ela trata de formas. Ângulos. Tem a ver com geometria. Mas não. O currículo padrão do ensino médio diz que álgebra vem antes de geometria, e geometria antes da trigonometria, e trigonometria antes do cálculo, e é assim. Não importa que você não precise saber álgebra para estudar geometria. Como muitos educadores, o sr. Carlock estava preso a um currículo e não se dava conta disso. (GRANDIN, 2015, p. 720-722)

A realidade de estar preso a um currículo foi algo vivenciado outrora e ainda é agora por muitas crianças, sobretudo no Brasil haja vista que ainda engatinhamos rumo a um sistema educativo abrangente, acolhedor e de fato inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao propor tratar da experiência da educação inclusiva para as crianças autistas, é inevitável não fazermos um aprofundamento no contexto integração/inclusão de uma maneira geral.

A realidade das pessoas com alguma necessidade especial, em um passado considerado próximo, era de exclusão em várias esferas sociais, e no meio educacional não era diferente. Segundo Kirk & Gallagher (2000 apud CANDEIAS, 2013), a história da construção da inclusão, a qual ainda engatinhamos, passa por alguns momentos que devem ser destacados.

O primeiro é justamente essa realidade de segregação e exclusão, onde as pessoas com necessidades especiais eram discriminadas pela sociedade. Posterior a esse período, tivemos o período de olhar socialmente para estes eles, já com o início do distanciamento da ótica da exclusão. Em seguida, passaram a ser integrados em comunidades escolares destinadas especificamente para este público e “recentemente” agregados ao ensino regular, o qual temos a busca de uma inclusão efetiva. (KIRK & GALLAGHER, 2000 APUD CANDEIAS, 2013).

Por muito tempo no Brasil, o aluno tido como “especial” era educado por métodos diferentes e em local diferente dos ofertados pela educação geral, fato que evidencia o período de segregação vivenciado (CANDEIAS, 2013).

Após esse período passamos para o momento de congregação, entre o ensino ofertado na base “especial” e na base comum de ensino. Ao invés de serem educados separadamente, os alunos tidos como especiais passaram a ser agregados nas salas de aulas de ensino regulares (SANTOS, 2002).

De acordo com Santos (2002), os trabalhos de principais destaques no Brasil por esta busca são os de Amaral, que abordam o percurso de envolvimento dos meios religiosos, filosóficos e científicos sobre o assunto baseado nos aspectos históricos e Mazzota que trata dos aspectos sociais. “Os estudos de Mazzota apontam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência:

“marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação” (MAZZOTA, 1993, apud SANTOS, 2002, p. 30).

Colaborando com a nova era de educação/reabilitação, como o autor citado aborda, temos a participação ativa dos campos da psicologia e pedagogia nos anos 70, pois segundo Santos, 2002, p. 30, essas áreas,

[...] passaram a demonstrar as possibilidades educativas destes alunos. Predominava a atitude de educação/reabilitação como novo paradigma educacional. Entretanto, coexistia também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os “alunos com deficiência” alcançassem o sucesso na escola regular.

Com o direito que todas as crianças têm de aprender e participar da comunidade escolar precisamos repensar os modos de composição de condução e aplicação dos currículos escolares, para assim oportunizar, de fato, uma inclusão, haja vista que o asseguramento da aprendizagem deve estar contemplado neste conceito. “A inclusão só é possível com aprendizagem, por isso é necessário rever alguns conceitos, nomeadamente o currículo dos alunos, só assim se podem ampliar as suas experiências e assegurar um desenvolvimento harmonioso.” (CANDEIAS, 2013, p.30).

Esta necessidade de revisão neste aspecto estrutura-se na premissa de que não é o aluno que deve adaptar-se aos moldes escolares, mas que o sistema educativo deve acolher a necessidade dos alunos e estruturar-se para assegurar uma educação de qualidade que contemple este para além de uma inserção física, proposta que rompe a lógica de homogeneidade e padrões que tanto nos deparamos (SANTOS, 2002).

Muitos são os desafios escolares envoltos na capacidade necessária de sustentar a singularidade tão importante no processo de inclusão escolar. Essas dificuldades caminham, principalmente, dentro da estruturação pedagógica das instituições, bem como, da própria prática e vivência (BRIDI, 2016).

Para haver um processo inclusivo, a escola, os professores devem propor-se a encarar este processo como um desafio de acolhimento às diferenças existentes em nossa sociedade e não meramente como um

problema, um “trabalho a mais”. Para proporcionar uma nova experiência inclusiva é necessário entender que a aprendizagem pode constituir-se de diversas formas, que recursos pedagógicos para além de livros necessitam ser considerados como forma de construção de vínculo e engajamento nas diversas formas de aprender/educar, que o trabalhar em conjunto e colaborativamente é um pilar essencial. Por isso, é importante que as instituições tenham projetos pedagógicos que possuam um discurso que vislumbre práticas inclusivas (entendo esse termo ancorado na oportunidade de aprendizagem cognitiva, mas também socioemocional e pessoal pelo viver) e mais que isso, que as escolas oportunizem essa efetivação.

Mesmo com toda esta discussão mais institucionalizada sobre currículos engessados e necessidade de adaptações neste para contemplar a educação inclusiva, também observo como importante o papel do professor na concretização e oportunização do fazer inclusivo.

Dentro deste contexto, o professor tem a oportunidade de atuar como agente gerador de modificações efetivas no âmbito tanto educacional, como social através de seu fazer, se assim se dispuser.

Para Ainscow (1995 apud CANDEIAS, 2013, p. 34-35), há sempre três caminhos possíveis seguidos pelos professores

[...] ou permanecem com os mesmos papéis e continuam com sérias dificuldades em responder às necessidades dos seus alunos, ou os seus papéis ficam em mudança, em que o professor continua com algumas dificuldades mas procura sempre adaptar-se da melhor forma aos contextos ou por fim, e talvez a mais acertada, os seus papéis ficam em movimento, em que o professor procura o trabalho cooperativo refletido para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Com isto, percebe-se o quão salutar é o papel do professor no percurso da concretização da educação inclusiva. Contudo, um dos principais desafios enfrentados pelo professor neste campo está na insuficiência de formação para manejo adequado do ensino às crianças especiais, pois o processo de formação continuada deve ter um papel de destaque.

A necessidade de qualificação dos professores não foi abordada recentemente. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por

exemplo, já aborda em seu quinto capítulo, artigo 59, inciso três, o asseguramento de que os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação tenham professores especializados nas salas de apoio específico, a saber, AEE (Atendimento Educacional Especializado) e nas salas de ensino regular, que os professores estejam capacitados, abordamos essa palavra não no sentido do capacitismo, mas sim, no sentido de que eles estejam aptos, confortáveis em sua atuação, para que essa seja de fato, enriquecedora para os alunos.

Além disso, logo no primeiro inciso há também o asseguramento de currículos, métodos de atuação no ensino de acordo com a necessidade de cada aluno. A situação de modificações curriculares também é amplamente discutida por considerar a necessidade de flexibilização singular, ou seja, analisando todo o contexto – aluno, professor, recursos, estruturas -, isto porque, adaptações universais pouco agregariam aos engessados currículos já existentes.

Ambas situações, embora estejam previstas e – asseguradas –, infelizmente, não ganharam espaço prático em muitas instituições escolares do país.

De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005), autores do documento subsidiário à política de inclusão da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação:

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola. (p.28).

Com esta citação, fica notório a problemática envolvendo a formação dos professores para lidar com o ensino de alunos com necessidades especiais. Ainda de acordo com os autores, esta carência de qualificação muitas vezes inicia no processo de graduação dos professores, uma vez que a

área de educação inclusiva não tem um espaço significativo nos currículos dos cursos, de acordo com o documento acima citado.

Apesar das problemáticas já destacadas, deve-se destacar a necessidade de um olhar que abranja os vários segmentos sociais que estão implicados no processo de incluir. Para tal, espera-se que ocorram mudanças sociais neste sentido e que estas consigam contemplar as instituições educacionais. (PAULON, FREITAS E PINHO, 2005). Deste modo, para estes autores,

a educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar. (PAULON, FREITAS E PINHO, 2005, p.27).

Com isso reafirmamos, a relação aluno e professor é de grande importância no processo de implementação do ensino inclusivo, contudo, para existir, de fato, uma educação e instituições inclusivas precisamos estar em uma sociedade que comungue e vivencie de tal postura.

Considerando esse desafio maior que é o reflexo da inclusão (ou não) social nos modo de compor a educacional/escolar, é importante destacar sobre a necessidade de acolhimento da diversidade nas instituições, cujo o alicerce deve estar nas oportunidades que estes alunos têm de aprendizado e não na comum visão social de que eles possuem problemas a serem consertados. (AINSCOW, 2009).

Colaborando com o entendimento da influência social no contexto de inclusão escolar, AINSCOW, 2009, p. 17, aponta:

Há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes. Em alguns países, esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social.

Desse modo, pode-se refletir sobre o aspecto da inclusão social também a partir da necessidade de fortalecimento dos valores inclusivos como igualdade, liberdade, empatia, respeito à diversidade e tantos outros que

devem atuar como pilares individuais e por consequência impactar também sociais. (AINSCOW, 2009).

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares. (AINSCOW, 2009, p. 21).

O processo de incluir, portanto, caminha em uma via de mão dupla, onde as conjunturas sociais têm o papel de interferência na inclusão educacional, bem como, a inclusão educacional tem o papel de construção e fortalecimento de valores individuais que possam modificar/melhorar a realidade social.

4.1 REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO A LUZ DA NEURODIVERSIDADE

Em 1999, surgia o termo neurodiversidade abordado no texto: Por que você não pode ser normal uma vez na vida? “De um problema sem nome” para a emergência de uma nova categoria de diferença. A força desse movimento foi iniciada por Judy Singer, uma socióloga australiana que foi diagnosticada com a Síndrome de Asperger e é autora do texto anteriormente citado. (ORTEGA, 2008)

A neurodiversidade é um movimento que busca o fortalecimento da ideia de que os sujeitos autistas não devem ser vistos como pessoas a serem corrigidas, mas que sua forma de ser e estar no mundo diz respeito a uma diferença humana em relação aos sujeitos típicos e que isto deve ser respeitado e não – consertado – usando como molde uma ideia de – normalidade – pré-definida socialmente.

Ortega (2009) faz apontamentos pertinentes quanto aos estudos da deficiência, que também embasa as reflexões sobre neurodiversidade. Este, é mais fortemente composto por pesquisadores deficientes em contraponto a

algumas posturas/estudos de especialistas diversos que trabalham pela ótica da patologização. Para eles, a visão de sujeitos totalmente dependentes surge devido a atenção exagerada ao que dizem os diagnósticos e a ausência de olhar empático e acolhedor para a diversidade e pluralidade, o que limita a existência e desenvolvimento de muitos.

Seguindo este princípio, reforça:

só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos. Assim, por exemplo, andar de cadeira de rodas é um problema apenas por vivermos em um mundo cheio de escadas, e consideramos deficientes indivíduos que não olham nos olhos quando se comunicam, como é o caso dos autistas, apenas por que nossa sociedade estabelece o contacto visual como um elemento básico da interação humana (ORTEGA, 2009, P. 68).

Embora a diversidade seja uma característica social, ao refletimos por esta ótica percebemos uma negação dessa realidade.

Dentre os argumentos em defesa do movimento do neurodesenvolvimento, os indivíduos portadores de autismo defendem sua condição não como uma doença ou algo a ser curado, mas, com uma parte essencial de quem são (ORTEGA,2008).

Apesar desse olhar salutar sobre o tema, há muitos embates que o contornam, como por exemplo, o fato dos pais e profissionais que lutam por direito a terapias e investimento público para um melhor suporte ao público autista (ORTEGA,2008).

Deste modo, a disputa científica e social se tece no entendimento de que para uns, o autismo é uma doença e, para outros, é um exemplo de diversidade do cérebro (ORTEGA,2008).

Para os pais e profissionais que lutam pela cura, o autismo não pode ser visto como uma questão de identidade, tão pouco como um estilo de vida, defendendo este entendimento com base na premissa de que não são autistas, e sim que possuem autismo. (ORTEGA,2008).

Já no movimento anti cura, os ativistas autistas afirmam que autismo não é algo que se tem, mas sim, que se é, sob a justificativa da indissolução do indivíduo com a sua condição cerebral. (ORTEGA,2008).

Deste modo, todos os movimentos relativos à busca por curas e terapias estão ancorados neste debate relacionado à identidade.

Sendo que, segundo Ortega (2008, p. 485),

À medida que os pais de autistas falam de "ter" autismo e acolhem tentativas de cura e terapia, os movimentos da neurodiversidade apostam no "ser" autista e se opõem às tentativas de cura e às terapias cognitivas.

Após estes sutis apontamentos, percebe-se que ambos entendimentos têm seus pontos positivos e negativos. Mas, o fato é que os movimentos, sejam eles quais forem, pró ou anti cura, conduzidos de maneiras radicais e extremistas, provavelmente pouco contribuirá para um entendimento equilibrado sobre o autismo e sua condução social, educacional, terapêutica, política e etc.

É fato que inúmeros autistas leves não apresentam prejuízos significativos em suas vidas e considero um erro a minoração de quem eles são em detrimento a um diagnóstico/rotulação. Realmente, precisamos olhar para o público autista, bem como, para os demais casos de pessoas especiais pelas possibilidades de potencialidades que eles têm e/ou podem desenvolver, mas seria super-reducionista ignorar o fato de que em níveis severos há muitas dificuldades a serem enfrentadas socialmente, cognitivamente, etc, e que estas precisam por vezes serem trabalhadas por meio de terapias para a melhora na qualidade de vida e socialmente.

Outro ponto a ponderarmos, é o fato do cuidado de retirar um – rótulo – e atribuir outro. No sentido de ignorar o diagnóstico de – ter – autismo e passar a considerar o – ser – autista. Em ambos os casos a ênfase é no transtorno e não no indivíduo, na criança, o que acredito não ser interessante, afinal, antes de olharmos para qualquer atribuição, seja clínica ou social, precisamos considerar e olhar para o sujeito e buscar a partir desse encontro genuíno de pessoas. No caso deste trabalho, entre aluno e professor, enxergar as possibilidades de desenvolvimento a partir das potencialidades, não do – aluno

autista – , mas da criança que na escola busca aprender, interagir, conviver, independentemente de haver laudo ou não.

Precisamos olhar para as crianças – para além do que dizem que elas são –, só assim, veremos os alunos que estarão à frente. Precisamos nos abrir para viver experiências sem pré-julgamentos, bloqueios. E como Bondía (2002, p. 21) ressalta, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”. Me refiro sobre experiência não baseada no fato de conviver/ensinar crianças com o diagnóstico de autismo, mas com a ideia de fortalecer as inúmeras possibilidades de crescimento tanto do aluno, quanto do professor ao promover uma educação inclusiva para essas crianças.

5 O CAMINHAR DA PESQUISA

A metodologia é uma das principais etapas dos estudos científicos, é a partir dela que serão definidos os passos necessários para aproximação e investigação sobre o tema de estudo. Pensando nisso, este capítulo delineia de maneira detalhada os percursos realizados pela pesquisadora e sua orientadora para o alcance do bom trabalho.

O caminho de pesquisa interagiu com o contexto no qual a experiência acontecia. Ao chegarmos neste momento da escrita do projeto de pesquisa nos encontramos imersos em uma grave crise que vivemos, pois nossa humanidade sofria devido às mortes em decorrência da pandemia do Covid-19.

Com isso e em busca da conservação do viver, pedagogos, psicólogos e as crianças com autismo, procuravam permanecer em suas casas e tomavam os cuidados necessários para não adoecerem. O número de mortes aumentava e ainda não tínhamos vacina e/ou metodologias de tratamento para esta doença.

Nesta circunstância, foi necessário reconstruir a metodologia, de modo que os sujeitos participantes pudessem manter o isolamento social e, ao mesmo tempo, participar da pesquisa.

Cabe ressaltar que o estudo se dedicava a ampliar os conhecimentos sobre como a pedagogia e a psicologia podiam promover bons encontros e, assim, favorecer o percurso de inclusão educativa de crianças autistas. Neste novo cenário, os encontros passaram a acontecer de modo virtual, com o emprego de plataformas de interação online.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

O método que adotamos na pesquisa compreendia que conhecer é um processo no qual o observador tece explicações que fazem emergir o fenômeno com o qual interage, portanto, adotamos a perspectiva sistêmica na qual o pesquisador está implicado e se transforma no ato mesmo de explicar. Há um co-engendramento entre o sujeito que explica e o fenômeno com o qual está implicado a partir de uma pergunta que destaca no processo de construção do conhecimento.

A metodologia sistêmica parte do princípio da fragmentação das vivências, não pesquisa – pesquisados – pesquisador de modo separados, há um todo que afeta e é afetado, que modifica e é modificado, estando deste modo, tudo interligado. A abordagem sistêmica, surge, portanto, para dar conta dos processos que resultam desta inter-relação.

Partilhando deste entendimento, Farinha (2001, p. 19) aponta:

A complexidade dos problemas com que temos actualmente que lidar é cada vez maior. Para os problemas em que a sua complexidade resulta do inter-relacionamento existente entre estes e a envolvente o método científico revela-se inadequado. A abordagem sistêmica surge como uma metodologia alternativa para a formalização destes. Para o efeito, e afim de não perder as inter-relações existentes, o problema deve ser analisado em diferentes níveis de abstração [...]

Fazer/olhar o pesquisar de modo partimentado não dar conta da complexidade desta pesquisa, por isso, a abordagem sistêmica e o olhar globalizado que esta propõe foi adotado. Haja vista que o método de escolha de trabalho, à saber, o qualitativo, nos instiga ao aprofundamento.

Ainda sobre o fazer em pesquisa qualitativa, esta é adotada com vistas a contemplar a complexidade da existência humana e buscar uma investigação

particularizada e singular, afastando então, formatos de pesquisar que generalizam e padronizam vivências. (MANSANO, 2014).

A pesquisa qualitativa não visa a velocidade de resolução ou o encontrar uma resposta somente para o que acontece, mas busca contemplar o processo, e com isso, muitas vezes há desdobramentos de questões, novas problematizações, aumentando, portanto, as contribuições teóricas e empíricas. (MANSANO, 2014).

Existem alguns pontos importantes que dão base para as pesquisas qualitativas, o primeiro que destacamos é o acolhimento a heterogeneidade das vivências e dos seres, em seguida pontuamos a oportunização de trocas e com isto, a coprodução/mútua transformação que acontece na relação pesquisador/sujeitos participantes. Mais um ponto que merece destaque é o de olhar para os movimentos sociais e humanos de modo presente, entendendo a dinamicidade e singularidade destes acontecimentos. (MANSANO, 2014).

Por isso que, quando buscamos pesquisar em ciências sociais e humanas, a pesquisa qualitativa, pois ela se mostra mais indicada, haja vista que dar conta de toda essa sinuosidade que está para além de causa e efeito, ela olha justamente para o que ocorre nessas entrelinhas, ela olha e é processo.

Embasadas em todas as ponderações acima citadas, este estudo escolheu esse delinear de metodologia devido o contemplamento do que almejamos, pois como Mansano (2014, p.134) destaca, há:

[...] alguns elementos que dão consistência ao traçado complexo da metodologia qualitativa, a relevância de construir um campo problemático consistente bem como os desafios éticos e políticos a serem enfrentados em uma pesquisa, considera-se que a formação de um pesquisador é algo que demanda não somente preparação teórica, mas, sobretudo, uma sensibilidade para acolher o tema estudado e suas interrogações. Reconhecem-se, assim, os benefícios de promover trocas de experiências entre os pesquisadores, visto que os caminhos investigativos inventados e percorridos por alguns estudiosos podem acionar sensibilidades em outros que, no isolamento, seriam quase inacessíveis. As trocas de experiências, com seus sucessos e fracassos, rupturas e conexões colaboram para fortalecer os pesquisadores que atuam na área dos estudos sociais aplicados, já que, seja qual for a problemática escolhida, estes constatarão a dimensão imprevisível e inacabada que é inerente à condição humana. É

precisamente essa mudança de qualidade atribuída às experiências que justifica o estudo aprofundado propiciado pelas pesquisas qualitativas.

Buscamos, portanto, levantar mais reflexões acerca do fazer dos pedagogos com crianças autistas no ambiente educacional, afetar e ser afetados através do ato de pesquisar, olhar para a singularidade de cada experiência e por fim, entender que a complexidade humana não pode ser reduzida a resultados.

5.2 METODOLOGIA EM PRIMEIRA PESSOA

Considerando a necessidade de olhar para as experiências, recentemente as metodologias em primeira pessoa têm ganhado grande espaço no estudo das ciências cognitivas, haja vista, todo processo existente e não somente os resultados – observáveis –.

A metodologia em primeira pessoa, é orientada a partir da fenomenologia, ou seja, daquilo que se mostra em campo no próprio processo de experienciar, de como os sujeitos da pesquisa observam o fenômeno, de como eles modificam e são modificados pela experiência.

Ressaltando este entendimento, Sade (2009, p. 56) destaca:

metodologias de primeira pessoa, tal como toda atividade de conhecimento, não é apenas epistemológica, mas é, sobretudo, ontológica. As metodologias de primeira pessoa também são elas mesmas uma experiência, são práticas enativas e não representacionais. Como dissemos, isso nos impõe o desafio de avaliar o conhecimento não pela sua objetividade, mas sim pelas formas concretas e encarnadas que ele pode assumir, o que coloca para nós uma questão ético-política [...]. É dessa maneira que devemos avaliar os efeitos constitutivos de si da prática do devir consciente.

Fica claro, portanto, que a metodologia em primeira pessoa busca e não se dá a partir do resultado ou se algo que estará pronto ao final do pesquisar, mas, prima por tudo que acontece, pelo processo, entrelinha, pelo que está, mas que muitas vezes, pela sede da objetividade não é visto.

5.3 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada com educadores do município de Morada Nova no Ceará, cidade que se localiza na Região Jaguaribana, a 162 km da capital do estado, tendo sua população estimada em cerca de 62 mil habitantes.

A escolha se deu devido uma vivência da pesquisadora enquanto estudante na área de psicologia em uma prática integrativa da disciplina de psicologia escolar, mais precisamente voltada para a educação especial. Na oportunidade, meados de 2014, acompanhei a dinâmica de uma sala de recursos multifuncionais, atualmente mais conhecidas como salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), e pude perceber a necessidade do fazer conjunto da psicologia com a educação para a promoção de uma educação inclusiva de modo concreto. Neste período, não haviam trabalhos municipais efetivamente voltados para alunos diagnosticados como autistas, embora o processo de inclusão dos alunos tidos como “especiais” no ensino regular tenha iniciado em 2005. Entretanto, atualmente já há um engatinhar voltado para a construção de uma educação inclusiva mais ativa, haja vista a criação de uma coordenação municipal totalmente voltada para a construção de um novo caminhar inclusivo.

A escolha do sujeito que é diagnosticado como autista, deu-se devido a vivência atual enquanto psicóloga do Centro de Reabilitação Municipal de Morada Nova, haja vista a recorrente solicitação da Secretaria de Educação Municipal para apoio em capacitações para construção de manejo adequado voltado para o lidar e aprender das crianças com diagnóstico de autismo.

De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Municipal, há uma demanda de 672 alunos com necessidades educativas especiais, sendo alguns com laudo e outros apenas com declaração fornecida por médico em parceria com o referido órgão. Desta quantidade, há a demanda de 39 alunos autistas atendidos na rede de ensino municipal.

Contextualizando a rede de atendimentos para além da educação, dispomos apenas de um Centro de Atenção Psicossocial - CAPS II que não oferta um serviço específico para crianças e adolescentes autistas, devido sua especificação normativa, pois o atuar deste órgão é específico para adultos com transtornos moderados a graves e persistentes, tendo apenas disponível na saúde municipal uma equipe multiprofissional composta por psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional que atua no Centro de Reabilitação

Municipal. Esta equipe iniciou sua atuação em 2018, ressaltando que antes desse período tal demanda era descoberta no município. Além destes, há uma pediatra no hospital maternidade que em parceria com esta equipe atua com crianças diagnosticadas como autistas. Quanto ao especialista em neuropediatria, não dispomos de tal especialidade no município, deste modo quando há necessidade do olhar desta especialidade, as crianças com estes diagnósticos são encaminhadas para atendimento na capital.

Devido ao exposto até aqui, percebemos a necessidade de pesquisar e intervir no cenário em questão.

5.4 OS EDUCADORES PARTICIPANTES

Para o desenvolvimento da pesquisa, alguns critérios se fizeram relevantes para a escolha dos participantes. Os participantes foram: Pedagogos da base regular e AEE - Atendimento Educacional Especializado - que tinham contato com crianças e jovens autistas.

Os critérios de inclusão relacionados aos professores foram:

- Ser professor atuante nas salas de recursos multifuncionais e/ou ser professor da base regular de ensino desde que tenham alunos autistas e seja de alguma instituição escolar da rede municipal de Morada Nova – CE;
- Ter a formação base em pedagogia;
- Estar como servidor ativo no período de desenvolvimento da pesquisa;
- Ter interesse em participar desta.

5.5 ASPECTOS ÉTICOS

Colocamos em prática todas as determinações éticas propostas pela Resolução nº 466/2012, a qual prima pelo respeito pela dignidade humana e pela proteção aos participantes envolvidos na construção deste estudo.

Seguiremos também a determinações relativas à área de ciências humanas e sociais, conforme disposto na Resolução nº 510/2016, haja vista, esta pesquisa ter voltado-se para o entendimento da vivência das professoras

com o público de alunos autistas e construção de novas formas de educar e incluir a partir de tecnologias leves.

Como uma forma de zelo pelo participante da pesquisa e pelos princípios éticos, foi apresentado para todos os participantes o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual estava exposto uma ampla clarificação da pesquisa, desde os objetivos até os riscos que podia ser oriundos dela, além da garantia de solicitação de esclarecimentos e de desistência da pesquisa a qualquer momento.

Sobre ressarcimentos e indenizações, informaremos no TCLE que não haveria custos e nenhuma compensação financeira para participar da pesquisa, contudo, se houver comprovação de gastos relativos à pesquisa, estes seriam ressarcidos, bem como se esta acarretar algum prejuízo comprovadamente decorrente da participação, serão indenizados pelo aluno responsável pela pesquisa.

O termo foi apresentado e lido pelo pesquisador para os participantes, além de ter sido solicitada uma leitura individualizada e atenta de cada item para explicações, se necessário, priorizando assim o máximo de transparência e ética.

Além de serem informados no TCLE, solicitamos a assinatura do termo de autorização do uso de imagem e voz, haja vista que os encontros foram gravados para apreciação das autonarrativas.

Ressaltamos que todo o processo de escrita do TCLE e do termo de autorização do uso de imagem e voz seguiram os modelos disponibilizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o que nos garante o seguimento adequado dos critérios exigidos.

5.5.1 Possíveis Riscos e benefícios

Como esta pesquisa trabalhou a temática voltada para a atuação de professores que convivem com alunos autistas, podíamos ter como risco alguns impactos psicológicos, mas não ao ponto de trazer prejuízo significativos para a saúde mental dos participantes. O risco dizia respeito apenas a um provável desconforto emocional devido aos sentimentos negativos, como por exemplo: frustração, tristeza, sentimento de ser incapaz

ou incompetente, que viessem a surgir nos processos reflexivos relativos à prática docente com alunos autistas, as quais foram promovidas nos encontros, além do receio em ser exposto por ocasião da pesquisa. Considerando esta hipótese, foi ofertado aos participantes um pontual suporte emocional, ao final de cada encontro, a partir das técnicas da psicoterapia breve, para mediação de conflitos internos. Quanto a exposição, foi resguardado e informado aos participantes sobre o sigilo de suas identidades, uma vez que serão identificados na descrição do coletado com nomes simbólicos de flores, bem como todo material coletado de áudio e vídeo, que foi guardado no drive da pesquisadora Adriana Kelly Gomes Girão protegidos por senha de uso pessoal, que serão descartados após 05 anos.

Como outra forma de minimizar afetações nos participantes, me comprometi enquanto pesquisadora de estar atenta a sinais físicos e verbais para promoção de intervenções cabíveis ao identificar tal cenário. Deste modo, acreditamos ter realizado a pesquisa amenizando os impactos negativos que possam ter ocorrer com os participantes.

Apesar deste risco, a pesquisa trazia um grande benefício no tocante a oportunidade propiciada de refletir acerca da problemática apresentada, a saber, como melhorar a aprendizagem e a inclusão de alunos com o diagnóstico de autismo, as quais beneficiava, tanto pesquisador quanto participantes, uma vez que buscamos a partir dos encontros contribuir com saberes e conhecimentos de modo a subsidiar experiências em que estas crianças autistas no meio educacional não estejam adaptadas ou apenas integradas, mas que as práticas promovam um ambiente acolhedor e construtivo para as aprendizagens e o cuidado, respeitando as diversas formas de ser e interagir.

Contribuímos também, no aspecto psicológico dos professores, ao trabalharmos em nossa pesquisa – a oportunidade de desenvolvimento/aperfeiçoamento da criatividade, bem como o desencadear de emoções que suportam o desejo de aprender-ensinar, pois é possível promover educação de qualidade para todos, independentemente de haver ou não um diagnóstico e, com isso, aperfeiçoar os fazeres destes professores.

Além deste benefício em cenário micro (cidade de Morada Nova), a nível macro podemos também ter benefícios, uma vez que a pesquisa almeja

publicação, a qual poderá contribuir para emergência de outras experiências nos mais variados cenários, bem como fortalecer o conhecimento científico acerca da temática estudada.

5.5.2 Parecer do Comitê de Ética

Seguindo todas recomendações éticas necessárias, este trabalho foi aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob Número do Parecer: 4.097.441 em 19 de junho de 2020.

5.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento deste estudo, deu-se por meio de encontros em ambiente virtual, que funciona como suporte à pesquisa empírica. A pesquisa foi realizada com grupos fechados pré-estabelecidos, de acordo com os critérios de inclusão da pesquisa e a plataforma utilizada era vinculada ao Ministério da Educação, a saber, Mconf da Rpn (<https://conferenciaweb.rpn.br/>), sendo a sala gerada a cada encontro e com o acesso exclusivo das pesquisadoras e participantes. Com as devidas autorizações (termo de autorização para o uso de imagem e áudio), os encontros foram gravados para melhor avaliação das autonarrativas e as gravações armazenadas no drive da pesquisadora de acordo com a proteção de dados exigida pelo Comitê de ética.

A pesquisa buscava promover bons encontros com pedagogas para conversar e construir caminhos relacionados ao percurso de crianças autistas na escola.

É fato que os processos de inclusão necessitam ser melhor compreendidos e aprimorados, com isso nos propomos a adentrar em campo de maneira a estudar e nos aprofundar como as coisas se dão e são vivenciadas com a intenção de ajudar a problematizar o fazer e pensar em novos caminhos, o que corrobora amplamente com metodologia de pesquisa que buscamos construir com os participantes.

Partindo deste entendimento, a minha intervenção como pesquisadora no trabalho foi a de fazer disparar processos de construção nas redes de conversações e produções que envolveram as participantes da pesquisa, onde

ambas áreas, psicologia e pedagogia pudessem construir/reconstruir sua atuação no campo da educação inclusiva.

Características as quais se alinham com o almejado em pesquisa, uma vez que a situação de inclusão escolar é uma questão popular que carece de problematização, aprofundamento, reflexão, incentivo e transformação.

Escolhemos este princípio, “sob a perspectiva de que o conhecimento produzido é resultado do que emerge na convivência, como um entrelaçamento do emocional e do linguajar em que vivemos.” (Silveira, et al, 2018, p.1037).

Buscamos conviver, nos conectar, experienciar junto com os pedagogos e a partir disso, construir um novo modo de operar, que atingisse uma forma de incluir para além do integrar ou da simples adaptação das crianças autistas na instituição escolar.

Explicando melhor sobre a terminologia de rede, destacamos Rocha (2005, p.01) quando explica:

A palavra rede (originária da latina *rete*), em Língua Portuguesa, remete à noção de junção de nós – individuais ou coletivos – que, interligados entre si, permitem a união, a comutação, a troca, a transformação. Estar em rede – social, cultural, econômica, política – é (ou sempre foi) uma das condições de possibilidade de nossa convivência neste mundo, dada a necessidade (ou a obrigatoriedade) da contínua constituição de grupos comuns (ou comunidades) em limitados espaços e simultâneos tempos.

Sim, as redes nos constituem enquanto constituição social e a percepção dessa importância faz com que nos movamos em busca da construção e a transformação por meio do fazer, no caso de nossa pesquisa, o coletivo.

Tratando do termo conversações, Maturana (2002) o aborda dando o significado de que o ato de conversar não se restringe a apenas trocas de palavras, mas simboliza este ato a partir do comportamento de dar voltas com o outro. Deste modo, “Um sistema de conversação é portanto, um sistema não linear que não se rege por uma linearidade causa-efeito, mas o efeito rebate sobre a causa criando um sistema fechado que se auto-alimenta” (MATURANA, 1999, p. 37 apud BARCELOS e MADERS, 2016). Abrir-se para caminhar com

o outro implica em entrar por um caminho incerto, embora extremamente modificador e construtivo para ambos os seres envolvidos no processo.

Com essa percepção de atuar, realizamos 06 encontros, sendo 01 por semana, com os pedagogos que se encaixaram nos critérios da pesquisa.

Iniciamos os encontros em Setembro e realizamos dois encontros por semana.

Os encontros foram organizados conforme planejamento exposto no quadro a seguir:

Tabela 1 - Programação dos encontro

Encontro	Tema	Duração	Plataforma	Período
01	Vinculação e apresentação da proposta da pesquisa. Explicação das condutas éticas pertinentes à pesquisa e solicitação das autorizações. Principais disparadores: Experiência enquanto professores de crianças com autismo. Quais principais dificuldades enfrentadas neste fazer?	2h	Mconf da Rnp	Set/2020
02	Pergunta disparadora: Como é entendido o autismo na instituição escolar?	2h	Mconf da Rnp	Set/2020
03	Pergunta disparadora: Como é entendida a	2h	Mconf da	Set/2020

	educação inclusiva?		Rnp	
04	Pergunta disparadora: Como se dá o processo de aprendizagem e a inclusão das crianças autistas no contexto em questão?	2h	Mconf da Rnp	Set/2020
05	Pergunta disparadora: Quais os recursos disponibilizados e utilizados para a construção da aprendizagem das crianças autistas no contexto em questão?	2h	Mconf da Rnp	Set/2020
06	Pergunta disparadora: Que estratégias poderiam ser construídas a partir da combinação do conhecimento da psicologia e da pedagogia que possam favorecer a aprendizagem e a inclusão das crianças autistas?	2h	Mconf da RNP	Set/2020

Fonte: Autora (2020).

Além de outros pontos, tivemos outros definidos e explorados no emergir da experiência. Após estas vivências, marcamos as recorrências e o que emergia como distinto nas autonarrativas dos participantes.

5.7 AUTONARRATIVA COMO PROCESSO DE AUTOCONSTITUIÇÃO

O processo de autonarrativa caminha ao lado da autoconstituição, sendo esta destacada aqui pela ótica da autopoiese, uma vez que entende-se que a constituição dos seres vivos se dá no próprio viver.

Partilhando deste entendimento, Pellanda e Gustsack (2015, p. 232) destacam:

Um dos instrumentos mais importantes de autoconstituição nos seres humanos é a prática da autonarrativa pelo potencial que carrega de organização do caos interno proporcionando uma reconfiguração nos sujeitos que a praticam. Mas qualquer tecnologia autopoietica pode disparar o potencial de auto-organização que é, ao mesmo tempo, o potencial de autocriação.

A autonarrativa não é meramente detalhar uma experiência vivida, mas, permitir afetar e ser afetado, modificar e ser modificado pela vivência, é se constituir a partir do encontro e do que emerge na experiência.

5.7.1 Encontro 01 – “A angústia é de todos” (Lótus).

No primeiro encontro contamos com a presença das quatro participantes da pesquisa. Estas serão identificadas no decorrer da autonarrativa com o nome de flores: Lótus, Lírio, Lavanda e Girassol.

O primeiro encontro foi realizado em Setembro de 2020, quando apresentamos a proposta da pesquisa, bem como, fizemos a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual teve aceitação unânime.

Primeiro disparador lançado nesse encontro foi: Até hoje, como tem sido a experiência de vocês enquanto professoras de crianças autistas?

Inquietudes emergiram e foram percebidas pelas seguintes falas:

O autismo é algo muito novo para a gente. (Excerto nº 01. Lavanda, Set. 2020).

Achei que nunca estaria tão perto da gente. (Excerto nº 02. Lírio, Set. 2020).

Acaba sendo uma experiência muito complicada. (Excerto nº 03. Girassol, Set. 2020).

A partir desses, trechos percebi o quanto o tema parecia inquietar as professoras. Referem-se à inexperiência e ao desconhecimento.

Com o relato dessas inquietudes, foi pertinente aprofundar sobre as possíveis dificuldades encontradas. Somos afetados pelas experiências e estas são situadas, no caso das professoras, por estarem diante da tarefa de promover a aprendizagem de crianças autistas. E nossas emoções estão presentes nas situações experienciadas e na interpretação que fazemos de cada experiência vivida.

Deste modo, o novo disparador foi:

- Como vocês poderiam expressar os sentimentos e as dificuldades existentes enquanto professoras de sujeitos autistas?

Não me sinto preparada, me falta conhecimento, não tem capacitações, formações. (Excerto nº 04. Lavanda, Set. 2020).

Falta de conhecimento. Tinha medo, não sabia como lidar. Me apavorava, não sabia o que fazer. (Excerto nº 05. Girassol, Set. 2020).

Os desafios são muitos, não tem receita, cada um é um. (Excerto nº 06. Lírio, Set. 2020).

A experiência muitas vezes é angustiante e frustrante. Me sentia impotente. Não conseguia planejar as atividades de acordo com a necessidade da criança. (Excerto nº 07. Lotus, Set. 2020).

As questões centrais de maior dificuldade ficaram nos campos de falta de preparo, conhecimento sobre o assunto e a necessidade de clareza sobre como agir. Referem-se às salas de aulas superlotadas e às poucas possibilidades de um acompanhamento mais próximo do aluno que demanda mais atenção.

As falas que apresentam destaques para a angústia, as quais foram transcritas conforme exposição, foram observadas no contexto que não direcionam-se ao termo patológico da palavra angústia, mas ao sentimento de desconforto e inquietação frente à experiência dada como desafiadora. Conforme veremos a seguir.

Essa angústia é de todos, não temos preparo ainda. (Excerto nº 08. Girassol, Set. 2020).

Falta apoio nas escolas.... (Excerto nº 09. Lírio, Set. 2020).

Quando estão em crise, como fazer?. (Excerto nº 10. Lavanda, Set. 2020).

É a inclusão que acaba sendo exclusão, pois quando inclui e não dá possibilidades de trabalho, acabam ficando excluídos. (Excerto nº 11. Lotus, Set. 2020).

Estas foram as frases mais marcantes ditas ao final do encontro. Ao ouvir estes relatos, senti de modo muito significativo a importância do acolhimento da experiência e o quanto essas questões precisam de fato serem levadas em consideração. Temos a criação de leis e normativas e estas hoje, mesmo com os recentes ataques do governo federal, seguem conservando os avanços na educação inclusiva e são de suma importância, porém a viabilização de se fazer a inclusão precisa, urgentemente, ser levada em conta.

Entendo que avançamos em campos teóricos, nas leis e normativas a nível macro em nosso país, mas precisamos desenvolver projetos em lócus (nível micro-cidades ou até mesmo escolas) observando cada realidade, necessidade e experiência para conseguirmos promover a inclusão.

Há uma grande tendência, de acordo com meus estudos e experiência, para as generalizações e estas acabam tendo maior efetividade quando se trata de teorias, porém, quando se trata de prática, do fazer, observamos que nas redes de ensino, ainda carecem de apoio para efetivação.

5.7.2 Encontro 02 – “Quanto a gente conversa, mais conhecimento a gente tem e mais a gente se perturba” (Lírio).

Este encontro foi voltado para reflexões quanto à estruturação diagnóstica baseada no DSM, na cientificação do processo de entendimento do diagnóstico de autismo e no contraste da importância de olhar para a experiência, ou seja, construindo novas formas de olhar, da necessidade de deter-se mais com os sujeitos e menos com uma característica que eles tem que se chama autismo.

Pensamos ser importante levar materiais, documentos, de modo que as professoras pudessem interagir e fazer movimentar este estado de queixa lamento: não sabemos, não temos formações. A queixa pode ocupar o lugar do pensamento, da capacidade reflexiva e da autonomia na experiência de nós mesmos e dos professores.

Durante as pontuações das participantes, todas expressaram, a partir de suas experiências, que cada criança, mesmo com um diagnóstico que chega até eles como igual, apresenta condutas diferentes e uma forma de ser única.

E de fato, se somos únicos sem diagnósticos, porque seríamos iguais por ter um? Não é porque se tem um diagnóstico que é possível uma padronização do ser, tampouco do aprender.

Claro que, neste caso, me refiro a um olhar extremo para o diagnóstico, entendo que extremos em nenhum campo é saudável, tanto para não considerar este diagnóstico de nenhum modo, quanto para só olhar para ele.

Ressalto, precisamos avançar no entendimento do sujeito com esse diagnóstico e nunca reduzir a criança ao diagnóstico... Não é O autista, mas sim a criança, ela tem um nome e é muito mais do que um diagnóstico. A criança se chama Pedro, por exemplo, Pedro é... e... e... e apresenta o transtorno do espectro autista, COM diagnóstico de autismo. Ter um diagnóstico de autismo não é para reduzir a criança em nada, nem no quesito socialização, nem no quesito aprendizado, ambos podem ser acolhidos, respeitando o modo de ser e aprender da criança.

Olhar não o quadro e o autismo em si, mas olhar o aluno que tem o diagnóstico. Quando há a abertura para olhar assim, amplia-se o entendimento não do diagnóstico, mas o entendimento do sujeito. Quando entramos nesta escala de reducionismo corremos um risco gravíssimo de reduzir suas potencialidades.

Dentre deste entendimento, a participante Lírio destacou:

[...] tinha um aluno que apresentava potencialidades e desenvolvimento na aprendizagem antes de receber o diagnóstico, após este, passou a regredir no quesito aprendizagem. (Excerto nº 12. Lírio, Set. 2020).

Esta autonarrativa esclarece sobre a dimensão subjetiva do sujeito em seus percursos de aprendizagem. Os olhares dos outros e o modo como ele próprio passa a se perceber se transformam na experiência e esta é situada, acontece em um espaço e tempo sensíveis, como esclarece Nise da Silveira, 2017. Nos remete ainda aos estudos da brilhante psicopedagoga Alicia Fernández (1991), quando estuda na clínica o que nomeia como “A inteligência aprisionada”. A inteligência pode tornar-se aprisionada quando, por uma circunstância ou várias, uma criança se percebe sem condições de dar visibilidade ao seu conhecimento. As dimensões da inteligência e do desejo se entrelaçam na experiência humana em estreita relação, o que pode acontecer de modo a disparar processos de aprendizagem ou criar impedimentos aos mesmos.

Após uma breve conversação que oportunizou a emergência destas autonarrativas que recortamos, tivemos um disparador reflexivo: Qual a importância de observar a experiência da criança na prática de inclusão?

A possibilidade de uma observação mais profunda. Podemos ver que ela pode ser incluída da forma dela, no momento dela e que é possível o aprendizado. (Excerto nº 13. Lótus, Set. 2020).

A criança já vem de séries anteriores com o rótulo: O autista. Nunca é vista como uma criança com o diagnóstico de autismo. Então, olhar para a criança através da experiência quebra esse ciclo de olhar pelo rótulo. (Excerto nº 14. Girassol, Set. 2020).

Com estas pontuações de quem está na ponta, na lida diária, se reinventando constantemente para ofertar o melhor para seus alunos, percebemos o quanto a experiência e o olhar sobre a prática são importantes para dar ou não base para as teorias. Para Humberto Maturana, em diálogo com a orientadora desta pesquisa, “as práticas podem esconder as teorias que lhes dão validade e as teorias tornam-se supérfluas se não nos ajudam a transformar e melhorar as nossas práticas” (transcrição de aula gravada durante Curso sobre a Biologia do Conhecer em Santiago do Chile, ano de 2006).

No decorrer das reflexões, adentramos no aspecto das leis, normativas e políticas públicas existentes, pois as pedagogas traziam nas autonarrativas

estas contradições entre os textos normativos e a experiência e situações do cotidiano. As práticas de efetivação da educação inclusiva se colocam como difíceis, como manifestado em vários momentos pelas participantes da pesquisa.

Tudo é muito lindo nas leis, mas, ainda deixa muito a desejar na questão da ajuda, do olhar para que essa criança seja incluída na sala de aula. (Excerto nº 15. Lótus, Set. 2020).

Quando na escola o professor começa a conversar com os colegas, as crianças começam a compreender a questão da criança com autismo, mas os pais das outras crianças que não compreendem, há uma desconstrução do que se faz na sala de aula. (Excerto nº 16. Lírio, Set. 2020).

De acordo com estas autonarrativas, fica passível para nossa observação a necessidade de a experiência da inclusão ser enfatizada de modo amplo no âmbito social, afinal, como almejamos uma inclusão escolar efetiva em uma sociedade que não inclui no seu tecido social? A inclusão nos aparece como uma busca que afeta as culturas, as formas de perceber a si mesmo e ao outro na convivência, por isso é ação transformadora e complexa de se efetivar.

Enfrentamos uma dificuldade contextual no processo da inclusão, é uma questão social, temos muita dificuldade em aceitar o diferente. Nós vivemos em uma sociedade eminentemente diversa, mas não aceitamos o diferente. Kristeva é uma antropóloga e psicanalista que em seu livro “L'étranger à nous même” desenvolve uma autonarrativa buscando trazer justamente este diferente em nós mesmos sobre o qual é preciso lidar para acolher uma convivência amorosa e inclusiva na relação com os outros.

Outro ponto importante de reflexão sobre o qual as pedagogas narraram foi sobre o alto número de casos de autismo atualmente e os diagnósticos dados, por vezes de modo precoce.

Neste aspecto, as participantes destacaram:

Uma vez rotulado com esse diagnóstico que vem das secretarias de educação, estes diagnósticos relâmpagos, a criança vai a vida toda só passando de pasta em pasta, esse aqui estava no segundo ano e vai para o terceiro e o diagnóstico vai junto, e assim é a vida escolar da criança todinha. (Excerto nº 17. Lótus, Set. 2020).

Ou seja, a vida escolar da criança segue sendo apenas justificada, a busca por um laudo é para justificar o não aprendizado.

Quanto ao aprendizado de modo geral, não somente referente a crianças com diagnósticos, a participante Girassol colocou:

[...] a escola está muito defasada com relação a aprendizagem, tem alunos que não suportam mais um aprender em uma sala de aula só com o professor falando e livros, ele quer um aprender diferente e por ele não ter, ele não se enquadrar nesse sistema ele não se desenvolve e isso não quer dizer que com isso ele seja uma pessoa que necessite ser diagnosticado. (Excerto nº 18. Girassol, Set. 2020).

É um número bem alto de alunos com diagnóstico relâmpago para justificar o não atingir um nível desejado. (Excerto nº 19. Girassol, Set. 2020).

Ou seja, no modelo educacional atual é definido um padrão único para uma sociedade que é diversa.

As crianças com autismo possuem inúmeras potencialidades, pois como seres humanos, todos aprendem, mas o modo diferente de aprender delas não se adequa ao modelo educacional adotado atualmente. O processo de transformação precisa acontecer nesta relação entre a criança, a escola (colegas, professores, funcionários) e as famílias, a comunidade. A inclusão torna-se movimento de transformação, mas é preciso que se perceba a vontade de transformar e melhorar este processo.

Após todas reflexões e construções acima expostas, o momento final deste encontro ficou marcado pelas seguintes colocações:

Quando a gente conversa, mais conhecimento a gente tem e mais a gente se perturba. (Excerto nº 20. Lírio, Set. 2020).

Nós estamos aprendendo umas com as outras. (Excerto nº 21. Girassol, Set. 2020).

Estas falas demonstram a importância do favorecimento de momentos para partilhamentos e construção de conhecimento e senso crítico para a educação de modo geral, sobretudo, no campo da educação inclusiva, onde

tudo é novo e desafiador na atuação profissional do professor, como relatado em alguns momentos do encontro.

5.7.3 Encontro 03 – “Precisamos de equilíbrio” (Lavanda).

Este encontro foi introduzido com destaque para alguns trechos da dissertação que enfatizam o aspecto do olhar para o autismo a partir da ótica de quem o vive através do entendimento obtido no livro “O cérebro autista”.

Um dos trechos destacados foi: “O autismo não é um diagnóstico de tamanho único” (Grandin, 2015). A partir desse trecho surgiu o primeiro gatilho reflexivo desse encontro que foi: Se as possibilidades de experienciar o autismo são inúmeras, é possível estabelecer apenas um padrão de ensino para as crianças com diagnóstico de autismo?

Não é possível nem na teoria e nem na prática, digamos que se tivéssemos um método pronto para chegar generalizando, na prática não ia dar certo porque o que a gente vê em sala de aula é que se tiver mais que uma criança com autismo já temos que nos portar de modo diferente porque eles são diferentes, se todas as outras crianças são diferentes, por que eles seriam iguais? (Excerto nº 22. Lavanda, Set. 2020).

Não é possível mesmo, você tem que ver cada um com um olhar diferente para ter um cuidado diferente, tentar conhecer a forma de lidar com cada um, cada comportamento e olhando para cada capacidade. No dia a dia da sala de aula com certeza não conseguimos alcançar isso, é mais complicado, você se angustia, você tenta, mas, você não tem apoio de ninguém, tem que se virar sozinha. (Excerto nº 23. Lírio, Set. 2020).

Todo o ser humano tem a tendência de ter habilidades diferenciadas, e a criança autista tem isso muito acentuado, as vezes desenvolvem uma habilidade com muita facilidade, então você tem que fazer um trabalho diferenciado. (Excerto nº 24. Girassol, Set. 2020).

Nós não conhecemos os termos, as características, às vezes a criança quer só sentar naquele local, por exemplo, e a gente passa por essas situações e não sabe administrar porque a gente não conhece essas particularidades do diagnóstico. Aí a gente trava em muitas situações pequenas do dia a dia com nossas crianças por esse motivo, pela falta de conhecimento. (Excerto nº 25. Lavanda, Set. 2020).

Apesar das professoras apresentarem amplas queixas sobre o - conhecimento - do diagnóstico de autismo, percebemos que um dos conhecimentos mais importantes, na minha percepção como pesquisadora e na perspectiva que sustentamos nesta dissertação, elas já tem, que é o olhar empático para a singularidade das crianças e suas inúmeras formas de aprender e existir. Porém, mesmo com esta sensibilidade demonstrada anteriormente, houveram manifestações de ponto de conflitos quanto ao processo da busca por um possível ponto de equilíbrio entre contemplar as diferenças em sala de aula. Vejamos:

Sobre a questão em sala, sobre as dificuldades, eu tive um aluno com autismo bem severo, eu me senti angustiada, me via em uma situação que a diretora dizia: o aluno tal tem que ficar em sala, e, quantas vezes eu parei minha aula para ficar só com ele tentando acalmar, mediar. E as outras crianças, é justo com as outras crianças? Tinha dias de eu não conseguir dar nenhum conteúdo programado, porque a gente tinha que focar nele, porque a cuidadora tinha experiência zero. A partir disso ficou aquilo na minha cabeça, até onde é exclusão, até onde é inclusão, até onde beneficia um grupo e não o outro, esses pensamentos não são falta de empatia e nem de amor, são só os contrastes que encontramos na realidade, no dia a dia. Quantas vezes eu deixei de usar a caixa de som porque ele se agitava muito, só que eu não poderia usar um meio termo não? Eu poderia ficar engajando-o na sala e na hora do som, ele não podia ter outra atividade com a cuidadora só naquele momento para as outras crianças terem a oportunidade já que era a coisa que eles mais amavam o momento do dvd, da música. Não acho que estaria excluindo a criança dessa forma. Acho que estaria fazendo o bem a ela, já que a dificuldade estaria sendo respeitada. Eu bato nesta tecla a todo momento na questão da inclusão, tem que ter equilíbrio. (Excerto nº 26. Lavanda, Set. 2020).

Após este relato, Lótus complementou:

A gente se preocupa em dar suporte a essa criança, mas, a gente tem as outras crianças, e isso nos deixa confusas, angustiadas, desesperadas, colocamos a mão na cabeça e nos perguntamos: Meu Deus, o que eu vou fazer? (Excerto nº 27. Lótus, Set. 2020).

Girassol reforçou:

É isso mesmo, a inclusão não é só colocar na sala de aula não. Incluir, é incluir mesmo, é fazer com que a criança se desenvolva no processo, só que é muito difícil. (Excerto nº 28. Girassol, Set. 2020).

Quando a escola tem sala de AEE, que tem um profissional adequado, ele ajuda muito. (Excerto nº 29. Lírio, Set. 2020).

Essas salas de AEE é lindo o projeto, mas, as escolas abrem essas salas de AEE pensando muito no financeiro, a verdade é essa, mas, não tem pessoas preparadas, geralmente são os professores readaptados. (Excerto nº 30. Lavanda, Set. 2020).

Essa é uma realidade, mas, o objetivo e a finalidade não são esses, mas, é jogado como você está dizendo. Eu faço parte da sala do AEE, ela é para ser trabalhada no contraturno em um trabalho individual, com no máximo dois alunos. Quando me chamaram para a sala de AEE eu nem sabia o que ia fazer lá, mas, agora estou sendo bem instruída e hoje adoro trabalhar com AEE, é um trabalho muito bonito, muito interessante, você vê resultados, mas, fazendo como é para fazer. É tudo organizado, são somente 10 alunos para cada pessoa, não pode ser muito aluno. (Excerto nº 31. Girassol, Set. 2020).

A discussão acima destacada reflete não necessariamente a questão de incluir ou não no ensino regular. Se olharmos apressadamente, temos essa sensação. Essas pontuações demonstram o conflito vivenciado por esses profissionais pela possível falta de apoio e preparo para enfrentar tamanho desafio que é educar considerando a singularidade, as diferenças.

E há também os inúmeros atravessamentos sócio-político e econômicos que interagem nos sistemas educativos, onde temos o perigo de tomar a criança apenas como motivo para se buscar mais recursos para a educação.

Mediante todas os - nós -, as questões que emergiram nas conversações, pude trazer um novo disparador reflexivo: qual o ponto de equilíbrio para incluir sem excluir a criança que está tentando ser incluída e sem excluir os demais alunos?

Equilíbrio! Equilíbrio! Você saber equilibrar as coisas. (Excerto nº 32. Lavanda, Set. 2020).

Tem que formar parceria com a turma, ela tem que se inteirar da situação da criança com diagnóstico de autismo. (Excerto nº 33. Girassol, Set. 2020).

Pelo contraste neste relato, podemos perceber o quanto a inclusão se torna difícil com a superlotação de salas regulares, pois as pedagogas destacam o trabalho que envolve turma de alunos e uma questão nova, dentre tantas outras, com as quais precisam lidar. Identificam a redução na qualidade e no apoio que recebem, o que gera sobrecarga do professor e tudo isto se resume na precariedade histórica do serviço público e dos investimentos em educação no nosso país como um todo, com algumas diferenças que por vezes vemos acontecer.

Este aspecto se torna notório ao compararmos o relato de quem está na sala de AEE, já que esta tem mais estrutura, tem já como propósito para sua existência o trabalho com a diferença, um possível apoio e olhar para a singularidade, o atendimento é individualizado, tem um limite de alunos. A partir deste olhar surgiram mais disparadores reflexivos, a saber: Na base regular, qual o apoio que tem? Tem apoio? Não tem? Qual apoio gostariam que tivesse?

Gostaria que tivéssemos mais apoio, que a comunidade escolar fosse um conjunto, que cada integrante tivesse sua atuação ativa de fato. (Excerto nº 34. Lavanda, Set. 2020).

Gostaria que todo mundo da escola fosse pedagógico, no sentido de nos ajudar, poder dar apoio. Não temos uma bolsista, ninguém para ajudar, temos uma sala de 25 crianças na educação infantil para um só professor para fazer tudo. Deveria ser assim: na educação infantil, igual nas escolas particulares, ser dois professores. (Excerto nº 35. Lótus, Set. 2020).

Isso está na lei! Na LDB é claro, mas aqui não tem. (Excerto nº 36. Lavanda, Set. 2020).

Só quero dizer uma coisa, não tem equilíbrio de nada, está tudo desequilibrado, em uma corda bamba. (Excerto nº 37. Lírio, Set. 2020).

Se não tiver cuidado, o professor é o primeiro que cai. (Excerto nº 38. Lótus, Set. 2020).

Para a melhora de fato acontecer, precisaríamos de um conjunto, primeiro mais conhecimento, segundo mais apoio humano, não sobrecarregar salas, mais profissionais específicos. (Excerto nº 39. Lavanda, Set. 2020).

Precisamos também de material concreto, porque muitas vezes o material que a gente usa para trabalhar com as crianças é o professor que compra, mas, graças a Deus na educação

infantil temos as sucatas que nos favorecem muito. (Excerto nº 40. Lótus, Set. 2020).

Novamente, a precariedade do serviço público se destaca nos relatos, a qual, por sua vez, gera, além da sobrecarga contextual, a sobrecarga psíquica dos educadores. Após a intensidade de questionamentos e o surgimento de insatisfações generalizadas, a participante Lavanda destacou:

Acho que é bom pontuar que, não está acontecendo aqui um negativismo. Nós estamos aqui em um contexto que virou de desabafo, daí você veja como os professores precisam de psicólogos urgente. (Excerto nº 41. Lavanda, Set. 2020).

A girassol fala de uma forma bem mais leve, mas, ela vem de um contexto diferente. (Excerto nº 42. Lavanda, Set. 2020).

Complementado a fala da Lavanda, a gente vê o encantamento da Girassol, estando em uma nova fase que é está na sala de AEE. Mas, nós vivemos outra realidade (Excerto nº 43. Lótus, Set. 2020).

É fato que, pelos relatos há um abismo entre estas realidades, são experiências diferentes em um mesmo local com uma mesma demanda. Então, uma vez com experiências diferentes, os sentimentos e as formas de lidar serão, portanto, diferentes também.

Em um lado a realidade da sala de AEE que tem minimamente uma estrutura, um limite de alunos. Por outro lado, temos pouca estrutura, salas superlotadas, ou seja, contextos piamente diferentes.

5.7.4 Encontro 04 – “A escola é um espaço muito apropriado, mas, ainda não está como deveria ser” (Girassol).

Neste encontro, os disparadores foram direcionados ao entendimento do papel da escola enquanto possivelmente grande potencializadoras de interação e aprendizagem para crianças com autismo. Deste modo, foi indagado: como vocês percebem a escola? Percebem deste modo?

Era para trazer esse grande potencial, mas, diante das dificuldades, necessitaríamos de mais coisas para desenvolver

esse potencial. Ainda está muito a desejar. (Excerto nº 44. Lótus, Set. 2020).

Eu concordo, eu queria muito que fosse, já avançou, só em ter a sala de AEE já é um grande avanço, mas, falta muita coisa ainda. (Excerto nº 45. Lírio, Set. 2020).

Realmente a escola tem potencial, mas, imaginem ela com psicólogo, uma equipe, uma sala de AEE com pedagogo, pois, aqui temos com pessoas que muitas vezes não conseguem nem falar, já com problemas, ou seja, pessoas para cumprirem horário, quando na verdade não é para ser. Precisa ter pessoas capacitadas. Está sendo muitas vezes só um faz de conta, acalmar a criança quando não está bem na sala regular, esse não é o papel. Mas, que a escola tem um grande potencial, ela tem. Esperamos que no futuro tenhamos professores com bastante conhecimento da causa, todos engajados, crianças com conhecimento sobre a situação, esse é um vasto campo para a criança se desenvolver. A escola é um espaço muito apropriado, mas, ainda não está como deveria ser. (Excerto nº 46. Girassol, Set. 2020).

Comungando deste entendimento, Lótus ressalta:

[...] a teoria é muito bonita, mas, a prática deixa muito a desejar, por que quando se observa uma sala de AEE que não tem profissionais adequados, muitas vezes professores readaptados e que não são nem pedagogos, por vezes, não tem afinidade. Tem que ter uma identificação com essas crianças. (Excerto nº 47. Lótus, Set. 2020).

Uma sala decorada não adianta de nada, sem as pessoas capacitadas. (Excerto nº 48. Lírio, Set. 2020).

Por esses trechos, percebemos a disparidade entre o ideal, que seriam as normativas, leis, etc, e o real, que é a experiência de quem está na ponta, na lida diária para concretizar o escrito, porém, sem receberem os recursos técnicos e pedagógicos, o planejamento e os cuidados adequados para que possa se construir conjuntamente processos de verdadeira inclusão educativa.

Podemos, inclusive, refletir sobre esse ponto também à luz das sequelas da corrupção, já que, se as exigências normativas não são cumpridas, certamente tem a ver com esta questão também. Não é objeto de nossa pesquisa, mas se faz presente nas autonarrativas esta espécie de maquinaria desde onde se recebem ou não recursos importantes e ações de cuidado e de atenção à educação.

Apesar desta situação difícil de incluir de fato, a escola já exerce uma função minimamente válida, ao meu ver, que é a de integrar pela simples oportunidade de ampliar o contato social da criança com diagnóstico de autismo. Sabemos que na história da educação e mesmo de nossa humanidade já tivemos longos períodos de tentativas de eliminar as diferenças, o que segue ocorrendo em alguns contextos. A ciência avançou e nos convida a aprender que a convivência com o diferente implica em uma lida conosco mesmo e torna-se uma experiência enriquecedora e transformadora em nosso viver.

Em meio às ações diretas da pesquisa e às reflexões nas leituras passei a viver e a perceber a importância do tema e desta construção em meu próprio viver.

Retomando a escrita na qual aproximo ainda mais a escuta das autonarrativas e as reflexões teóricas, sigo e convido os professores a se expressarem em relação a este entendimento de acordo com suas experiências.

Isso já foi um passo, eu tenho um irmão especial que nunca teve a oportunidade de ir à escola e eu fico imaginando: Será que se ele tivesse tido a oportunidade na época de ir para a escola, de interagir, será que ele não teria se desenvolvido melhor? (Excerto nº 49. Lótus, Set. 2020).

Após essa inquietação, quase todas as integrantes concordaram que o desenvolvimento teria sido bem melhor. Porém, uma participante alertou:

Para algumas crianças essa interação pode ser uma faca de dois gumes, dependendo de como ela é recebida, tratada e compreendida. Pode ser melhor e pode ser pior por causa do preconceito que é muito grande ainda. Já melhorou, mas, sabemos que tem. (Excerto nº 50. Lírio, Set. 2020).

Conforme nota-se o conflito interno de algumas participantes devido ao desgaste emocional que é amplamente expresso no decorrer dos encontros. É como se elas entendessem a importância, validassem todo o percurso de conquistas da inclusão, mas, submergidas pelas dificuldades, considerando o positivo, porém, com foco, devido suas fragilização diária, no negativo.

Ainda neste contexto, outro gatilho reflexivo foi: Mesmo a escola sendo apenas integrativa, os avanços de colocam como significativos, dentro do possível, para crianças autistas, então, como seria se os profissionais fossem com processos formativos, para acolher e promover uma educação inclusiva?

Seria um sonho! Quando você tem especialistas, quando você conhece todo o processo de como trabalhar, tem a teoria e junta com a prática, quando tem pessoas para conversar, discutir e trocar ideias, saber como trabalhar... é uma utopia. Além da integração, desenvolver o cognitivo. (Excerto nº 51. Lírio, Set. 2020).

Seria um sonho, muito bom para o profissional e para a criança, pois dessa forma, teríamos segurança do que estaríamos fazendo. (Excerto nº 52. Lótus, Set. 2020).

Com estas falas, percebemos a ânsia de melhorias, o desejo por mudança, o que torna ainda mais forte a hipótese de falas conflitantes devido às vivências insatisfatórias vividas. Quanto ao aspecto de apoio multiprofissional, essa ponderação foi levantada:

Tem horas que os professores parecem ter que entrar em outras esferas, psicólogo, terapeuta. Às vezes foge do nosso conhecimento. Temos que ver até onde dá para o professor ir e até onde precisa da ajuda de outro profissional. (Excerto nº 53. Lavanda, Set. 2020).

O possível peso da ausência de rede de apoio interdisciplinar fortalecida fica constatado neste trecho.

Em seguida, foi disparado um gatilho para levantamento de possibilidades, o que necessitaria para ser possível?

Espaço físico, uma equipe multidisciplinar específica para o suporte educacional. (Excerto nº 54. Lavanda, Set. 2020).

As demais participantes endossaram essa fala e destacaram os profissionais principais que necessitam, a saber: psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo.

Todas as participantes tornam possível observar que trazem um senso de consciência das possibilidades de contribuição escolar com o público de crianças com autismo, mas, as dificuldades relativas a conhecimento e apoio sempre se mantinham presentes.

5.7.5 Encontro 05 – “Ainda não está o ideal, mas está caminhando, pelo menos, alguma mudança já teve.” (Lavanda)

Este encontro foi introduzido com algumas considerações sobre a educação inclusiva e sua trajetória histórica. Perpassa por reflexões acerca dos movimentos de segregação, congregação e a tão sonhada inclusão.

Foi destacado que para alcançar a inclusão de fato é necessário que além de trazer o aluno para o ciclo de convivência escolar. Ela é um processo mais amplo, que olha para um todo, não só para a interação em si, mas olhando também para a aprendizagem. E quando destaco aprendizagem, não me refiro, a curricular, e sim, oportunizar o desenvolvimento considerando as várias possibilidades e capacidades que este aluno tem.

Após este momento, o gatilho reflexivo foi disparado: na experiência de vocês, a aprendizagem de crianças com autismo está sendo assegurada no modelo atual de prática?

Na minha experiência não, a minha percepção é que me sentia muito mal, frustrada, o aluno passou o ano todo frequentando a sala, eu me senti, muitas vezes inútil, no que eu estava fazendo, chateada, angustiada, porque aquela criança não aprendeu praticamente nada, no meu olhar. Eu sentia vontade, tentava e não conseguia. (Excerto nº 55. Lótus, Set. 2020).

Abrindo um comentário nesta fala, fica nítido o quanto essa inquietação é influenciada pela ótica de que a aprendizagem é algo predeterminado no modelo educacional e que se a criança não segue esse modelo, alcança esse currículo, então ela não aprende? Certamente, este é um pressuposto do modelo educacional vigente, o qual se ampara na crença: O aprender só é válido quando o padrão é atingido.

Olhando por esta lógica, aprendendo, eles sempre estão. É impossível você inserir uma criança no ambiente escolar e ela não apreender. Digamos que ela não aprenda a ler e escrever com tanta facilidade, mas, ela vai aprender a conviver, a ter limites, seguir horários. (Excerto nº 56. Lavanda, Set. 2020).

O processo de aprendizagem, portanto, não se restringe a conteúdo e a currículos generalistas. Embora os conhecimentos sejam válidos e necessários, o aprender que defendemos neste texto engloba todo o processo de autoconstituir-se, processo que não cabe no engessamento dos currículos e medidores de índices escolares atuais. Após essas pontuações, Lírio destacou:

Pelo meu olhar, não sei se é porque isso mexeu muito comigo, ter tido a experiência com uma criança severa e eu me sentir impotente, essa criança não se socializou, não aprendeu a ficar na rodinha, não interagiu com os colegas, nem comigo. Esse é aquele aluno que tivemos em comum, Lavanda. (Excerto nº 57. Lótus, Set. 2020).

Então, Lavanda respondeu:

Esse aluno ultrapassou o nosso olhar pedagógico. Ele precisava de um outro acolhimento, de um cuidado especializado. Isso que falta nas escolas, elas serem realistas, até esse ponto a gente vai, a partir daqui necessita da saúde, de outros acompanhamentos. (Excerto nº 58. Lavanda, Set. 2020).

Com isso, percebemos o quanto a atuação escolar e, portanto, a inclusão, fica deficitária se a criança não estiver sendo acompanhada por todas as especialidades necessárias. Outra constatação importante, é o fato da tendência à generalização de experiência -negativa-, ora, por uma experiência possivelmente não satisfatória houve uma ramificação para as possíveis experiências futuras.

Outras falas que fomentaram a discussão foram as seguintes:

Muitas vezes nem o núcleo gestor está preparado para orientar o professor, só faz jogar para o professor. (Excerto nº 59. Lírio, Set. 2020).

Sendo esta outra fala que ressalta a necessidade do apoio para o alcance da efetivação da inclusão.

Quanto a aprendizagem na sala de AEE, extraímos a seguinte experiência:

Na sala de AEE tem avanços, melhorias, eles já aceitam melhor a sala regular, conseguem ter uma compreensão maior das situações, consegue participar. Tem avanços, tanto no cognitivo, quanto no funcional. (Excerto nº 60. Girassol, Set. 2020).

Quanto ao percurso vivido pela educação para crianças especiais até aqui, Lavada colocou:

Hoje em termos de segregação, congregação, junção ou separação, hoje está bem diferenciado, estamos em um momento de congregação sim, de acolhimento, mas, é uma luta que vai demorar muito para ficar totalmente estabilizado, ainda se tem muitas sequelas de toda a história, muita deficiência no sistema, mas estamos na congregação, nessa tentativa de inclusão. Isso, não só na educação, mas também no meio social. Ainda não está no ideal, mas está caminhando, pelo menos, alguma mudança já teve. (Excerto nº 61. Lavanda, Set. 2020).

É verdade, eu concordo, estamos na congregação, mas, estamos caminhando, a intenção é para que chegue lá, que chegue no que é para ser, embora, se decepcione com o governo que está aí, porque invés de aumentar as possibilidades tendem é haver uma redução. (Excerto nº 62. Girassol, Set. 2020).

Ao analisar esses trechos, a disparidade contextual novamente fica evidente.

Em relação aos padrões e seguimento de currículos engessados mantidos pelo sistema educacional, como podemos educar igual sujeitos que são diferentes? É acertado o comportamento de olhar mais para os roteiros e menos para as crianças? Corroborando com essa visão, foi destacado um

trecho do livro da Temple Grandin que questiona justamente essa - rigidez - do sistema educacional.

A partir disso as seguintes falas foram destacadas:

Para ter essa visão é necessário ter o conhecimento, ter a sensibilidade e ser consciente de que trabalho você deve fazer com cada aluno. (Excerto nº 63. Lírio, Set. 2020).

Temos que ter esse olhar voltado para descobrir qual a habilidade daquela criança. (Excerto nº 64. Lótus, Set. 2020).

Mediante esses pensionamentos, foram indagados: Ter o conhecimento para entender a habilidade da criança e reconhecer as suas potencialidades é o suficiente para conseguir colocar em prática esse olhar com o sistema educacional atual vigente? Vocês têm abertura para fazer alterações se sentirem que é necessário?

Com isso, apontaram:

Infelizmente não, o sistema ainda está muito defasado até com os alunos regulares e para as crianças com necessidades especiais o currículo não contempla. (Excerto nº 65. Lótus, Set. 2020).

O avanço tecnológico para trabalhar com o aluno ainda é muito restrito, apenas de estar um pouco avançada, mas, a atuação na sala de aula ainda é muito arcaica. (Excerto nº 66. Lírio, Set. 2020).

Já avançamos em muitas coisas, mas, é mais teórico, quando chega na prática fica pendente, impedido de efetivação. (Excerto nº 67. Lavanda, Set. 2020).

Na sala de AEE, toda semana nos reunimos para discutir o processo, introduzir o uso de aplicativos para dar apoio. (Excerto nº 68. Girassol, Set. 2020).

A partir do destaque de experiência da Girassol, Lavanda pontuou:

Minha fala e a da Lótus é muito angustiada, justamente por isso, vocês têm formações, você vive a situação por outro ângulo, nós não temos esses momentos, não temos apoio. Olhando pelo seu lado, percebemos que está andando um pouco, mas, no nosso lado, ainda não acontece como deveria ser. (Excerto nº 69. Lavanda, Set. 2020).

Mais uma vez esses relatos intensificam as possíveis discrepâncias existentes em atuações tão próximas. Os contrastes vão desde a estrutura até as formações, apoio. Todos esses aspectos podem tornar a experiência mais suave, pois, quando se vai lidar com uma demanda onde não se tem uma estrutura mínima, a probabilidade de não ser efetiva, satisfatória e saudável para ambos envolvidos é altíssima. Outro aspecto relevante a ser destacado é a oportunização de contato com experiências distintas a partir dos encontros, que se mostraram tão ricos para a mudança de interpretação (cognição) das vivências que contribuirá para possível mudança de conduta.

5.7.6 Encontro 06 – “Se você trabalha com um novo olhar, olhando para o que a pessoa é capaz, com certeza vai conseguir chegar ao objetivo que é desenvolver o cognitivo, o social, tudo.” (Lírio).

Este foi nosso último encontro, nele conversamos inicialmente sobre neurodiversidade, com enfoque de não olhar o autismo com tendências a correções. Nenhum dos professores conhecia o tema ou a discussão em profundidade, mas, alguns já haviam ouvido falar superficialmente.

Percebam os relatos:

Eu acho que já ouvi falar. Às pessoas com autismo têm habilidades e o ideal é que a gente reconheça, para ser a florada. Ao invés de a gente só criticar baseado no que – não é certo, não é normal, que a gente percebe essas habilidades para a florar. (Excerto nº 70. Lavanda, Set. 2020).

Quando não temos o olhar para compreender, acabamos querendo moldar ao nosso modo, estilo, currículo. Precisamos ser esse instrumento de ajuda, para desenvolverem as habilidades que eles já têm. (Excerto nº 71. Lótus, Set. 2020).

Esses que defendem o direito dele são muito inteligentes, eles se compreendem, sabem da capacidade deles. Eles não são pessoas incapazes, cada um tem sua capacidade, inteligência, nós temos inteligências múltiplas. (Excerto nº 72. Lírio, Set. 2020).

O a floramento dessas habilidades é possível, também, através da escola, se a criança não for entendida e não tiver essa oportunidade, quantos talentos não estariam desperdiçados? (Excerto nº 73. Lótus, Set. 2020).

Os autistas têm grandes potenciais, é como refletimos, você não pode corrigi-lo, você tem que trabalhar para que desenvolvam o seu potencial. (Excerto nº 74. Girassol, Set. 2020).

O intuito do disparador destacado foi justamente promover reflexões que fortalecem o entendimento das possibilidades existentes para além do diagnóstico de autismo e que afastem posturas de redução dessas crianças ao um código do CID ou DSM.

Mediante essas pontuações, um novo disparador reflexivo foi lançado:

Como que olhar para o autismo através da neurodiversidade pode contribuir para o processo de inclusão?

Com certeza, como não contribuiria? Se você trabalha com um novo olhar, olhando para o que a pessoa é capaz, com certeza vai conseguir chegar ao objetivo que é desenvolver o cognitivo, o social, tudo. (Excerto nº 75. Lírio, Set. 2020).

Eu senti muita dificuldade com este público, li algumas coisas e nesses encontros aqui também, nesses debates, conversas, clareou muitas coisas. Tenho certeza de que quando eu voltar já terei um olhar bem diferenciado. Vou lembrar dessas nossas conversas, de ver a experiência de cada um, porque esses encontros para mim estão sendo muito proveitosos e está me dando curiosidade de eu aprender mais sobre. (Excerto nº 75. Lótus, Set. 2020).

A partir desses olhares, fica bastante enfatizado o quanto ter acesso a conhecimento sobre o tema, ter espaço de trocas, de poder olhar para a experiência do outro, de ter espaço de fala pode ser um excelente início para promover mudanças cognitivas e comportamentais na atuação dos professores. Pois, se o professor entender o aluno como uma pessoa com capacidade e potencialidade, ele vai direcionar seus esforços para ajudá-la a se desenvolver. Mas, se ele não pensar (cognição) sobre o tema por essa ótica, certamente, não haverá ações (comportamentos) direcionados neste sentido.

Após esse processo, disparamos o último ponto de reflexão:

Quais seriam as possíveis contribuições para o campo da educação inclusiva se a construção de saberes entre a psicologia e a pedagogia fossem mais fortalecidas?

Se a gente tivesse esse suporte, ter uma pessoa com um olhar para o comportamento, junto com a prática do pedagogo, acredito que se andassem juntos, com certeza os resultados seriam melhores. Seria muito significativo. (Excerto nº 76. Lótus, Set. 2020).

Muito tem a contribuir, tanto com a questão da criança com autismo, quanto para os profissionais, a experiência seria melhor, mais satisfatória. Contribuiria de modo geral. (Excerto nº 77. Girassol, Set. 2020).

Com estas falas, percebemos não só a necessidade do encontro dessas áreas no decorrer desta pesquisa, mas, também, do psicólogo de modo ativo e participante do grupo escolar.

Em seguida, refletimos sobre como esses encontros podem ter contribuído para promoção de novas formas de olhar e fazer com esse público de crianças com diagnóstico de autismo?

Eu achei os encontros muito significativos, muito proveitosos e com certeza eu aprendi bastante e aprendi a aprender a pesquisar mais sobre o tema e ter um olhar diferenciado vendo a experiência da Girassol, que é uma experiência que está dando certo e isso nos motiva. Embora a minha experiência não tenha dado tão certo, esse encontro contribuiu também para que possa rever a minha prática, o meu olhar. Me instigou a querer buscar mais, conhecer mais sobre o autismo e outras necessidades especiais. (Excerto nº 78. Lótus, Set. 2020).

Muito contribuiu! Quanto mais a gente estuda, quanto mais a gente discute melhor, nos sentimos fortalecidos, desafiados e encorajados. (Excerto nº 79. Girassol, Set. 2020).

Por falas com essas percebemos o quão importante são esses momentos de trocas, compartilhamento de vivências e construção de saberes. O quanto que a experiência partilhada pode ser a força motriz para construir novos modos de viver, de ressignificar a forma de experienciar as situações vividas até então. Não se trata somente de modificar a situação em si, embora isso seja de extrema importância nessa temática, mas trata-se também das novas formas de perceber e interpretar o fenômeno vivido, e isso faz toda a diferença!

Quanto a manifestação da experiência para o aluno com diagnóstico de autismo, destaco esses excertos:

[...] tinha um aluno que apresentava potencialidades e desenvolvimento na aprendizagem antes de receber o diagnóstico, após este, passou a regredir no quesito aprendizagem. (Excerto nº 12. Lírio, Set. 2020).

A possibilidade de uma observação mais profunda. Podemos ver que ela pode ser incluída da forma dela, no momento dela e que é possível o aprendizado. (Excerto nº 13. Lótus, Set. 2020).

A criança já vem de séries anteriores com o rótulo: O autista. Nunca é vista como uma criança com o diagnóstico de autismo. Então, olhar para a criança através da experiência quebra esse ciclo de olhar pelo rótulo. (Excerto nº 14. Girassol, Set. 2020).

Nestas falas fica claro que apesar dos desafios enfrentados, ainda há olhar sensível por parte das professoras para as possibilidades de aprendizagem e ganho no desenvolvimento destas crianças com o favorecimento do ambiente escolar. Embora muito necessite ser melhorado, há possibilidades e esperança.

Quando a gente conversa, mais conhecimento a gente tem e mais a gente se perturba. (Excerto nº 20. Lírio, Set. 2020).

Nós estamos aprendendo umas com as outras. (Excerto nº 21. Girassol, Set. 2020).

Sobre a efetiva contribuição do encontro da psicologia com a pedagogia com o propósito de construção e fortalecimentos de saberes sobre o autismo e a educação inclusiva, destaco que as autonarrativas trouxeram à nossas reflexões coletivas processos e transformações na convivência. Saberes referidos ao modo como cada professora realiza o seu percurso, buscas e inquietudes em movimento e conhecimentos, nas quais as participantes puderam partilhar as explicações que lhes permitem ampliar a compreensão sobre as práticas da educação inclusiva na educação.

6 A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE SABERES NO ENCONTRO ENTRE A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA: mudanças cognitivas que podemos perceber nas ações dos participantes

Farei uma discussão na qual retomo os objetivos da pesquisa, a saber: compreender, por meio do encontro com pedagogos do município de Morada Nova CE, como estes organizam a própria experiência e trabalho com estudantes autistas. Para isto, buscamos, portanto, compreender como os pedagogos participantes organizavam a própria experiência e trabalho com estudantes autistas; como as práticas de educação, envolvendo estudantes autistas, acontecem na instituição escolar; oportunizar, a partir de pistas que o coletivo vai apontando, sabedoria e conhecimento nas ações em andamento na escola; construir, a partir de disparadores que foram as perguntas que emergiram desde a questão central da pesquisa, coletivamente, práticas de cuidado e aprendizagem que favorecessem a interação social e a inclusão de crianças autistas na escola e, por fim, observar e analisar mudanças na coordenação de condutas em que o coletivo envolvido na pesquisa passassem a distinguir sabedoria e conhecimento sobre a educação inclusiva e o autismo, fazeres que se transformam no transcurso da convivência e reflexão coletiva.

Considerando todo o exposto no texto até aqui, entendemos que os objetivos visados no trabalho foram alcançados, uma vez que o partilhamento e a construção conjunta de saberes, a partir dessa conexão entre psicologia e pedagogia, contribuíram não só para observar como se dá na prática o lidar com os temas autismo e educação inclusiva, mas também para promover/construir mudanças cognitivas, deslocamentos e transformações no modo de entender e de agir mediante a reflexão que acontece na conversação e na escuta de si e do outro nos encontros organizados como procedimentos de pesquisa.

No tocante a experiência, acessamos autonarrativas riquíssimas em relação ao como eles percebiam seu próprio modo de viver o papel tão desafiador que é ser professor de crianças com diagnóstico de autismo.

A escuta, gravação e transcrição de autonarrativas tornam-se potentes na pesquisa intervenção, favorecem o experimentar uma ciência que fazemos

juntos com os participantes e, ainda, oportuniza a transformação, incluindo a da pesquisadora, no próprio ato de pesquisar.

Ao estar presente e junto das pedagogas pude aprender e destaco dois aspectos importantes: o primeiro no tocante às inquietações devido às dificuldades vividas por interpretarem a si próprias como não preparadas o suficiente para educar crianças com diagnóstico de autismo, o que por sua vez, provavelmente era o maior fator de bloqueio; o segundo aspecto que destaco é sobre o quanto lidar com essa experiência deste modo estava afetando o aspecto emocional das pedagogas. Com a percepção destas questões, eu enquanto psicóloga busquei favorecer um espaço para construirmos juntas a ressignificação desse olhar. E compreendi melhor os processos e necessidades que vivemos em Morada Nova/CE nesta busca pela efetiva inclusão de todos no aprendizado.

Explorando a leitura dos excertos gravados e transcritos, aqui destaco o excerto nº 20, o qual percebemos claramente os objetivos da pesquisa sendo atingidos, uma vez que a promoção de bons encontros favoreceu a perturbação de si sobre o tema, o que na abordagem que aprendemos e adotamos da Biologia do Conhecer, pode desencadear mudanças de condutas.

E no excerto nº 21, percebemos o quanto estes encontros favorecem o partilhamentos de saberes, não somente teóricos, mas vivenciais e o quanto estes acontecimentos são potentes no processo de se autoconstituir e se reinventar enquanto professor de crianças com o diagnóstico de autismo.

Por fim, mas não menos importante, trago um dos aspectos mais importantes de toda essa caminhada, o destaque para autonarrativas que ilustram as possíveis mudanças cognitivas ocorridas sobre os temas centrais desta pesquisa.

. Tabela 2 – Movimentos da Cognição Inventiva

AUTONARRATIVAS E MUDANÇAS COGNITIVAS DESTACADAS	
Encontros iniciais	Encontro finais
“Acaba sendo uma experiência muito complicada. (Excerto nº 03. Girassol, Set. 2020).	“Na sala de AEE tem avanços, melhorias, eles já aceitam melhor a sala regular, conseguem ter uma compreensão maior das situações, consegue participar. Tem avanços, tanto no cognitivo, quanto no funcional”. (Excerto nº 60. Girassol, Set. 2020). “Muito contribuiu! Quanto mais a gente estuda, quanto mais a gente discute melhor, nos sentimos fortalecidos, desafiados e encorajados”. (Excerto nº 79. Girassol, Set. 2020).
É a inclusão que acaba sendo exclusão, pois quando incluem e não dão possibilidades de trabalho, acabam ficando excluídos. (Excerto nº 11. Lótus, Set. 2020). A gente se preocupa em dar suporte a essa criança, mas, a gente tem as outras crianças, e isso nos deixa confusas, angustiadas,	Isso já foi um passo, eu tenho um irmão especial que nunca teve a oportunidade de ir à escola e eu fico imaginando: Será que se ele tivesse tido a oportunidade na época de ir para a escola, de interagir, será que ele não teria se desenvolvido melhor? (Excerto nº 49. Lótus, Set. 2020). Temos que ter esse olhar voltado para descobrir qual a habilidade daquela criança. (Excerto nº 64. Lótus, Set. 2020). Eu senti muita dificuldade com este público, li algumas coisas e nesses encontros, aqui também, nesses debates, conversas, clareou muitas coisas. Tenho certeza de que quando

desesperadas, colocamos a mão na cabeça e nos perguntamos: Meu Deus, o que eu vou fazer? (Excerto nº 27. Lótus, Set. 2020).	eu voltar já terei um olhar bem diferenciado. Vou lembrar dessas nossas conversas, de ver a experiência de cada um, porque esses encontros para mim estão sendo muito proveitosos e está me dando curiosidade de eu aprender mais sobre. (Excerto nº 75. Lótus, Set. 2020).
Para a melhora de fato acontecer, precisaríamos de um conjunto, primeiro mais conhecimento, segundo mais apoio humano, não sobrecarregar salas, mais profissionais específicos. (Excerto nº 39. Lavanda, Set. 2020). Só quero dizer uma coisa, não tem equilíbrio de nada, está tudo desequilibrado, em uma corda bamba. (Excerto nº 37. Lírio, Set. 2020).	Hoje em termos de segregação, congregação, junção ou separação, hoje está bem diferenciado, estamos em um momento de congregação sim, de acolhimento, mas, é uma luta que vai demorar muito para ficar totalmente estabilizado, ainda se tem muitas sequelas de toda a história, muita deficiência no sistema, mas estamos na congregação, nessa tentativa de inclusão. Isso, não só na educação, mas também no meio social. Ainda não está no ideal, mas está caminhando, pelo menos, alguma mudança já teve. (Excerto nº 61. Lavanda, Set. 2020). Com certeza, como não contribuiria? Se você trabalha com um novo olhar, olhando para o que a pessoa é capaz, com certeza vai conseguir chegar ao objetivo que é desenvolver o cognitivo, o social, tudo. (Excerto nº 75. Lírio, Set. 2020).

Fonte: Autora (2020).

Pudemos analisar que, coletivamente, práticas de cuidado e aprendizagem favorecem a interação social e a inclusão de crianças autistas na escola e, por fim, observar e analisar mudanças na coordenação cognitivas que poderão favorecer mudanças de condutas, pois o coletivo envolvido na pesquisa foi ele mesmo se apercebendo de tanta sabedoria e conhecimento que já construíram sobre a educação inclusiva e o autismo, fazeres que se transformam no transcurso da convivência e reflexão coletiva.

O sentimento que ficou para mim, de toda essa trajetória é que a educação inclusiva é um desafio que precisamos assumir, não é simples e pudemos ampliar o entendimento neste encontro entre os campos da pedagogia e da psicologia. A compreensão sobre o percurso de aprendizagem de crianças autistas requer estudo rigoroso e, ainda, que nossa própria experiência clínica e de formação siga. Afinal, tudo começa com o sonho de mudar algo, a começar por nós mesmos. Avante!

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. **Tornar a educação inclusiva**, v. 1, p. 11-24, 2009.

ALVES, Fortes; DOLORES, Maria. Reflexões sobre aprendizagem: de Piaget a Maturana. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, 2015.

ARAGON, Luis Eduardo Ponciano. Indivíduo, nos indivíduos e indivíduos em nós: a transindividualidade do conhecer. **Filosofia e Educação**, v. 6, n. 3, p. 187-208, 2014.

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. Educação escolar indígena, intercultural e Humberto Maturana: entre cultura e saberes. **Revista Grifos**, v. 25, n. 41, p. 137-153, 2016.

BONDÍ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012. p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 15 ago 2020.

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

CANDEIAS, Ana Rita Gaspar. **Autismo: inclusão ou integração**. 2013. Tese de Doutorado.

CAPRA, Fritjof. **A TEIA DA VIDA: Uma nova compreensão dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

Conselho Nacional de Saúde. (2012). **Resolução nº 466/12**. Recuperado em 31 de outubro de 2019, de <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>.

Conselho Nacional de Saúde. (2016). **Resolução nº 510/2016**. Recuperado em 31 de outubro de 2019, de <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>.

DANTAS, Vanessa Caroline Freire et al. **Desenvolvimento de um dispositivo lúdico para auxiliar crianças com transtorno de desenvolvimento cognitivo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 2018.

DA SILVEIRA, Nise. *Imagens do Inconsciente com 271 Ilustrações*. Editora Vozes Limitada, 2017.

DE ALMEIDA GAMA, Juliana Fonsêca; DE OLIVEIRA FERNANDES, Maria Cristina Maia. Problematizando o diagnóstico e suas incidências sobre o autismo. **Tópicos em Ciências da Saúde Volume 3**, p. 14.

DE DIRETRIZES, **Lei Bases da Educação Nacional**. 1996.

DE FREITAS, Cristhiane Marques; DO AMARAL DEMOLY, Karla Rosane; FREITAS, Cláudia Rodrigues. Rede de saberes entre educação inclusiva e saúde mental: a produção do cuidado e da aprendizagem na experiência profissional. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 11, n. 32, p. 271-298, 2020.

DO NASCIMENTO, Fabiana Ferreira; DA CRUZ, Mara Monteiro; BRAUN, Patricia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-25, 2016.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, 2015.

DOS SANTOS, Jaciete Barbosa. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Educação e Contemporaneidade**, p. 27, 2002.

FARINHA, Maria de Fátima Silva Marques Tavares. **Metodologia sistêmica**. 2001.

FERNÁNDEZ. A. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de et al. **Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

GAVILLON, Poti. (2019). Teorias cognitivas não representacionistas e relações de ensino e aprendizagem: autopoiese, enação, simpoiese e enação autopoética.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Editora Record, 2015.

GONSALVES, Elisa P. Desfazendo nós: educação e autopoiese. **GONSALVES, EP**, 2002.

HENRIQUE, Jordanya Reginaldo et al. **A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com os jogos desenvolvidos para a saúde mental**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 2019.

KRISTEVA. Julia. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Folio, 1991.

LAURENT, Eric. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. Documento subsidiário à política de inclusão. 2005.

PELLANDA, Nize Maria Campos; GUSTSACK, Felipe. Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, v. 29, n. 57, p. 225-243, 2015.

RIOS, C. , et al. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 325-336, 2015.

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 12, n. 2, 2009.

SIMONDON, Gilbert. **L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information**. Éditions Jérôme Millon, 2005.

MAGRO, Cristina; PEREIRA, Antonio Marcos. Café com Maturana. **E-book: Publicação Eletrônica de Circulação Livre**, 2002.

MATURANA, Humberto. **Reflexões: aprendizagem ou deriva ontogênica**. Universidade do Chile, 1982.

MATURANA, Humberto R.; GARCIA, Francisco J. Varela. **De máquinas e seres vivos: autopoiese; a organização do vivo**. Artes médicas, 1997.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento as bases biológicas da compreensão humana. In: **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 2001. p. 283-283.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. O MÉTODO QUALITATIVO NOS ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS: DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS THE QUALITATIVE METHOD IN APPLIED SOCIAL STUDIES: ETHICAL AND POLITICAL DIMENSIONS. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, 2014.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa et al.. **Mundo singular: entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente: com 269 ilustrações**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SIMONDON, Gilbert. **Du mode d'existence des objets techniques.** 1958.

SIMONDON, Gilbert. **L'individuation psychique et collective:** à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité. Editions Aubier, 1989.