

## **ROMPENDO COM A MASSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO – UM OLHAR ESPERANÇOSO PARA OS EDUCANDOS COM AUTISMO**

### **Autoria:**

SILVA, Virgínia – UNB - [virginia\\_s@globo.com](mailto:virginia_s@globo.com)

### **Coautores:**

CUNHA, Roseane – UNB - [roseane.p.cunha@bol.com.br](mailto:roseane.p.cunha@bol.com.br)

NASCIMENTO, Ana Bárbara da Silva – UNB - [absn1307@gmail.com](mailto:absn1307@gmail.com)

ORRÚ, Sílvia Ester – UNB - [seorru@unb.br](mailto:seorru@unb.br)

SÁ, Ana Luiza de França – UNB - [analuisasaalvarenga@gmail.com](mailto:analuisasaalvarenga@gmail.com)

Resumo: O trabalho insere-se na modalidade reflexão teórica no Eixo Temático 1: A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades. Apresenta a problemática da atuação docente em uma escola de Brasília - Brasil junto aos estudantes com autismo com base na Pedagogia de Paulo Freire (2013a, 2013b, 2014) e González Rey (2005, 2012). Os estudantes com autismo, assim como as pessoas com deficiência, estão no grupo de pessoas consideradas improdutivas dentro da organização da sociedade capitalista. Este grupo de pessoas está vulnerável nos sistemas educacionais por estarem vivenciando os efeitos iatrogênicos da medicina em seu cotidiano de aprendizagem que vem imprimindo práticas docentes condicionantes, modeladoras de comportamento e massificadoras nos contextos escolares. O que tem deixado, esses estudantes, à margem de uma emancipação na participação desse processo. O professor, imerso na sociedade medicalizada, vem contribuindo para a posição vulnerável desses estudantes através de práticas pedagógicas não-reflexivas e colaboradoras da opressão a que esses estudantes são submetidos socialmente em função de um rótulo diagnóstico. A discussão caminha no sentido da compreensão de que o professor faz parte dessa realidade que torna o educando vulnerável, e precisa, ao refletir e agir sobre sua ação, estabelecer uma práxis que rompa com práticas pedagógicas opressoras e massificadoras.

Os educandos com autismo foram, historicamente, colocados na posição dos que não-aprendem e não se desenvolvem no contexto escolar. São concebidos, em muitas ocasiões, como sujeitos incapazes de aprender e de se desenvolverem nesse contexto em função das características do quadro de autismo. Nessa condição, permanecem a mercê dos sistemas educacionais, vulneráveis entre as intervenções educativas e os anseios

familiares que buscam uma educação promotora de situações de aprendizagem que lhes tragam autonomia.

Torna-se necessária a discussão, em uma escola de Brasília - Brasil, acerca da necessidade do resgate de uma prática pedagógica reflexiva junto a esses educandos na busca de uma práxis que transforme a realidade e rompa com práticas de ensino opressoras e condicionantes nos contextos escolares. De modo a trazer esse sujeito social para o protagonismo do seu processo de aprendizagem contrapondo-se à visão cristalizada de que o sujeito seja determinado pelo fator biológico e necessita da sociedade apenas para efeitos de assistência e sobrevivência.

O trabalho tem como objetivo problematizar a ação dos professores de uma escola de Brasília - Brasil destacando a importância da construção de uma práxis pedagógica direcionada à participação dos estudantes com autismo em seu processo de aprendizagem desenvolvimento nos contextos escolares. Para essa problematização utilizamos a revisão de literatura fazendo um diálogo com Paulo Freire (2013a, 2013b, 2014) e González Rey (2005, 2012). A revisão nos permite destacar a possibilidade concreta de uma práxis pedagógica dialógica que transforma a realidade a partir do compromisso do professor com uma ação consciente e intencional colaborando para as possibilidades da promoção do sujeito que aprende.

Os educandos com autismo, juntamente com os que tem diagnóstico de deficiência, foram colocados no grupo de indivíduos que necessitam serem assistidos pela sociedade para definir seu modo de ser e estar no mundo. No campo educacional, o processo de medicalização da sociedade provocou, como efeito iatrogênico<sup>1</sup>, o distanciamento dos educandos da percepção acerca da realidade educativa na qual vive, de seu processo de aprendizagem e da promoção de tomadas de decisão próprias em relação a esse processo.

Nesse contexto, a escola vem transformando suas dificuldades de ensinar, em problemas de ordem médica. Responsabilizando a constituição e condição física e psicológica dos educandos pela não-aprendizagem ou não desenvolvimento e, ainda,

---

<sup>1</sup> Illich (1975) define o termo iatrogênese para qualificar uma nova doença ocasionada pelas ações da medicina “[...] uma doença iatrogênica é a que não existiria se o tratamento aplicado não fosse o que as regras da profissão recomendam.” (ILLICH, 1975, p. 32). Ele trabalha diferenciando os efeitos iatrogênicos do ato médico em clínico, estrutural e social. A iatrogênese social, segundo ele, “[...] é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o de sua ação técnica direta”. (ILLICH, 1975, p. 43).

entregando, à medicina, a responsabilidade em resolver os déficits que o quadro sintomático imprime, de modo diferenciado, nos educandos. Dificultando o exercício das práticas de ensino por parte dos professores em função da crença predominante nas características diagnósticas do autismo que os levam a encaminharem o educando para os atendimentos.

Essa organização compõe o cenário social, constituído historicamente, voltado às pessoas com deficiência e ao indivíduo com o diagnóstico de autismo. Concretiza uma organização social opressora que mobiliza estratégias sociais para manterem inalteradas as posições de oprimidos e opressores na sociedade. Dentro do grupo dos oprimidos estão as pessoas com deficiência, vulneráveis e à mercê da ação do outro nos espaços em que vivem. Os educandos classificados como os que não aprendem, são assim classificados, por estarem fora do padrão de constituição física e psicológica instituídos na sociedade. “Toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadoras”. (FREIRE, 2013, p. 20).

Nesse contexto, fortalece-se a crença de que, esses educandos, colocados no grupo dos que não aprendem, precisam do serviço da medicina para estarem aptos a frequentarem as escolas. A medicina e sua prática clínica passa a ser responsável pelo cuidado dos que não estão dentro dos padrões das sociedades. Atendendo ao movimento dos pressupostos dominantes da sociedade, que mantém, cada um no seu lugar, dentro da dinâmica produtiva dos sistemas sociais. Desse modo, essa organização, familiariza-se de tal modo na vida dos oprimidos que facilita a dominação do opressor. Essa organização dominante serve à “[...] práticas “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos” (FREIRE, 2013, p. 84).

Os educandos com autismo são singulares tanto dentro da organização social na qual vivem quanto no contexto escolar onde são matriculados. A sociedade, pela lógica médica de cuidado, permite que estejam matriculados, sendo assistidos no processo educativo por práticas descontextualizadas que não objetivam sua participação real no próprio processo de produção de conhecimento. Alheios à participação e às decisões realizadas sobre sua vida, seguem vulneráveis entre, o desejo familiar por uma educação promotora de autonomia, e a sociedade que cuida de sua existência no mundo. [...] marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que

fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz (FREIRE, 2013, p.84).

A atuação docente, nesse contexto, precisa diferenciar-se fazendo-se práxis voltada a emancipação do sujeito que aprende e, nessa condição, mobilizar recursos próprios para avançar no decurso de sua produção de aprendizagens. “O sujeito que aprende define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas<sup>2</sup> que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 36). Algumas atuações reforçam e reproduzem a situação de vulnerabilidade desses educandos colaborando para a sua posição social entre os oprimidos. A práxis docente lhes permite um trabalho colaborador de aprendizagens, possibilitando aos educandos, na condição vulnerável de oprimido, caminhar rumo à percepção de sua condição na sociedade, refletir sobre ela e possibilitar uma mobilização para um percurso emancipatório de aprendizagem.

A escola precisa ser um espaço de libertação no sentido de trabalhar a partir de uma práxis que promova, para o educando e para o professor, uma relação simultânea de diálogo e aprendizagem. O diálogo, parte essencial das relações sociais no contexto escolar e centro do processo de produção do conhecimento e de aprendizagens, permite o exercício da autonomia e de uma organização criativa e pessoal ante os conhecimentos, e ante o outro, na con-vivência escolar.

A centralidade do diálogo no trabalho pedagógico é algo que exige o posicionamento docente consistente e diferente frente às possibilidades de aprendizagem dos educandos. Defendemos um compromisso e uma posição problematizadora frente à opressão e classificação massificadora imposta pelo diagnóstico de autismo nas práticas pedagógicas de ensino. Pois “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 2014, p. 100). É urgente a necessidade de contrapor práticas que reconhecem o educando e suas singularidades à prática que os concebem como um receptáculo daquilo que o professor ensina e um organismo que responde aos estímulos do ambiente. Fato que reflete uma concepção positivista, determinista e biológica de homem e da educação denominada

---

<sup>2</sup> Denomina-se configuração subjetiva como as formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos que são a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro sem que seja absorvido pelo outro (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 20-21).

bancária onde o conhecimento é uma virtude, de alguns possuidores, entregues aos que não sabem nada. O diálogo necessário à mudança, “[...] é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros” (FREIRE, 1980, p. 83).

O professor, sabendo-se ser constituído histórica, social e subjetivamente nos contextos onde estabelece relações com o outros, disponibilizando-se ao diálogo, disponibiliza-se, também, ao mundo e aos outros e dá origem, com esse posicionamento, à dialogicidade que o permite a curiosidade e a inquietação do movimento constante do ser que se sabe inconcluso e que se constitui simultaneamente em sua relação com a realidade.

## Bibliografia

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 15a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A. M. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livros, 2012. Cap. 1, p. 21-41.