

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
SÃO PAULO  
PUC-SP**

Fernanda De Franceschi

**CARTOGRAFIAS DO ENCONTRO DA ESCOLA COM O AUTISMO  
Análise institucional de uma intervenção**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA  
NÚCLEO DE SUBJETIVIDADE**

São Paulo  
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Fernanda De Franceschi

**CARTOGRAFIAS DO ENCONTRO DA ESCOLA COM O AUTISMO**  
**Análise institucional de uma intervenção**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica sob orientação da Profa. Dra. Denise Bernuzzi de Sant'Anna

São Paulo  
2012

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Para William, Mariá, Mateus  
e todas as crianças com tive o privilégio de trabalhar.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus queridos pais, que sempre me ensinaram a importância do estudo, toda minha gratidão pelo apoio e incentivo irrestrito ao longo da vida.

À Priscila Collet, minha parceira e amiga, que me acompanha na experiência prática e na tentativa de elaboração de nossas empreitadas profissionais, pela troca e apoio infinitos.

Ao André, meu amor, pelo companheirismo e paciência dedicados a mim nos momentos em que mais precisei.

À Maria Ângela Santa Cruz, por potencializar meus movimentos de produção, seja na atividade clínica, de produção intelectual ou de intervenção social e por participar ativa e generosamente do meu percurso profissional.

À Denise Bernuzzi de Sant'Anna, minha orientadora, pela acolhida e doses de ânimo; sem ela esse percurso teria sido muito mais difícil.

À Luciana Pires pela supervisão do trabalho em campo e pela leitura paciente e interessada do texto.

A todos os funcionários, alunos e pais que fizeram dessa, uma experiência enriquecedora.

Aos meus amigos, pelos encontros que tornam a minha vida mais feliz e completa. Agradeço, em especial, à Maria Grembecki, pela disponibilidade de rever a formatação do texto, à Mariana Domingues, pelos estímulos e pela parceria ao longo do processo de escrita, à Beatriz Figueiredo Melo, pela leitura atenta e pelas sugestões e, à Luana Andrade, por ter me dado o prazer de ver os efeitos políticos do texto em ação.

Ao Peter Pél Palbert, pelas brilhantes e inspiradoras aulas de Deleuze.

À Sueli Rolnik e ao Núcleo de Subjetividade, pela oportunidade rara (principalmente na academia), de compartilhar um espaço vivo de multiplicidades e de construção coletiva de conhecimento.

À Cristina Vicentin, pelos ensinamentos nas aulas da psicologia social, que foram fundamentais para elaboração deste texto.

Ao Silvio Gallo, pela disponibilidade de participar da banca e pelos importantes apontamentos que enriqueceram o texto.

À Miriam Schnaiderman que me acompanhou ao longo do processo de escrita, oferecendo um suporte que foi condição de possibilidade para a sustentação do sentido desta dissertação de mestrado.

Escrever é disruptivo  
Produce quebras, rasgos, explosões  
Abre deserto no pensamento.

Há movimento no espaço-tempo da falta  
Incessante  
Fluxos trasmutam-se rizomáticos  
Atravessados por intensidades expansivas.

Escrever dói  
Nos põe nus diante do espelho  
É guerrilha travada  
na invenção de si

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a questão do autismo e a inserção do autista na escola. É uma pesquisa de natureza qualitativa e prática, situada no campo da psicologia clínica, que trata da análise institucional de uma experiência de intervenção em uma escola especial para alunos autistas da rede pública de um município do estado de São Paulo entre os anos de 2009 e 2010. Essa intervenção foi realizada por um coletivo composto por três profissionais autônomos (do qual eu fiz parte) com o intuito de criar dispositivos de análise coletiva do modo de funcionamento e da dinâmica institucional, em direção a uma atitude de autogestão do grupo de profissionais da escola, à luz de contribuições da Análise Institucional. Tendo em vista essa experiência, a pesquisa procura, em primeiro lugar, entender alguns significados do autismo construídos historicamente e os efeitos do diagnóstico nas relações escolares. Em segundo lugar, procura compreender a realidade escolar diante dos desafios colocados pelo autismo e as políticas públicas atuais, na perspectiva da educação inclusiva. Por fim, procura compreender as forças de saber-poder em jogo na escola especial para autistas, a partir da intervenção realizada e dos diários de campo. Objetiva-se, ainda, investigar as resistências e dificuldades dos profissionais da escola em relação à intervenção. Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir para os estudos sobre a educação de crianças e jovens em grave sofrimento psíquico, na tentativa de abrir espaço para reflexões que possibilitem uma intervenção institucional capaz de melhorar a qualidade das relações pedagógicas e, ainda, as formas de cooperação grupais.

**Palavras-chave:** Autismo, educação, intervenção e Análise Institucional.

## **ABSTRACT**

This research focuses on the issue of autism and the insertion of the autistic child in school. The nature of this research is qualitative and practical, situated in the field of clinical psychology, which deals with the institutional analysis of an experience of intervention conducted from 2009 to 2020 in a special school for autistic students of a municipal school system in the state of São Paulo, Brazil. The objective of this intervention, which was performed by a group of three independent professionals (of which I was part), was to create devices for the collective analysis of the school's mode of operation and institutional dynamics, with a view to engendering an attitude of self-management by its group of professionals, in the light of contributions of Institutional Analysis. Given this experience, the research aims, firstly, to understand some historically constructed meanings of autism and the effects of the diagnosis on school relations. Secondly, it seeks to understand the school's reality in coping with the challenges of autism and the current public policies, from the perspective of inclusive education. Lastly, it seeks to understand the forces of power-knowledge involved in the special school for autistic children, based on the results of the intervention and on field diaries. Another aim is to investigate the resistance and difficulties of the school's professionals vis-à-vis the intervention. Thus, this research intends to contribute to studies about the education of children and young people suffering from severe psychological distress, seeking to open a space for reflections that enable an institutional intervention that can improve not only the quality of pedagogical relationships but also the forms of group cooperation.

**Keywords:** Autism, education, intervention and Institutional Analysis.

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 - Autismo: a invenção de um conceito .....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2 – Educação, o que se espera dessa instituição? .....</b>	<b>34</b>
2.1 Micropolítica escolar e normalização .....	34
2.2 Quando o autismo vai à escola.....	38
2.3 Educação Inclusiva.....	43
<b>Recreio .....</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo 3 – Cartografias de uma intervenção institucional .....</b>	<b>50</b>
3.1 Política Educacional.....	51
3.2 O estabelecimento-escola.....	52
3.3 A encomenda .....	56
3.4 Análise da encomenda e construção coletiva da demanda .....	57
3.5 O contrato de diagnóstico .....	60
3.5 Dispositivos .....	61
3.5.1 Dispositivo Reunião de Articulação .....	62
3.5.2 Dispositivo Reunião na Escola .....	65
3.6 - Analisadores .....	66
3.6.1 Um método-escudo .....	67
3.6.1 Por que uma escola especial para autistas?.....	72
3.6.3 Hora do desabafo.....	76
3.6.4 A infância sem fim.....	78
3.6.5 Linhas de errância .....	79
3.6.6 Reunião de pais .....	81
3.6.8 Um corpo dócil (análise da crônica Recreio) .....	82
3.6.8 Uma brecha .....	84
<b>Considerações finais .....</b>	<b>86</b>
<b>Referência Bibliográfica.....</b>	<b>89</b>

## Introdução

Este trabalho trata de uma experiência de intervenção institucional que aconteceu, entre os anos de 2009 e 2010, em uma escola especial para crianças com hipótese diagnóstica de autismo, de uma rede pública de um município do estado de São Paulo.

Essa intervenção foi realizada por um coletivo, composto por profissionais autônomos (do qual fiz parte), que não possuía vínculo institucional e trabalhou a partir de experiências oriundas das áreas da educação e da psicologia.

A equipe foi contratada pela Secretaria de Educação para intervir na escola especial, a partir das queixas de problemas de relacionamento entre os profissionais da escola, dificuldade da Secretaria em gerir o trabalho realizado nesse equipamento e falta de articulação entre a escola e outros equipamentos (a própria Secretaria e dois equipamentos de saúde multidisciplinares).

Ao longo da experiência de intervenção, algumas questões surgiram como norteadoras de uma reflexão, na tentativa de nos aproximarmos das forças e tensões que constituíam o funcionamento institucional e se revelavam através dos efeitos nas práticas e nos discursos daquele equipamento. Procuramos compreender qual função cumpria o diagnóstico médico-psiquiátrico de autismo na escola. Quais efeitos produzia a relação da equipe escolar com uma teoria comportamental adaptativa (o saber instituído) na produção de subjetividade dos alunos e dos profissionais envolvidos? E que outros territórios subjetivos poderiam ser inventados na tentativa de sustentar o sentido e a ética das práticas e das ações no encontro com o outro e com a alteridade?

Para a compreensão da experiência institucional, temos a intenção de utilizar as contribuições vindas da Análise Institucional, considerada ao mesmo tempo como teoria e prática, conforme sua definição construída historicamente desde o começo da década de 1940. Nessa época, dentro da psiquiatria francesa, François Tosquelles<sup>1</sup> criou mecanismos terapêuticos para reduzir o peso burocrático típico de alguns hospitais psiquiátricos. No entanto, o desenvolvimento da Análise Institucional possui uma história que envolve a influência posterior de estudos pedagógicos e

---

<sup>1</sup> Cf. Gallio e Constantino, 1994.

psicológicos, e voltados à compreensão do poder, especialmente durante as décadas de 1960 e 1970.

Desde então, a AI (Análise Institucional) se transformou numa ferramenta de articulação de diferentes enfoques e disciplinas, colocando esses saberes agenciados de outras formas, todos determinados ao entendimento da complexidade do trabalho com seres humanos dentro de diferentes instituições.

Depois das principais referências da AI, tais como, René Lourau, George Lapassade e Félix Guattari, surgiram os trabalhos realizados na Argentina por Osvaldo Saidón e no Brasil por Gregório Baremlitt, mais recentemente, por Heliana de Barros Conde Rodrigues, Maria Beatriz Sá Leitão e Regina Benevides de Barros, dentre outros.

Não é nossa intenção estudar teoricamente a Análise Institucional, mas apenas obter, a partir dos estudos resultantes de sua presença no cenário das Ciências Humanas, e, em particular, na psicologia e na educação, alguns subsídios para melhor compreender possibilidades de lidar com o tema do autismo dentro da realidade escolar vivenciada pela equipe acima mencionada.

A Análise Institucional, apesar das diferenças entre os autores influenciados por sua aplicação, pretende, sempre, uma transformação da realidade de uma determinada instituição<sup>2</sup> colocando em funcionamento três movimentos: o primeiro refere-se à possibilidade de “transversalizar” os saberes especialistas, estabelecendo uma troca profícua entre pedagogos e psicólogos, por exemplo; o segundo diz respeito à tendência de provocar um reposicionamento dos trabalhadores sociais em sua ação, movidos pelo desejo de expressar verbalmente – em reuniões de grupos – suas motivações e dificuldades. E, o terceiro, concerne à construção de um campo de reflexão conjunta sobre o que acontece na dinâmica institucional e por quais razões acontece, ou seja, sobre o modo de funcionamento e as problemáticas e dificuldades vivenciadas na prática escolar cotidiana.

---

<sup>2</sup> A polissemia da noção de instituição torna sua conceituação bastante problemática. Aqui ela será considerada não em relação a sua natureza ou forma localizável, opondo-se, assim a ideia de estabelecimento ou organização. A noção de instituição será tomada como **criação de redes de poder e saber que recortam campos de real, bem como monopólios de legitimidade**, por exemplo, a díade: professor aluno. Define-se ainda como “o movimento pelo qual as forças sociais se materializam em formas sociais, não limitando-se à sua funcionalidade, mas sendo, ainda, mais simbólica, derivada do poiético (poiesis) e do político”. (ADORNIO e LOURAU, 2003, p.124) Nessa perspectiva, a instituição é a dinâmica paradoxal dos instituídos (dimensão estática e universal, do que está estabelecido, regulamentado, normatizado) e dos instituintes (dimensão dinâmica e particular, do que se movimenta, que trans-forma, cria e coloca em questão os instituídos). Dinâmica, permeável e fluída, que quando tende a superar a contradição entre o instituído e o instituinte se denomina institucionalização.

Um trabalho em AI pressupõe a construção de um campo de análise, ou seja, a organização de conhecimentos históricos, políticos e conjunturais acerca do campo de intervenção no qual buscamos desenvolver a investigação.

Todo campo de intervenção “pressupõe um campo de análise”. (BAREMBLITT, 2002, p. 102). No caso estudado, o campo de análise coincide apenas em parte com o campo de intervenção, já que o campo de análise, como espaço nocional, foi construído com a análise da instituição do autismo e da educação, enquanto o campo de intervenção refere-se aos estabelecimentos: escola especial para autistas, a secretaria de educação e os dois equipamentos de saúde, vinculados a essa secretaria.

O campo de intervenção só se constitui como tal no momento em que as experiências locais podem entrar em análise à luz da contextualização socio-histórico-política. Isso significa que os efeitos das práticas são tomados na sua complexidade, desconstruindo dualidades, determinismos, individualizações psicologizantes, e o que ganha consistência é uma analítica dos modos de produção da existência na comunidade. (ROCHA, 2006, p. 187)

Assim, partimos do campo de análise que compreende as instituições do autismo e da educação e, com a Análise Institucional, procuramos compreender o que ocorreu nos encontros e desencontros entre professores e alunos, professores e professores e professores e gestores. Desse modo, esta dissertação pretende contribuir para os estudos sobre a educação de crianças e jovens em grave sofrimento psíquico, na tentativa de abrir espaço para reflexões que possibilitem uma intervenção institucional capaz de melhorar a qualidade das relações pedagógicas e, ainda, as formas de cooperação grupais.

As cartografias<sup>3</sup> dessa experiência de intervenção podem revelar os processos que envolvem práticas e discursos naturalizados e tomados como universais no campo dos especialismos, sejam eles a Educação, a Psicologia ou a Psiquiatria. Essas práticas-discursos instrumentam determinadas hipóteses de base, como a oposição saúde-doença, eficiência-deficiência, autista-normal, aluno ideal-aluno especial. Hipóteses essas que devem ser interrogadas quanto à condição histórica de sua produção social, ou seja, devem ser contextualizadas a partir de sua gênese. Assim, entendemos que “toda representação teórica e ideológica é inseparável de uma práxis social, inseparável das condições dessa práxis” (Guattari e Rolnik, 2010)

---

<sup>3</sup> Sobre o método da cartografia, ver PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2010.

A perspectiva da Análise Institucional aponta para a indissociabilidade entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, entre reflexão e ação. O que fica em foco é a experiência do saber-fazer com e não do saber-fazer sobre o objeto investigado, implicando o pesquisador na composição com os elementos envolvidos. Portanto, o engajamento do pesquisador com o território existencial investigado é uma condição para a pesquisa, ou seja, significa habitar esse território, num acompanhamento encarnado na paisagem institucional, considerando o protagonismo do objeto.

Portanto, “parâmetros como os de verdade, neutralidade, objetividade, universalização de saberes são questionados e as mudanças que se processam ao longo da/na pesquisa, implicam em transformações também dos sujeitos envolvidos e das práticas estabelecidas quer para a população participante na pesquisa, quer para os pesquisadores”. (ROCHA, 2006, p. 189)

Aceitar o desafio de problematizar as instituições do autismo com a educação implica questionar lógicas dicotômicas que tentam determinar o que é a normalidade e a diferença e questionar práticas segregadoras que produzem efeitos estigmatizantes e territórios existenciais cristalizados.

Nessa intervenção, trabalhamos na perspectiva da clínica ampliada<sup>4</sup> que considera o sujeito acima de tudo, relativizando a oposição saúde-doença. Nessa perspectiva o sentido do trabalho clínico transcende a busca pela produção de saúde, pois pretende contribuir para ampliação do grau de autonomia dos usuários. A clínica ampliada considera fundamental ampliar o “objeto clínico”, ou seja, aquilo sobre o que a prática se responsabiliza, buscando construir modos de haver uma corresponsabilização do clínico e do usuário. (CAMPOS, 1997)

A clínica ampliada está comprometida com a crítica das práticas sociais e com a construção de novos possíveis, tanto no campo da experiência, como no campo de análise. Crítica e construção que devem ultrapassar sua dimensão paradoxal, para privilegiar a produção de uma subjetividade engendrada com a escuta daquilo que propicia a criação e potencializa os processos de transformação do cotidiano e de nós mesmos.

---

4 A clínica ampliada é um compromisso social com o sujeito doente visto de modo singular, que implica a responsabilidade e a ética de todo profissional de saúde, em suas práticas clínicas, pregando a intersetorialidade como princípio que garante a transversalização dos saberes. Essa proposta sugere a desconstrução da dicotomia saúde-doença, propondo uma prática capaz de proporcionar ao sujeito doente a experiência de inventar a si mesmo apesar dos limites de sua doença. Cf. [bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica\\_ampliada.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica_ampliada.pdf)

Nessa perspectiva, a clínica ampliada visa potencializar os efeitos instituintes de todo e qualquer encontro humano, buscando escapar das formas totalizantes e institucionalizadas, caracterizadas pela ação pedagógica burocratizada e improdutiva, na direção da construção de uma escola comprometida com sua dimensão política, com a produção de subjetividade e com uma prática pedagógica que trabalhe a favor de singularidades<sup>5</sup>, da garantia de direitos e da qualidade da educação.

Recentemente, o programa “Humaniza SUS”, do Ministério da Saúde, adotou como política oficial as diretrizes da clínica ampliada. A Política Nacional de Humanização (PNH) sugere uma direção do trabalho clínico ampliado:

É uma aposta ético-estético- política: ética porque implica a atitude de usuários, gestores e trabalhadores de saúde comprometidos e corresponsáveis; estética porque acarreta um processo criativo e sensível de produção da saúde e de subjetividades autônomas e protagonistas; política porque se refere à organização social e institucional das práticas de atenção e gestão na rede do SUS. O compromisso ético-estético-político da humanização do SUS se assenta nos valores de autonomia e protagonismo dos sujeitos, de corresponsabilidade entre eles, de solidariedade dos vínculos estabelecidos, dos direitos dos usuários e da participação coletiva no processo de gestão. (BRASIL. Ministério da Saúde, 2004, p.62).

A intervenção pautou-se pelo paradigma ético-estético-político proposto por Guattari (2010), no qual a ética pressupõe o reconhecimento da alteridade, o comprometimento com a convivência, o exercício do pensamento e afirma escolhas e caminhos potencializadores de vida; a estética traz a dimensão da invenção, pois, se já não há conhecimentos universais para serem aplicados, nosso compromisso é com a indeterminação e com a diversidade de injunções que desafiam o pensamento e a ação na produção de novos processos de existência; a política afirma os compromissos e os riscos da prática e de seus efeitos, já que supõe a responsabilização pelo que se produz, na implicação com as tensões e as posições assumidas.

Ao comprometermo-nos com a crítica de nossa prática e com a ética que sustenta os riscos dessa postura, mas que não os evita, assumimos uma postura de trabalho que pressupõe a ausência de neutralidade.

---

<sup>5</sup> Sobre o conceito de singularidade, ver a obra, de Deleuze, *Lógica do Sentido*, em especial as séries 8a, 14a, 19a e 30a.

devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas, ou no campo do trabalho social – todos aqueles, enfim, cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram em uma encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão trabalhar para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isto quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação. (GUATTARI E ROLNIK, 2010, p. 37)

Não há neutralidade se partirmos do pressuposto de que uma prática institucional ética significa posicionar-se de forma singular em um campo aberto e infinito de relações. Prática que pressupõe uma rede, na qual todo e cada ato mantêm relação de ressonância entre si, no sentido de uma liberdade autogestiva dos indivíduos e coletivos.

Somos responsáveis por tudo que experimentamos, por nosso modo de existência, assim como pelo mundo que surge diante de nossos olhos. Se surgimos das experiências é muito menos para nos entronizar no eu, e muito mais para vivermos nossa existência como um processo de cuidado de si e do mundo. (PASSOS e EIRADO, 2010, p. 128)

O conceito-ferramenta de implicação<sup>6</sup> nos orienta nessa direção. Forjada pela Análise Institucional, a implicação refere-se ao processo de materialidade múltipla, complexa e sobredeterminada que acontece na equipe de analistas institucionais no encontro com a organização analisada, ou seja, é o grau de envolvimento (de ordem política, afetiva, ideológica, etc.) dos analistas e todas as forças, afecções e instituições que são acionadas no encontro destes com o analisando, seja ele um paciente, um grupo ou um(a) equipamento/organização.

A análise das implicações consiste em uma operação crítica, ou seja, na análise coletiva (efetivada no próprio campo de intervenção) dos vínculos que os analistas e participantes mantêm com as instituições em jogo.

---

<sup>6</sup> Implicação é um conceito que se constrói no cruzamento transdisciplinar da filosofia, da física, da lógica e da psicanálise que se contrapõe à pretensa neutralidade científica e ao objetivismo, pois considera o pesquisador implicado no campo de sua observação, já que sua intervenção transforma o objeto de estudo. A ideia de implicação é contrária à distância entre sujeito e objeto e da separação teoria e prática, significa “colocar em análise o lugar que ocupamos, nossas práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades – consideradas absolutas, universais e eternas – seus efeitos, o que elas põem em funcionamento, com o que se agenciam é romper com a lógica racionalista presente no pensamento ocidental e, em especial, na academia”. (VICENTIN, 2011, anotações de aula).

Além da noção de implicação, tomamos como ferramenta outros conceitos da AI como demanda, análise da demanda, analisadores, dispositivos e transversalidade e a ideia de saber-poder desenvolvida por Foucault (1978).

A realização da dissertação aqui proposta implica em acatar o esforço para manter indissociáveis os conceitos utilizados e suas histórias, a teoria oriunda dos estudos feitos e a prática escolar analisada, em suma, o saber e o fazer, a reflexão e a ação. O foco das análises situa-se na experiência do saber-fazer com, no momento mesmo em que o pesquisador estava envolvido nos acontecimentos dentro da escola.

O conhecimento construído a partir dessa experiência tende a ser, portanto, não unicamente um problema teórico, mas também uma questão de interesse social e, no limite, um problema político. Na verdade, há, na realização deste trabalho, a expectativa de contribuir para que a psicologia clínica fortaleça a disposição de contribuir para incluir os conflitos das relações sociais como analisadores, politizando as ações pedagógicas e terapêuticas. Politização entendida como consciência das responsabilidades e respeito das singularidades de cada cidadão, sejam elas diagnosticadas como sadias ou doentes.

A intervenção institucional, objeto deste estudo, realizou-se entre os anos de 2009 e 2010. A escrita deste trabalho é posterior ao final da intervenção e, para tanto, contamos com os diários de campo como material de análise.

Os diários de campo foram produzidos ao longo de nossa estadia dentro da escola. Eles são registros resultantes da escuta e observação direta de algumas situações vividas na experiência em campo, selecionadas como expressivas do funcionamento institucional e da implicação dos pesquisadores. Essa é uma estratégia sugerida por inúmeros antropólogos, mas também por um pesquisador importante no campo da AI. Trata-se de Lourau (1995) que, para produzir conhecimento sobre a vivência cotidiana de campo, utilizou essa ferramenta de trabalho.

Registro dos trabalhos da memória do investigador e, ainda, panorama descritivo de acontecimentos muitas vezes pouco conhecidos, os diários permitem o acesso à reconstituição da história subjetiva de grupos sociais e a acontecimentos nem sempre facilmente compreensíveis: gestos fugazes, expressões faciais, gritos, choro, risos entre outras manifestações também integram o seu conteúdo. Nos diários que produzimos, foram registradas frases ouvidas e reflexões pessoais a partir do que

ocorria naquele espaço, mas também algumas conversas realizadas com os funcionários e os colegas de trabalho.

Não se tratou exatamente de retratar a realidade, mas, muito mais, de registrar as maneiras pelas quais nós a vivemos e a interpretamos durante o experimento. Há partes dos registros dedicados a transcrever apenas o que era ouvido e outras partes nas quais escrevemos o que víamos e ouvíamos juntamente com o que havia sido pensado a respeito.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os diários de campo cumprem a função de um “dispositivo” sempre inscrito num jogo de poder, conforme analisou Agamben (2006). Pois, os diários também revelam muito do que não pode ou não deve aparecer de modo legível em cada campo de intervenção, dando visibilidade aos dilemas institucionais e abrindo espaço para fornecer elementos constituintes de uma autogestão do coletivo em questão.

No primeiro capítulo, Autismo: a invenção de um conceito, retomamos brevemente a constituição histórica do conceito de autismo, abordando algumas concepções a respeito da sua etiologia. Conceito polêmico, cuja história revela o quanto pesquisadores de diferentes áreas do saber dedicaram-se em seus estudos. Nosso objetivo é problematizar essa categoria psicopatológica, na tentativa de abrir uma discussão sobre os efeitos do diagnóstico. Não pretendemos esgotar ou nos aprofundar em nenhuma das abordagens, pois nossa exposição representa apenas um recorte, de modo que incluímos ao longo do texto sugestões bibliográficas para um estudo mais aprofundado nas perspectivas referidas.

No segundo capítulo, Educação, o que se espera dessa instituição, abordaremos o surgimento da escola e sua relação com o processo de normalização, o desafio que o autismo representa para a educação e as políticas educacionais voltadas para inclusão.

No terceiro capítulo, Cartografias de uma intervenção institucional, apresentaremos as cartografias da intervenção, que se referem aos mapeamentos das práticas, dos discursos, das normas, referenciais teóricos e das relações de saber-poder da escola especial. Essas cartografias pretendem dar visibilidade aos movimentos institucionais produzidos e produtores de permanentes processos de subjetivação.

A ideia, aqui, não é centrar a análise no estabelecimento escolar, também por questão de sigilo ético, motivo pelo qual não nos interessa identificá-lo. Ao contrário,

as referências que daremos ao leitor sobre esse local tem a intenção de provocar algum estranhamento e a possível desnaturalização de práticas-discursos das lógicas institucionais que permeiam nosso cotidiano social. Portanto, não importa em qual escola se deu essa experiência de intervenção, na medida em que entendemos que qualquer estabelecimento, seja ele escolar ou não, que pretenda dar conta do desafio de trabalhar com crianças ditas autistas, está sujeito aos riscos e efeitos de uma prática iatrogênica<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A palavra iatrogênica deriva de iatrogenia, palavra de origem grega (*iatro*, relativo à medicina e *genia* que significa origem e formação), que no discurso da antipsiquiatria e da saúde mental define-se como a condição patológica, que é produto ou efeito da ação de um ou mais fatores presentes no tratamento. O uso do termo circunscreve uma hipótese teórica que define a produção de uma patologia à clientela no processo do tratamento que busca a cura. Tomamos o termo emprestado para propor pensarmos sobre iatrogenia no campo da educação, ou seja, a produção de efeitos danosos que impedem a aprendizagem.

## Capítulo 1 - Autismo: a invenção de um conceito

*Somos todos autistas, a gradação está nos rótulos.*  
(Scheilla Abbud Vieira, 2007)

Se formos à internet e fizermos uma busca da palavra autismo, a enciclopédia virtual Wikipédia nos informa o que pensa o senso comum a esse respeito:

Hoje, sabe-se que o autismo está ligado a causas genéticas associadas a causas ambientais. Dentre possíveis causas ambientais, a contaminação por metais pesados, como o mercúrio e o chumbo, tem sido apontada como forte candidato, assim como problemas na gestação. (...) Há correntes teóricas que apontam as alterações comportamentais nos primeiros anos de vida (normalmente até os 3 anos) como relevantes para definir o transtorno, mas hoje se tem fortes indicações de que o autismo seja um transtorno orgânico. Apesar disso, intervenções intensivas e precoces são capazes de melhorar os sintomas.

Apesar da dificuldade de fazer uma definição do autismo, tomá-lo como transtorno enfatiza a perspectiva organicista de sua etiologia e sua condição de doença, subentendendo que a direção do tratamento é a cura. E ainda acrescenta:

Recomenda-se utilizar um instrumento de avaliação adicional para identificar a presença de Retardo Mental (RM). Na maioria dos casos de autismo (70% a 85%), existe um diagnóstico associado de RM que pode variar de leve a profundo.

Ao associar o autismo a um provável retardo, o texto induz a condição do sujeito “autista” como alguém que sofre uma deterioração em sua natureza humana. Assim, reserva-se ao autismo o lugar da falta, da anormalidade e do transtorno, corroborando uma hipótese diagnóstica que sustenta uma organogênese da psicose, distanciando essa categoria psicopatológica de qualquer potencial<sup>8</sup>.

Uma rápida incursão na lista dos traços tomados como sintomas indicadores do autismo no campo da psiquiatria infantil nos levaria a concluir que essas crianças não são gente, pois não tem linguagem, não falam, e quando falam são papagaios: suas falas são repetitivas e não tem sentido, não mantém relações com as pessoas e nem com o mundo, não mantém contato afetivo, não reconhecem seus próprios

---

<sup>8</sup> O termo potencial, nesse caso, refere-se às capacidades virtuais ou atuais de produzir, inventar, transformar a si mesmo e ao mundo.

pais, não apresentam movimentos antecipatórios, não olham, não brincam, não dormem, não comem, não entendem. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 55)

Para aprofundar a discussão desse conceito no imaginário cultural e nos aproximarmos dos modos de subjetivação peculiares dessas crianças, faz-se necessária uma breve contextualização histórica, na tentativa de refletir sobre as ideias que as mantêm prisioneiras de um estigma associado a um suposto retardo mental e problematizar os efeitos do diagnóstico.

Não temos a pretensão de aprofundar a discussão acerca da etiologia ou da nosologia do autismo, nem esmiuçar os pormenores referentes à pluralidade de bases epistemológicas que orientam cada uma das abordagens possíveis. Buscaremos, dessa forma, apenas trazer um breve panorama para pensar essa noção, a partir de um recorte de algumas concepções, privilegiando alguns autores que se debruçaram sobre essa questão.

Para ampliar a discussão, partimos da premissa de que a gênese teórica de qualquer conceito é inseparável de sua gênese histórica e social, portanto a produção do conhecimento sobre o autismo está ligada à rede de práticas e discursos que o recortaram e o instituíram como uma doença.

Ao recorrer a Ludwig Wittgenstein, Cavalcanti e Rocha (2001), sustentam que “os conceitos desenvolvem-se em um contexto, em um determinado sistema de crenças” (Ibid., p. 35). Uma vez fora do contexto, tais conceitos parecem transcendê-los, assumindo uma dimensão universal e atemporal, o que lhes pode atribuir um estatuto ontológico ou natural. Pode-se até mesmo, possivelmente, tomá-los enquanto verdades inquestionáveis.

O conceito de autismo é, portanto, uma invenção e não uma descoberta. Com base nessa proposição, propomos nos aproximar da construção desse conceito para, posteriormente, livrarmo-nos do risco de pensar a criança autista como um ser necessariamente desprovido de sensibilidades, o que nos distanciaria de sua dimensão humana.

O autismo é forjado para tentar responder à necessidade de compreensão de um fenômeno que supera e transcende qualquer teorização. Além disso, qualquer teoria tende a se tornar cada vez mais rígida à medida que revela sua fragilidade e desconhecimento enquanto modelo de compreensão da etiologia, do funcionamento e da terapêutica do autismo.

Qualquer tentativa teórica de compreender e explicar o autismo apresenta-se sempre como uma possibilidade limitada e provisória, por isso, parece-nos importante considerar que o conceito só estará prenhe de sentido, caso ele contribua para resolver a problemática que traz consigo.

A história da psicose na criança é bastante recente. Foi no século XX que a criança passa a ser um doente psiquiátrico e a existência de psicose na infância passa a ser aceita.

O termo autismo surge, pela primeira vez, em 1911, criado por Eugen Bleuler, psiquiatra alemão contemporâneo de Sigmund Freud, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto.

(...) Em 1905 Sante de Sanctis descreveu a demência precoce e, em 1911, Bleuler admitiu a existência, nas crianças, de patologias semelhantes às dos adultos, usando pela primeira vez o termo autismo para designar os quadros clínicos onde a comunicação se torna impossível. (VOLNOVICH, 1993, p. 43)

Na década de 1940, o termo é retomado pelo psiquiatra austríaco naturalizado americano, Leo Kanner (1940), que abandona a denominação “autismo precoce infantil” e toma simplesmente o termo autismo para designar uma síndrome que se estruturava nos dois primeiros anos de vida, caracterizada pela incapacidade inata de estabelecer contato afetivo e desenvolver linguagem relevante, utilizada para comunicação.

Em artigo, de 1943, Kanner aponta para a possibilidade do sofrimento psíquico de bebês, supondo a existência de vida psíquica precoce, o que representava a vanguarda das pesquisas e do pensamento da época. Segundo Volnovich, a definição da síndrome autista pelo psiquiatra é o verdadeiro ato inaugural da psicose na criança, já que além da descrição de um quadro nosológico, o que se define é “uma psicose própria na criança, autônoma, não relacionada ao mundo das patologias adultas”. (Ibid, p. 44)

Kanner sustenta a ideia de que a comunicação, a linguagem e o contato afetivo dessas crianças são possíveis incapacidades inatas da síndrome autista, aproximando, assim, essa categoria psicopatológica da deficiência e da incapacidade, proposição que marca profundamente qualquer tentativa posterior de compreender essa manifestação. Uma das consequências da matriz kanneriana, entre outros autores, sugere a definição do autista como alguém sem mundo psíquico, reafirmando a ideia

entre psiquiatras, neurologistas e educadores de que essas crianças são doentes incuráveis sendo, conseqüentemente, privados da sua condição de sujeito.

(...) nada mais difícil de conceituar que o autismo. Enquanto a neurologia o descreve como uma síndrome, enfatizando o déficit da capacidade afetiva, da comunicação e da linguagem, insistindo em sua determinação puramente orgânica, a psiquiatria divide-se entre as tendências de considerá-lo um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 24)

De todo modo, atualmente, é difícil encontrar vertente da psiquiatria infantil que desconsidere a multideterminação orgânica, social e afetiva dessa categoria nosológica.

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM IV<sup>9</sup>), da Associação de Psiquiatria Americana (APA) e adotado como referência mundial, inclui o autismo no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento:

Grupo de Transtorno caracterizado por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (MANUAL..., 1994)

O Manual ainda lista os critérios diagnósticos para essa classificação:

Tabela 2 – Critério diagnóstico para distúrbio autista:

A. Pelo menos seis dos doze critérios abaixo, sendo dois de (1) e pelo menos um de (2) e (3)

- 1) Déficits qualitativos na interação social, manifestados por:
  - dificuldades marcadas no uso de comunicação não-verbal.
  - falha do desenvolvimento de relações interpessoais apropriadas no nível de desenvolvimento.
  - falha em procurar, espontaneamente, compartilhar interesses ou atividades prazerosas com os outros.
  - falta de reciprocidade social ou emocional.

---

<sup>9</sup> Uma nova edição do manual está sendo preparado para ser lançada, em 2013, e prevê algumas modificações na organização do **diagnóstico do autismo**. A principal mudança será a eliminação das categorias Autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Existirá apenas uma denominação: Transtornos do Espectro Autista. Ver: <[www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94](http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94)>

2) Déficits qualitativos de comunicação, manifestados por:

- falta ou atraso do desenvolvimento da linguagem, não compensada por outro meios (apontar, usar mímica)
- déficit marcado na habilidade de iniciar ou manter conversa com indivíduos com linguagem adequada
- uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático de linguagem
- inabilidade de participar de brincadeiras de faz-de-conta ou imaginativas de forma variada e espontânea para o seu nível de desenvolvimento

3) Padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipado:

- preocupação excessiva, em termos de intensidade ou de foco, com interesses restritos e estereotipado
- aderência inflexível a rotinas ou rituais
- maneirismos motores repetitivos e estereotipados
- preocupação persistente com partes de objetos

B. Atrasos ou função anormal em pelo menos uma das áreas acima presente antes dos três anos de idade.

C. Esse distúrbio não pode ser melhor explicado por um diagnóstico de síndrome de Rett ou transtorno desintegrativo da infância.

O manual procura identificar características comuns, bem como suas especificidades e discriminar os aspectos que diferenciam o autismo de outras condições, como a esquizofrenia, os distúrbios de linguagem e a doença mental, por exemplo. Porém, apesar de buscar estabelecer critérios rigorosos e padronizados para definir o autismo, o volume crescente de estudos que se debruçam sobre essa questão parece revelar o desconhecimento de alguns aspectos dessa manifestação e as controvérsias que existem nas formas de conceber o autismo como psicose ou como transtorno do desenvolvimento, segundo as diferentes perspectivas epistemológicas que sustentam essas concepções.

Para a psicanálise, a subjetividade se estrutura a medida que é tomada pelo discurso do outro e não se reduz à dimensão orgânica, sendo o organismo o limite e não a causa de sua estruturação subjetiva. Opondo-se, assim, às teorias psicológicas do desenvolvimento, entende que a estruturação psíquica depende da simbolização que no sujeito se opere (a partir mesmo de suas falhas).

A noção psicanalítica de autismo varia consideravelmente em função das diferentes escolas e linhas de pensamento em que se considere o debate. Porém, esse

campo não é menos polêmico a respeito da noção de autismo do que o campo da neurologia<sup>10</sup> ou da psiquiatria.

Depois de mais de vinte anos os mal-entendidos continuam florescendo nesse campo. (...) Convém empregar o termo no singular, sub-entendendo-se por este uso a unidade de uma síndrome – doença, estado, déficit? – ou deve-se falar de autismos, implicando desde já sua diversidade? Deve-se acrescentar ou não o termo “precoce(s)”? Considera-se que há uma continuidade com as psicoses infantis? Se sim, um dos termos será concebido como englobando o outro? (RIBAS apud CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 24)

Apesar das divergências entre as escolas psicanalíticas sobre essas questões, parece haver certa unanimidade ao situar essa problemática no nível do narcisismo primário, partindo da proposta freudiana.

O narcisismo primário designa um primeiro estado de vida, anterior à constituição do Ego, caracterizado por um estado de clivagem ente o sujeito e o mundo externo. Esse estado corresponderia à crença da criança em uma onipotência original, na qual ela toma a si mesma como objeto de amor, antes de escolher objetos exteriores, e toda sua energia psíquica seria gasta em si própria (nas ações de chorar, rir, comer, defecar, etc.).

No campo da psicologia do ego, atravessado pelas perspectivas genéticas e evolutivas, Margareth Mahler<sup>11</sup> defende a importância da diferença entre as manifestações da psicose infantil dos quadros de psicose adulta e, ainda, a diferença entre as formas clínicas da psicose infantil. Após alguns anos, a autora revê sua posição teórico-clínica e sustenta a tendência dos quadros clínicos se justaporem, em razão do polimorfismo dessas manifestações.

Mahler define o autismo como uma regressão a uma fase do desenvolvimento normal, que ela define como autismo primário normal, fase que antecede o estado simbiótico, caracterizado por um isolamento radical do mundo externo, pela indiferenciação do bebê com o meio e pela ausência de relações objetais. Ela enfoca a importância das sensações corporais nesse período inicial de estruturação do eu (self).

---

<sup>10</sup> Cf. FOSTER (1999) e ORTEGA (2012).

<sup>11</sup> Margareth Mahler (1900-1985), psicanalista que viveu e trabalhou em Viena, Munique, Londres e Nova Iorque. Seu pensamento psicanalítico foi influenciado por várias tradições e sua produção situa-se do final da década de 1950 até o final da década de 1960, concentrando-se entre 1965 e 1969. Sobre a posição da autora, ver Mahler, 1983.

A autora sustenta que o ego tem a função de adaptação à realidade interna e externa e entende a subjetividade como resultado da adequação do narcisismo ao ambiente, revelando uma concepção genético-evolutiva determinista, bastante criticada por psicanalistas de filiação inglesa e francesa.

Para alguns autores influenciados pela teoria de Melanie Klein<sup>12</sup>, como Francis Tustin<sup>13</sup>, o autismo se diferencia da psicose infantil por ser considerada uma patologia precoce, caracterizada por uma organização arcaica do ponto de vista do desenvolvimento do psiquismo, marcada pela ausência de linguagem e de relações objetais.

Na linha de Malher, Tustin define o autismo como uma defesa caracterizada por um profundo retraimento ante o encontro traumático com o mundo externo, cujos efeitos comprometeriam toda constituição da vida psíquica. Assim, a criança pode reagir através do autismo, retirando-se para a fortaleza sensorial de seu corpo, isolando para proteger-se das perturbações externas.

Além de Tustin, outros autores como Bick (1969), Meltzer (1979) e Bion (1952) avançaram no estudo do autismo dentro do campo teórico traçado por Melanie Klein e, apesar das diferenças teóricas na produção de cada autor, podemos agrupá-los dentro de uma concepção clínica que considera que a psicose na criança é tratável pela psicanálise. Esses autores partem da hipótese de Klein, de que a loucura está no fundamento da condição humana, é uma vicissitude na integração do ser (bem como a neurose), dito de outra forma, consideram que todo ser humano é potencialmente psicótico.

O psicanalista britânico Donald Woods Winnicott (1997), em seu livro *Pensando sobre crianças*, questiona a contribuição de Kanner ao estudo e tratamento das crianças pequenas que apresentam precocemente um intenso sofrimento psíquico, se opondo a ideia de que a definição diagnóstica do autismo como patologia específica trouxe benefícios para a clínica.

Winnicott defende que o autismo é o fracasso de adaptação à própria experiência de intercâmbios linguísticos primordialmente entre a mãe e o bebê. Para ele, o autismo não é uma doença, pois qualquer uma das manifestações sintomáticas

---

<sup>12</sup> KLEIN, M. A psicanálise de crianças. Obras Completas de Melanie Klein: Volume II A psicanálise de crianças (1932). Rio de Janeiro: Imago, 1997.

<sup>13</sup> Francis Tustin (1913-1994) foi a autora que mais produziu sobre autismo na psicanálise. De origem inglesa, a psicanalista que iniciou seu trabalho na década de cinquenta, dedicou mais de vinte anos de sua clínica ao tratamento de crianças autistas. Sobre a posição desta autora, ver TUSTIN, Francis. *Autismo e Psicose Infantil*, Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1984.

tomadas como traços dessa patologia podem ser identificadas em crianças que não são autistas ou não são classificadas como portadoras de distúrbios psíquicos.

O psicanalista parte de uma postura clínica que dá ênfase à história do desenvolvimento e à trajetória de vida da criança e não aos sinais que podem ser considerados sintomas de uma doença, enquanto estrutura psíquica.

Françoise Dolto<sup>14</sup>, psicanalista francesa pioneira no campo da psicanálise com crianças, especialmente no tratamento da psicose infantil, desenvolveu sua clínica dentro da corrente estruturalista influenciada pelas proposições de Jacques Lacan. A autora diverge dos autores ingleses e norte-americanos que situavam a problemática da criança fundamentalmente na díade mãe-filho, já que para ela a ênfase recai sobre a linguagem enquanto aquilo que é essencialmente humano.

Dolto postula que a criança autista sofre com a experiência de desumanização, pois está situada fora do campo da linguagem e da palavra, traços essenciais na constituição da subjetividade, ou seja, a criança está impedida de ocupar seu lugar de ser-falante no mundo. A autora se pergunta que tipo de investimento libidinal foi feito na criança e reflete sobre a função paterna na díade mãe-bebê.

Para Volnovich (1993), a psicose na infância coincide com o momento fecundo de constituição subjetiva, ou seja, na criança é possível perceber a loucura no próprio tempo de sua organização. Para esse autor, a psicose pode ser considerada como o fato que permite constatar o fracasso no campo da sua subjetivação. Fato esse tomado aqui em seu sentido freudiano, compreendido como sintoma, seja individual ou social, da não humanização da criança no seu encontro com o essencialmente cultural: a linguagem.

Para Mannoni<sup>15</sup>(1977) a problemática da psicose na criança está situada no Outro, sendo considerada uma distorção da palavra dos pais e da sociedade. A psicanalista sustenta que o autista está preso na fala do outro, na medida em que é falado e não um ser falante e sugere que a loucura deve ser compreendida, através da recuperação do sentido da história da criança, que fica silenciado e perdido nas avaliações, classificações e diagnósticos.

---

<sup>14</sup> Françoise Dolto (1908 – 1988), médica e psicanalista francesa de inspiração lacaniana, fundou com Daniel Lagache a Sociedade de Psicanálise Francesa em 1953. Ver DOLTO, 1999.

<sup>15</sup> Maud Mannoni (1923 – 1998) foi uma psicanalista da vertente lacaniana, nascida na Bélgica que viveu e trabalhou na França. Mannoni era simpatizante da antipsiquiatria e tomava a psicanálise como subversão de um saber e uma práxis e não como técnica de ajustamento.

(...) Mostrei como uma doença, por mais orgânica que seja, pode assumir no outro (os pais ou quem cuida do doente) uma função e ver-se investida de um status que será a causa de uma alienação suplementar do “deficiente”. Pode-se gerar desse modo uma situação em que os pais, reeducadores, médicos, longe de procurar entender a criança como sujeito dotado de desejos próprios, integram-na como objeto de cuidados nos diversos sistemas de recuperação, “privando-a” de toda forma pessoal de expressão verbal, de todo direito à palavra. (MANNONI, 1977, p. 12)

Apesar da noção de autismo variar em função das diferentes escolas e linhas de pensamento psicanalíticas, podemos dizer que de um modo geral todas coincidem em considerar

o autismo como um colapso da vida psíquica, como uma patologia que se desenvolve na ausência de algumas condições constituintes do psiquismo. Ora privilegiando os mecanismos internos, ora voltando o olhar para o meio ambiente, para as interações ou para as relações desejantes, dependendo do referencial teórico que se tome, é, com frequência, de um colapso que se vai falar. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 62)

Como nos alerta Mannoni, seria necessário considerar o risco de a psicanálise trair sua própria vocação, ao institucionalizar-se, recuperada pela psiquiatria como técnica de complementação. A psicanálise, longe de subverter a psiquiatria, corre o perigo de perpetuar a conservação da ordem institucional a qual serve de aval, trabalhando a favor da administração da loucura.

A distinção estanque que se pretende introduzir entre neurose e psicose – em consequência de um acidente histórico: Freud não suportava os psicóticos – supera a barreira entre o “normal” e o patológico, sacrificando-se os psicóticos. Ela perpetua o perigo dos prognósticos pessimistas, os quais impedem na prática a compreensão dos casos e o trabalho de pesquisa. Ocorre assim a atribuição a uma criança de três anos de um diagnóstico que imobiliza os pais numa atitude de impotência... e encerra a criança num destino institucional. (MANNONI, 1977, p. 157)

Reconhecemos a existência de vários autismos, partindo da ideia de que cada sujeito autista se constitui a partir de um modo singular de subjetivação, para além de seu diagnóstico. Assim, devemos ter cautela com o uso do termo, já que ele tende a universalizar o sofrimento da criança, desconsiderando-a como sujeito de direito e do próprio desejo.

Ao dar nome universalizante ao sofrimento da criança e atribuir-lhe uma série de sintomas psicopatológicos, podemos excluí-la facilmente do âmbito de nossas responsabilidades. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001, p. 33)

Não estamos negando a existência do autismo. Estamos apenas propondo interrogar sobre o modo como se procede à sua abordagem, a partir de alguns pontos de vista que contribuem para uma recusa ao sujeito, no desejo de tratar o sintoma.

O polimorfismo característico dessa manifestação revela, acima de tudo, a presença de um sujeito que se constituiu de forma extremamente singular e peculiar. Portanto, deixaremos a patologia “entre parênteses”, para podermos nos aproximar do sujeito por trás dos sintomas. Como sugere Mannoni (1977):

(...) o paciente, longe de ser, como frequentemente quer a tradição psiquiátrica, um modelo para ilustrar a teoria, é aquele a quem as questões podem ser formuladas – no disfarce do sintoma, sob a forma de enigmas a decifrar. (p.159)

Ao deparamo-nos com uma criança, nosso olhar deve recair sobre sua singular trajetória de vida e as questões relativas às suas relações e não sobre a doença, esfumando assim os limites entre o desenvolvimento normal e o patológico.

Definir o patológico como uma variação quantitativa do normal implica considerar que essa variação (este “mais” e “menos”) não tem uma significação puramente quantitativa, mas qualitativa, ou seja, o normal supera seu estatuto de fato e passa a ser considerado na sua dimensão valorativa, de julgamento.

(...) é absolutamente ilegítimo sustentar que o estado patológico é, real e simplesmente, a variação – para mais ou para menos – do estado fisiológico. Pode-se considerar que esse estado fisiológico tenha, para o ser vivo, uma qualidade e um valor, e então seria absurdo prolongar este valor – idêntico a si mesmo sob suas variações – até um estado dito patológico, cujo valor e cuja qualidade se diferenciam do valor e da qualidade do estado fisiológico com os quais, no fundo, formam contraste. (CANGUILHEM, 1982, p. 83)

Segundo Canguilhem, a fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas absolutamente precisa se considerada em relação a um indivíduo, quando este é tomado como o ponto de referência. Nesse sentido devemos considerar a doença como uma nova dimensão da vida e não como uma variação da dimensão da saúde:

(...) A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes. (Ibid., p. 146)

O doente é doente por só poder admitir uma norma. (...) o doente não é anormal por ausência de norma, e sim por incapacidade de ser normativo. (Ibid., p. 148)

A Cartilha da Rede Humaniza SUS<sup>16</sup> (Sistema Único de Saúde), de 2003, do Ministério da Saúde do governo federal, na perspectiva da Clínica Ampliada, aponta para uma posição interessante, ao considerar a complexidade dos sujeitos e os limites de toda prática clínica centrada na doença:

É certo que o diagnóstico de uma doença sempre parte de um princípio universalizante, generalizável para todos, ou seja, ele supõe alguma regularidade e produz uma igualdade. Mas esta universalidade é verdadeira apenas em parte. Isso pode levar à suposição de que sempre bastaria o diagnóstico para definir todo o tratamento para aquela pessoa. Entretanto, como já dizia um velho ditado, “Cada caso é um caso”, e esta consideração pode mudar, ao menos em parte, a conduta dos profissionais de saúde.

E por que não considerar que essa mudança também afete a conduta dos profissionais da Educação?

Nossa posição é de problematizar os sintomas autísticos, para acompanhar os alunos com disponibilidade para aprender com eles, aproximando-nos das singularidades do sujeito que se esconde no silêncio e na recusa às nossas investidas. Não nos interessa tentar impor uma forma de domínio de saber sobre a criança autista, mas sim, estar com ela para melhor perceber as particularidades de seus sentimentos.

Há, sem dúvida, uma expectativa que inspira nosso trabalho, de considerar o autismo como um problema que merece uma atenção pedagógica e psicológica rigorosa, voltada a garantir o respeito aos diferentes modos de subjetivação dos sujeitos autistas.

Como sugere Guattari, em *Cartografias Esquizoanalíticas*,

---

<sup>16</sup> <http://p.scribd.com/doc/66239525/clinica-ampliada-cartilha>, p.12.

os lapsos, os atos falhos e os sintomas são como pássaros que batem com o bico na janela, não se trata de interpretá-los. Trata-se antes de detectar sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação. (Guattari, 2000, p.89)

Há certamente um otimismo que pode parecer romântico e genérico nessa citação. No entanto, ela exprime, em grande medida, o espírito do trabalho coletivo que mantivemos em equipe naquela escola. Ou seja, tratou-se de perceber os alunos com diagnóstico de autistas como crianças e jovens cuja presença, mesmo quando parecia esquiva, passiva, alheia, podia ser percebida como ativa, resistente e questionadora.

Nesta dissertação partimos, a priori, da ética de que o autismo é uma das formas de subjetivação possíveis, uma resposta encontrada para lidar com o desafio que seu sofrimento psíquico lhe impõe; resposta e não problema. Desse modo, é fundamental considerar o que há de singular em cada sujeito, em sua história, em seu contexto e em suas relações.

A criança autista, enquanto ser em processo permanente de subjetivação, demanda uma aposta de nossa parte nas suas potencialidades, nas suas capacidades intelectuais presentes (apesar de seu funcionamento absolutamente atípico), ou seja, naquilo que já possui e não no que falta.

Nessa perspectiva, supomos uma humanidade em construção também naqueles alunos. Supomos que suas existências podem se concretizar como sendo a de sujeitos capazes “de vir a dizerem-se”, na medida em que encontrem formas de criar sentidos para suas experiências, podendo posicionar-se diferentemente em relação a eles mesmos e ao mundo.

Assim acreditamos que, a tentativa de conhecer uma criança autista implica um olhar, que enfatiza suas relações singulares com o meio ambiente e as soluções por ela encontradas ante esse sofrimento, considerando a possibilidade de que nela possa emergir o sujeito encolhido ou objetificado pela psicopatologização.

Nessa direção, Guattari (2010) nos ajuda, mais uma vez, a relativizar o caráter patológico do autismo ao apontar para a complexidade que porta qualquer definição de doença mental:

Doença mental, a meu ver, não pode se definir sob um único aspecto. Ela envolve sempre elementos de ordem pessoal, conflitos de

funcionamento da personalidade, relações de ordem sexual, relações de casais, relações no seio da família, problemas de ordem microsocial, dimensões institucionais, questões de trabalho, de vizinhança, de modo de vida. Ela envolve, inclusive, dimensões econômicas e dimensões de ordem moral, estética e religiosa. A doença mental é alguma coisa que se agencia no conjunto desses níveis, mesmo que o que aparece seja unicamente um sintoma no corpo. (pp. 298-299)

O autor ainda nos alerta para o risco de considerarmos o sintoma o próprio mal:

Tomemos como exemplo uma criança que se fecha sobre si mesma que não fala mais, não come mais, e que esboça toda uma série de doenças físicas. A mãe leva a um pediatra, o qual lhe dá vitaminas, ou então segue todas as informações psicanalíticas tradicionais e procura compreender a criança através de explicações do tipo “a criança é fixada na mãe” etc. De qualquer modo, a conduta não está correta. Para entender o porquê do fechamento dessa criança sobre si mesma é preciso se perguntar: o que acontece com ela nas suas relações com os vizinhos? Ela tem amigos? Será que lhe interessa fazer algo fora do território familiar? O que se passa com seus irmãos e irmãs? Como é que ela chega a construir sua própria produção de vida, de subjetividade, na estrutura familiar? Como ela decifra o mundo exterior? O que é para ela o futuro? Será que para ela vale a pena se comprometer com esse futuro? O que acontece com ela na escola? Com que tipos de relação ela se defronta? O que acontece quando ela tem vontade de desenhar, de dançar, de cantar? E vamos percebendo cada vez mais que é o conjunto de um certo possível – predeterminado, pré-codificado por diferentes níveis da sociedade – que a leva a se fechar. Isso não quer dizer que não haja níveis específicos, como o nível do corpo, o nível de determinações intrapsíquicas ou o nível de sistemas intrafamiliares. Mas se eu tratar o caso com técnicas corporais, com psicomotricidade ou com técnicas de reeducação da linguagem, ou ainda com psicodrama ou terapia familiar, eu estarei cortando a cada vez pedaços dessa realidade. E, muito provavelmente, não conseguirei compreender o conjunto das articulações, o conjunto do agenciamento que faz com que essa subjetividade esteja sofrendo, que esse processo esteja girando em torno de si mesmo, criando essa espécie de micropolítica do desespero. (Ibid., pp. 299-300)

Guattari convoca-nos a estabelecer outra relação com o autista, a inaugurar um novo modo de olhar e de estar com o outro. A premissa é que nos desvencilhemos do estigma da doença como algo a-social, sem história, sem razão geográfica, isenta de explicação política.

Podemos supor, portanto, que se o autismo expressa ou manifesta-se como um “fechar sobre si”, sua produção depende de uma relação horizontal, rizomática e

transversal com o fora de si, ou seja, com o mundo, com sua família, seus conhecidos, sua escola, enfim, com as dimensões que compõem sua experiência humana.

Nesse sentido, a escola, como uma dessas dimensões da vida de uma criança autista, precisa estar preparada para lidar com o imenso desafio que esse aluno representa.

Nessa experiência de intervenção trabalhamos na direção da despatologização do sofrimento psíquico e do resgate de uma dignidade daquilo que é considerado loucura.

Acreditamos, enfim, que desconstrução da noção de autismo como síndrome, transtorno ou quadro psicopatológico é condição para a ampliação das possibilidades de convivência e investimento nessas crianças, bem como, a abertura para essa experiência, a disponibilidade para o encontro com a alteridade e os efeitos que esse encontro provoca.

O autista desafia nossa própria humanidade e nos convoca a um encontro minimamente amoroso, condição essencial para escutar as dificuldades daquele que nos fala de maneira tão silenciosa. Esse encontro exige que nos impliquemos com a historicidade da loucura que nos circunda e com o estranho que habita em nós e revela nossa própria insensatez, levando em conta a complexidade e a subjetividade que constitui qualquer ser humano.

## Capítulo 2 – Educação, o que se espera dessa instituição?

### 2.1 Micropolítica escolar e normalização<sup>17</sup>

*A escola fora da vida,  
fora da política,  
é uma mentira,  
uma hipocrisia.*

Lênin

É, a partir do séc. XVII, que a família moderna delega à escola a função de preparar as crianças para o mundo adulto, o que era antes sua responsabilidade.

A escola surge como espaço destinado à criança e ao controle que se exerce sobre ela, a partir do saber que é produzido sobre a infância na modernidade, como nos demonstra Ariès (1981), em seu clássico História da criança e da família no Antigo Regime.

A criança já possui sua pertinência social a partir de um lugar no discurso enquanto “escolar”, porém esse lugar social é marcado pela ideia de uma infância frágil, despotencializada, obediente, que foi se constituindo ao longo dos últimos séculos, junto com as ciências que pretendiam dar sentido a ela:

A pedagogia, a psicologia infantil, a pediatria irão constituir, por meio de várias práticas, o conceito de aluno – sujeito sem poder – dependente de um adulto que o proteja, e incapaz de gerar conhecimento e gerir sua aquisição. Crianças e adolescentes são inseridos na escola, e ficam sujeitos ao discurso pedagógico que orienta horários, e rotinas, hierarquiza relações, cria fronteiras entre os conhecimentos, indica comportamentos ideias e legisla sobre os desvios. (FERNANDES et al, 2007, p. 151)

A criança, considerada um “ser em desenvolvimento”, é submetida à escolarização e à disciplina que visam adaptá-la para a vida em sociedade e, acima de tudo, prepará-la para ser eficiente. Fruto das sociedades disciplinares, analisadas por Foucault<sup>18</sup>, “a escola é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício” (GALLO, 2008, p. 82)

A sociedade atribui à escola o papel de reproduzir os valores que considera importantes para sua manutenção e o Estado passa a criar sistemas escolares

<sup>17</sup> A ideia de norma, desenvolvida por Canguilhem (1982), utilizada no capítulo anterior, difere-se da noção de normalização tomada aqui como adaptação do indivíduo no seu sentido político.

<sup>18</sup> Cf. FOUCAULT, 2000.

públicos, marcando sua ação sobre a educação formal, concentrando o ensino nesse espaço institucional.

Como nos demonstra Deleuze (1992), as sociedades disciplinares

procedem a organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. (p.219)

O poder se exerce e se manifesta na organização da escola, no espaço físico, no esquadramento do tempo, estruturando o currículo, dividindo os conteúdos por disciplinas, através de métodos, estratégias e procedimentos que regulam a adaptação das crianças aos mecanismos de controle e às regras escolares.

É isso que Foucault entende por poder: uma ação sobre ações. Para o filósofo francês, o poder se exerce, só existe em ação, ou seja, é uma relação de forças. O poder difunde-se por toda estrutura social e mantém uma relação de reciprocidade com a produção do saber: ao mesmo tempo em que o poder é exercido, são constituídos os campos do saber. Da mesma forma, o saber produz relações de poder.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porquê o serve ou aplicando-o porquê é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir do sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT apud VEIGANETO, 2011, p. 131)

O saber-poder impõe a fomentação de certo tipo de individualidade através da disciplinarização e do controle dos alunos.

O poder disciplinar institui a norma: à medida que hierarquiza, regulamenta, padroniza, distribui lugares, normaliza. Assim, leva a uma homogeneização do corpo social, criando regras para impedir os desvios, ajustar as diferenças e produzir as individualizações. A

criança, concebida como desprovida de razão, passou a ser mensurada, treinada, classificada e normalizada. (BOSSA, 2001, p.121)

Segundo o funcionalismo de Durkheim, a escola é o mecanismo pelo qual o Estado exerce o controle do pensamento e das ações dos indivíduos, estabelecendo e reproduzindo as normas morais e sociais. Assim, o saber-poder cria uma moldura na qual a criança deve se encaixar, segundo critérios que respondem a objetivos sociais e políticos.

A escola pode funcionar como lugar de confinamento social, sustentando um modo de ser capitalista e produtivista, para o qual alguns são considerados inaptos, segundo uma lógica neoliberal. Nesse sentido, a educação atua como máquina de controle, de subjetivação e de produção de indivíduos em série.

Em meados do séc. XIX, com o surgimento da ideia de uma “escola para todos”, marcado pelo ideário liberal burguês, a escola engendra e fabrica seus próprios excluídos no mesmo ato de sua constituição.

Como demonstra Maria Helena de Souza A. Patto<sup>19</sup>, em seu livro *A produção fracasso escolar*, a escola deixa de fora do sistema escolar os filhos dos trabalhadores ao negar as desigualdades sociais, substituindo-as pelas desigualdades individuais. Em seu estudo, a autora indica que as crianças das classes menos favorecidas da sociedade, eram consideradas menos aptas à aprendizagem do que as das classes mais abastadas.

Surge uma escola pobre para uma clientela pobre. Faltam livros, faltam carteiras, faltam professores, faltam atividades criativas, mas mesmo assim, a culpa do baixo rendimento é da criança. Surge uma escola rica para uma clientela que pode comprar sua vaga nessa escola. Os livros e as atividades se diversificam; existem laboratórios de informática; os professores estudam. A desigualdade se afirma e (...) dá substância a um discurso baseado no mérito que vem justificar o baixo desempenho escolar/social através da identificação de uma natureza desigual dos homens. (...)A escola expulsa a diversidade entre seus sujeitos. (FERNANDES et al, 2007, p.148)

Atravessada por interesses hegemônicos, a educação está, desde sempre, marcada pela tendência de tratar sua produção como mercadoria, reforçando os mecanismos de produção da desigualdade social.

---

<sup>19</sup> Cf. PATTO (1987 e 1990)

A escola ao sustentar uma norma, produz simultaneamente, o espaço de exclusão dos que não compartilham das possibilidades consideradas fundamentais para uma sociedade fundada nos princípios da produtividade, da eficiência e da eficácia.

Examine-se melhor a afirmação de que a instalação de uma instituição cria, do mesmo golpe, uma outra instituição. O que se quer dizer é que um discurso pode produzir um objeto que ali não se encontrava antes. Ou seja, a linguagem, em seu poder de criação ex-nihilo, contorna um real e passa a dizê-lo. Está se falando de um ato que excede os limites da simples rotulação de uma realidade que jazia à espera de um nome. Trata-se, ao contrário, do engendramento de algo pelo ato de sua nomeação. Uma rotulação, mais do que designar um objeto, tem o poder de criá-lo. (KUPFER, 2000, p. 91)

A educação ao constituir-se como instituição, revela o exercício do controle através da tentativa de homogeneização dos alunos e produz no e pelo discurso social sua categoria de excluídos.

E assim, em coincidência com o processo de escolarização, surge no início da modernidade, a criança especial, aquela que não se encaixa nos padrões escolares, excedendo os limites da moldura que deveria defini-la.

Evidentemente que além das crianças com problemas de aprendizagem decorrentes de suas condições de privação social e econômica, também engrossam a categoria dos alunos especiais todas as crianças com problemas psíquicos e as que apresentam algum tipo de deficiência, seja auditiva, visual, física, mental ou múltipla.

Quem não se enquadra nos critérios que definem a normalidade, está fora da escola regular. Portanto, os alunos especiais são produtos de uma lógica identitária que sustenta o processo de normalização:

A normalização é um dos processos mais sutis através dos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades somente podem ser avaliadas em forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é de tal magnitude, que ela nem sequer é vista como uma identidade, senão simplesmente como a identidade. (SILVA apud SKLIAR e QUADROS, 2000, p. 42)

Porém, a normalidade não é uma categoria estrita. Quem é normal? Quando dizemos que alguém é normal, estamos querendo dizer normal em relação ao que ou a quem? Se considerarmos toda a população mundial, cerca de 7 milhões de pessoas, certamente teríamos dificuldade de determinar quantas delas estão dentro dos critérios que definem essa categoria. Frente a essa indeterminação, o conceito de normal se dilui, revelando sua fluidez e elasticidade.

Corremos o perigo de trabalhar a favor da exclusão escolar se tomarmos como parâmetro critérios arbitrários, que buscam definir padrões de normalidade, a partir das condições econômicas, sociais, físicas, psíquicas, culturais e biológicas dos alunos.

Como sabemos, os mecanismos de produção do fracasso escolar (manifestos pela violência, evasão, repetência, exclusão dos alunos especiais, etc.) são potentes e tem revelado que a escola tem dificuldade de se democratizar, de lidar com o desafio a que se propõe: garantir o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, considerando a multiplicidade e as diferenças.

## **2.2 Quando o autismo vai à escola**

Trazer para a discussão o contexto no qual a escola se forja e a problematização da produção escolar a partir de seus efeitos iatrogênicos não significa negar a importância da educação, mas, muito pelo contrário, é comprometer-se com a abertura para invenção de novos possíveis nesse campo.

Frequentar a escola é fundamental para qualquer criança, no que diz respeito à sua aprendizagem, sua constituição psíquica e sua circulação no mundo social. Frequentar a escola significa pertencer a uma instituição típica do *infans*, na qual circula certa heterogeneidade social.

Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança”. (KUPFER, 2000, p. 97)

Diferente do hospital psiquiátrico, a escola é lugar de passagem, para entrar e sair e, antes de tudo, lugar de criança. Isso já nos faz pensar a importância do significativo escola na vida de qualquer criança, especialmente das crianças autistas.

Porém, reconhecer a importância da escola na vida de crianças autistas não significa negar os imensos desafios e dificuldades que o encontro da educação com a loucura suscita.

De fato, quando a loucura chega na escola é o momento em que esta enfrenta a queixa sistemática de fracasso e indisciplina (o que a loucura só intensifica, colocando a escola ante um não-saber). (VICENTIN, 2007, p. 172)

Sem dúvida nenhuma, o autista representa um dos maiores desafios da escola já que resiste em responder a qualquer expectativa baseada em um ideal de aluno. O autista extrapola os critérios que definem a normalidade e expõe aos quatro ventos os limites e fragilidades da educação.

É o que fica evidente desde a tentativa inaugural e frustrada do médico e educador Jean Marc Gaspard Itard de educar Vitor, o pequeno menino selvagem encontrado nos bosques da França, em 1798. Vitor, o selvagem de Aveyron, é considerado “normal” em relação à sua natureza, por Itard, que define sua deficiência como cultural.

Itard empenha-se na tentativa de humanizar Vitor, ensinando-lhe tudo, através do ensino da fala e das letras. Essa investida, aliada aos cuidados médicos, representa a origem de uma prática que conjuga a medicina e a pedagogia, chamada de “medicina moral”.

Vitor, submetido ao saber de Itard, resiste a sua tentativa de ensino e, nas falhas de sua reeducação, nos fornece a verdade do que escapa à construção teórica de Itard, denunciando o fracasso dessa experiência. Porém, Itard não se disponibilizou a escutar o pequeno selvagem, nem submeteu-se à sua própria experiência com Vitor *sem qualquer ideia prévia*, mas quis impor-lhe um conhecimento através de uma prática que acabou por ser nociva ao transformar o selvagem em uma criança “não-educável”.

Dessa forma, o caso Vitor inaugura a história da Educação Especial, quando, pela primeira vez, a escola se defronta com um menino louco.

A partir de então, a segregação de indivíduos, fica marcada pelo surgimento de recursos e serviços especiais, organizados para substituir os serviços educacionais

comuns, na tentativa de garantir a educação formal das chamadas crianças com necessidades educacionais diferentes.<sup>20</sup>

No Brasil, a primeira escola especial para pessoas com deficiência mental surge no início do século XX, quando é fundado o Instituto Pestalozzi (1926). Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A escola especial e algumas outras instituições especializadas em tratar e educar crianças rotuladas de excepcionais, como as APAEs e a Associação amigos do autista (AMA), foram os principais estabelecimentos que acolheram as crianças autistas, oferecendo um lugar de pertinência social (ainda que isolado e segregado) para além dos muros de suas casas.

Gilberta Martino Jannuzzi<sup>21</sup> (1928), em um estudo inaugural que resgata a memória da educação especial no Brasil, demonstra como essa modalidade contribui para a produção do fracasso escolar no ensino público. A autora afirma que as escolas especiais não garantem a qualidade da educação, pois não oferecem condições de possibilidade para a aprendizagem dos alunos a quem pretende ensinar.

O estudo de Jannuzzi nos convoca a refletir sobre a responsabilidade da sociedade nesse processo de segregação e isolamento dessa parcela considerável da população, que apresenta características ou comportamentos dissonantes das expectativas sociais dominantes.

Em nome de uma ditadura ideológica de normalização, que nega a diversidade como elemento positivo e necessário para a aprendizagem e evita lidar com as singularidades, a educação especial tem trabalhado a favor da manutenção do *status quo*, ao acentuar o estigma de seus alunos “diferentes”.

O fato é que o encaminhamento dessas crianças a uma escola ou sala especial pode ter consequências nefastas. Além de constituir uma barreira para sua aceitação em um espaço escolar comum, privando-as do convívio com as demais crianças, a segregação, sustentada pela lógica seletiva, acentua a condição negativa, de déficit, de falta e desvio.

A maioria das escolas especiais opta por um currículo educacional que se afasta da educação escolar comum, revelando, muitas vezes, seu caráter assistencialista. Muitos currículos baseiam-se em uma proposta de intervenção

---

<sup>20</sup> Atualmente o termo “alunos com necessidades especiais” tem substituído o termo “excepcional” e “deficiente”, inclusive nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essa mudança, no nosso entender, não altera a função dos termos de tentar minimizar os efeitos estigmatizantes dos termos anteriores, encobrendo os determinantes sócio-históricos da anormalidade.

<sup>21</sup> Cf. JANUZZI, 2006.

terapêutico-educativa, implementada através de programas de treinamento de habilidades que preconizam o atendimento de caráter individualizado com o objetivo de superar as incapacidades dos alunos e adaptá-los à sociedade.

A mesma lógica da normalização, que marca o nascimento da escola, atua e atravessa toda a educação especial, reforçando o estigma dos alunos “diferentes”. No caso da loucura, por exemplo, a ideia de que ela é perigosa e deve ser enclausurada, ainda produz efeitos de segregação e modos de funcionamento institucionais excludentes.

Atravessada pela patologização e medicalização do processo de ensino-aprendizagem, a escola especial tem buscado na medicina as explicações para o fracasso escolar, deslocando para o olhar clínico, questões especificamente pedagógicas.

Se o objeto de conhecimento da pedagogia é a educação e os processos de aprendizagem, os critérios educacionais deveriam levar em conta a especificidade da prática pedagógica divergindo, assim, dos critérios médicos ou clínicos. Se persistirmos no modelo médico, continuaremos sustentando explicações biológicas e buscando a cura e não a aprendizagem.

Nesse sentido, parece-nos relevante citar algumas experiências institucionais com autistas, cujas propostas consideramos alternativas ao modelo institucionalizante das escolas especiais.

Maud Mannoni foi uma das responsáveis (junto com Robert Leford e mais dois educadores franceses) pela fundação da escola-laboratório de Bonneuil para crianças autistas e psicóticas “excluídas pelo sistema”, localizada a poucos minutos de Paris, em Bonneuil-Sur-Maine.

Segundo Mannoni, essa escola se inspirava na antipsiquiatria e suas práticas questionavam os limites impostos pela burocracia administrativa, na luta para deixar o campo aberto para experimentações na direção de multiplicar lugares de vida.

A montagem institucional dessa escola experimental foi totalmente orientada pela teoria psicanalítica, apesar de todo tratamento terapêutico ser realizado fora da escola, mantendo assim, nitidamente separados, o plano escolar do plano analítico. Por isso, Bonneuil se parecia muito mais com uma escola do que com uma instituição de tratamento.

O trabalho desenvolvido visava à escolarização dessas crianças com o intuito de uma inserção social e seu retorno à escolarização regular, o que lhe conferia um caráter transitório.

Em seu livro, *Educação Impossível*(1977), Mannoni faz o exercício de traduzir em formulações teóricas o trabalho e a proposta dessa escola, apresentando discussões relevantes sobre o trabalho pedagógico com autistas.

Colaborador de Mannoni, em Bonneuil, e simpatizante da corrente da psicoterapia institucional e da antipsiquiatria, o educador, psiquiatra e cineasta francês, Fernand Deligny, também desenvolveu uma proposta institucional original e pouco ortodoxa.

Nos anos 50, depois de ter trabalhado na clínica La Borde, onde Félix Guattari desenvolveu seu trabalho com adultos psicóticos, esse francês instalou-se em Monoblet, na região de Granier Cevennes, onde fundou uma comunidade terapêutica para acolher os autistas.

Nesse local, Deligny viveu e trabalhou com essas crianças por vinte anos, inspirado pela teoria de Henri Wallon e pela etologia (estudo do comportamento dos animais). Aveso às instituições médicas, educacionais e jurídicas como formas de normalização, ele propunha a criação, como forma de resistência a uma adaptação social e utilizava outras formas de comunicação alternativas à linguagem verbal.

A posição de Fernand Deligny merece igualmente interesse pelo que nela subsiste de irre recuperável. Procura estabelecer para os mais desertados (delinquentes, loucos, retardados) “dispositivos de resistência” à margem das instituições vigentes, à maneira daqueles lugares outrora ocupados pelos Resistentes, locais fora das cidades, fora do “estabelecido”. Trata-se, portanto, de impedir a institucionalização da “doença” e permitir que se exponha a palavra da criança. (MANNONI, 1977, p. 50)

Essas duas experiências institucionais com autistas são exemplos de resistência a circuitos educacionais saturados e cristalizados e às práticas pedagógicas reprodutoras e modelizadoras do pensamento, que produzem e justificam a estratificação da educação.

A educação, enquanto campo atravessado por dimensões econômicas, políticas, sociais, educacionais e psicológicas (todas coexistentes no mesmo plano de imanência) apresenta-se como espaço no qual, “formas hegemônicas e padronizadas de existir, convivem com possibilidades de transformação e de singularização, com

aberturas para potência de contágio e para plasticidade do pensamento”. (ANDRADE, 2007).

Nessa perspectiva, buscamos alternativas educacionais que fujam da institucionalização dos alunos autistas e permitam uma experiência de aprendizagem real dessas crianças.

### **2.3 Educação Inclusiva<sup>22</sup>**

Após uma história de séculos de exclusão, políticas da saúde mental, a desinstitucionalização da loucura e da educação e a inclusão do aluno diferente, permitiram que o louco chegasse à escola. Este momento inusitado gera resistências na instituição escolar – que há alguns anos perseguiu o ideal das classes homogêneas, e sente-se perdida, descrente, angustiada ante o desconhecido, o inóspito intruso que chega quando ela enfrenta o fracasso da prática pedagógica, causada imaginariamente (imagina um todo saber) pela ineficácia metodológica ou incapacidade psicológica do alunado em geral -, e nas clínicas médica, psicológica e psiquiátrica, que sempre detiveram a administração da loucura rejeitando, ou aceitando com restrições, o fato de o louco poder, mesmo “sem curar-se”, isto é, com ou além da clínica, ocupar outros lugares que não o de doente mental. (CUFARO, 2000, p. 145)

O termo inclusão, segundo Sasaki (1997), significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e sua cidadania. A ideia de Educação Inclusiva apoia-se no conceito maior de inclusão social entendida como o

processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seu papel na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (p. 143)

Acrescentaríamos que, para além de bilateral, esse processo é transversal, rizomático, pois envolve uma gama vastíssima de aspectos e setores da sociedade que devem ser incluídos se quisermos falar em uma educação democrática.

No Brasil as experiências de inclusão educacional, bem como seu âmbito conceitual e metodológico, são relativamente recentes e se mostram em permanente

---

<sup>22</sup> Cf. [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf)

construção, apesar do tema já gerar importantes inflexões, tensões e muita resistência.

Veremos brevemente, a seguir, as mudanças legais que marcaram as políticas públicas brasileiras em educação inclusiva e redefiniram o movimento de inclusão dos alunos considerados especiais nas salas de aula e escolas regulares.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram alguns dos disparadores desse movimento, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/90, cujo artigo 55, “reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Ainda na década de 1990, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto no 3.956/2001, gera uma importante repercussão na educação promovendo a reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, com intuito de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Com a Carta de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, passa-se a incentivar que a escola regular seja espaço de acolhida para todas as crianças e abrem-se discussões sobre a problemática da educação especial e seus efeitos de segregação e de “institucionalização da deficiência”<sup>23</sup>.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, que estabelece o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

A partir de então, alguns municípios e cidades brasileiras começam a incluir alunos com algum tipo de deficiência na rede regular, tentativa que é atravessada por inúmeras resistências por parte de gestores educacionais, professores e pais de alunos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, cujo objetivo é disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

---

<sup>23</sup> Ver Lobo, 1992.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Em 2007, é lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, documento que define razões, princípios e programas que pretendem superar a oposição entre educação regular e educação especial. Para garantia de sua implementação é publicado o Decreto no 6.094/2007, que estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, que visa a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Se por um lado, todas essas mudanças na legislação a favor da inclusão indicam que a educação inclusiva pode ser considerada como um dos possíveis efeitos da corrente antipsiquiátrica e da luta antimanicomial no Brasil, situando-a no campo da luta pelos direitos humanos, por outro lado,

é a perspectiva mesma dos direitos humanos, tal como se encontra instituída, que precisa ser reconceituada, problematizando-se o princípio da universalidade do humano (como essência ou natureza) ou a noção de indivíduo, como eixo organizador dos direitos para dar lugar à discussão em torno da multiplicidade de configurações do humano e dos processos de subjetivação. (COIMBRA apud VICENTIN, 2007, p. 172)

Um dos grandes riscos da proposta de inclusão escolar incorre no fato de que em nome de uma *escola para todos*, slogan de um discurso aparentemente democrático, tendemos a essencializar a diferença ou tomá-la como representação, perdendo de vista as especificidades do processo de aprendizagem de cada aluno e ignorando os limites de um pensamento que concebe um modo universal de subjetivação.

Portanto, quando se trata de uma proposta de inclusão escolar, cabe nos indagar a respeito dos reais interesses políticos, por trás da proposta governamental de uma *escola para todos*. Slogan cuja origem já denuncia uma manobra perversa: a de que a própria educação excluiu aqueles que agora pretende incluir.

Sabemos que não adianta incluir o aluno dentro da escola ou da sala comum, sem problematizar a serviço de que trabalham as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva e, principalmente, a própria concepção de educação que sustenta as práticas pedagógicas de nossas escolas, tal como elas apresentam-se atualmente<sup>24</sup>.

Isso significa, portanto, que as mudanças legais ainda não são suficientes para evitar os aspectos perversos e negativos que podemos observar nos processos de inclusão dos alunos nas escolas e salas regulares brasileiras.

Um exemplo disso é que muitos dos alunos com algum tipo de deficiência, que hoje experimentam a entrada e a permanência na rede regular, sofrem com a segregação dentro das suas próprias salas de aulas ou em classes especiais, já que esse processo em permanente construção implica toda uma transformação de velhos paradigmas, de concepções e práticas estéreis em educação, que estão longe de se efetivar.

O processo de exclusão (...) concretiza-se de diversas maneiras e com diferentes intensidades, não só em relação ao tempo e espaço em que ocorre, mas também em relação aos seguimentos e pessoas envolvidas. Assim, não devemos abstrair dos mecanismos específicos de discriminação ou marginalização dos deficientes, sob o risco de, em nome de uma educação para todos, manter, temporariamente, dados alunos na escola sem que lhes sejam garantidas condições de aprendizagem. (MAZZOTA e SOUZA, 2000, p. 97)

É necessário perguntar se as políticas de educação inclusiva buscam garantir as condições de aprendizagem, de convívio e de bem-estar necessárias para o sucesso da inclusão e a permanência com qualidade desses alunos na escola comum.

Não basta criar um sistema de leis, de boas vontades, de bons relacionamentos ou de formação pontual para os docentes, para garantir que os alunos incluídos tenham oportunidades reais de aprendizagem.

É necessária uma mudança profunda de paradigma, uma transformação em nossa forma de conceber a educação (de ver, pensar, sentir e agir em relação à

---

<sup>24</sup> O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos foi registrado em 28% no ano de 2009 (Ibope); 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita (Todos pela Educação). Professores recebem menos que o piso salarial (et. al., na mídia). <http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>

educação), aliada à vontade política de todos os setores da sociedade que todos caibam na escola.

A proposta de inclusão escolar deve dar conta de oferecer todas as condições necessárias para garantir que a escola regular possa atender a todos os alunos, considerando a multiplicidade e a singularidade de cada um, apesar de sua diferença ou “necessidade especial”, subvertendo o padrão que reduz e estigmatiza seu alunado.

Maria Tereza Égler Mantoan(2003), uma das ideólogas da educação inclusiva, defende que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos” (p. 50). Concordamos com Mantoan nesse aspecto, pois entendemos que a escola precisa incorporar em sua prática cotidiana a análise das condições de aprendizagem que oferecem aos seus discentes, o que implica comprometer-se com sua dimensão ética e política.

É necessário que a escola reflita sobre a forma pela qual ensina, a forma pela qual cada aluno aprende e sobre os discursos e práticas que engendram o complexo e multideterminado processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a questão que se coloca não está em relação ao problema que tem a criança para a aprendizagem (perspectiva pedagógica) ou o problema que a criança tem com sua conduta (perspectiva clínica), mas o foco é o problema das relações institucionais no processo de formação dos alunos. (SAIDÓN, 2008, p.141)

Uma escola inclusiva precisa ser capaz de construir e sustentar espaços colaborativos e um trabalho em rede, de caráter coletivo (que engendre a família, a própria escola, a comunidade e todos os profissionais e serviços envolvidos) na sustentação de um projeto comum. Essas são condições para que a escola possa tornar-se acessível, viabilizando recursos, dispositivos e adaptações que garantam a efetivação do processo de inclusão.

Maria Cristina Kupfer, fundadora do Lugar de Vida<sup>25</sup>, aponta para a possibilidade de sucesso no processo de inclusão desses alunos, nos casos em que se considera a importância de articular os protagonistas presentes no cenário de inserção da diferença na escola e de construir redes de contatos Educação/Saúde que sustentem e garantam a articulação das diferentes práticas e abordagens.

---

<sup>25</sup> A Associação Lugar de Vida é um centro de educação terapêutica de abordagem transdisciplinar, que atende crianças em sofrimento psíquico em São Paulo, desde 1990. Ver KUPFER e PINTO (2010) e KUPFER (2000).

A tarefa do profissional predominantemente responsável pela construção dessa rede é a de articulação, conectando os diferentes participantes a cada momento. Articular e considerar as diferentes versões, tendências, afetos e práticas, é possibilitar a problematização dos acontecimentos, quebrando a linearidade das relações de causa-efeito e das práticas hierarquizadas. Essa articulação é o que permite a responsabilização individual de cada partícipe do processo e a produção de práticas inclusivas. (SAYÃO e LEÃO, 2000, p. 115)

Nessa perspectiva, acreditamos que o autista pode se beneficiar da inclusão escolar, ao desfrutar do convívio com os demais alunos, experimentando possibilidades de circulação social e de seu desenvolvimento intelectual, se a escola estiver aberta para recebê-lo e implicada com os desafios que a inclusão suscita.

Se a escola encarna e reproduz as contradições sociais, revelando sua dificuldade em se democratizar, é essa mesma escola que porta em si a potência de mudança, a possibilidade de abrir-se para a crítica de sua prática, para a ruptura com os processos de normalização e para a transformação da realidade escolar, no sentido de uma sociedade mais inclusiva.

## **Recreio**<sup>26</sup>

*São três e meia da tarde. É uma sexta-feira quente de verão. Saio de uma conversa difícil com a coordenação da escola, que se manifesta explicitamente contra qualquer possibilidade de mudança, apesar de sua concordância inicial com relação à nossa intervenção. Caminho até a sala dos professores para tomar um copo de água. De lá ouço vozes dos alunos. Tenho uns minutos antes da próxima reunião e decido ir até o pátio. É hora do recreio. Uma professora mexe em um aparelho de som e coloca um CD de funk. A música começa. Duas professoras, responsáveis pelos alunos, pegam duas alunas pelas mãos e começam a dançar. Há alunos de várias idades, desde pequenos de três e quatro anos, até jovens adultos de mais de trinta. Alguns andam, outros correm, um deles pula e grita estimulado pelo som que sai da caixa. No muro baixo de um canteiro vários deles se distribuem, sentados, alheios a movimentação à sua frente. Percorro o pátio de um lado ao outro. Observo os alunos sentados e um garoto de uns oito anos me prende a atenção. Ele parece incomodado. Sou surpreendida com a reciprocidade de seu olhar. Caminho até ele e faço um gesto anunciando que sentarei ao seu lado. Ele mexe na blusa, esfregando sua mão na barriga e olha para mim como se quisesse dizer algo. Não diz nada. Pergunto se algo o incomoda. Ele agarra minha mão e aperta com força. Seus olhos se agitam desesperados. Algo não está bem. Fico aflita. Pergunto se posso ajudá-lo. Ele continua com o movimento da mão na blusa. Digo que percebo que algo o está incomodando com sua roupa. Ele aperta minha mão com mais força. Peço licença para levantar sua blusa na intenção de ajudá-lo. Descubro o motivo de seu mal estar: uma fita adesiva grossa e larga dessas de embrulhar caixas de mudança envolve seu corpo franzino, prendendo sua cueca e sua calça à pele da sua barriga. Sinto náuseas. Em ato, levanto com ele e vamos até uma parte do corredor onde nenhum adulto nos enxergue. Retiro a fita com cuidado para não machucá-lo. A operação demora. A fita enrolava seu corpo dando duas voltas. Puxo os últimos centímetros. Ele respira aliviado e me olha no fundo nos olhos. Sai correndo e volta ao pátio. Me afasto dali e saio da escola em passos trêmulos e apressados. Preciso de ar.*

---

<sup>26</sup> Ver O corpo dócil, p. 82

### Capítulo 3 – Cartografias de uma intervenção institucional

*Para adquirir conhecimentos,  
é preciso participar na prática  
que transforma a realidade.  
Para conhecer o gosto de uma pêra,  
é necessário transformá-la,  
comendo-a.  
(Mao Tsé-Tung)*

Nesse capítulo abordaremos as cartografias referentes ao campo de intervenção, depois de termos nos debruçado sobre a problematização das instituições do autismo e da educação, constituintes de nosso campo de análise. Nesse caso, o campo de intervenção era composto por uma escola especial para autistas, dois equipamentos de saúde e uma Secretaria de Educação. De acordo com a proposta da análise institucional, nosso intuito foi estender o campo de intervenção o mais próximo possível do campo de análise.

O foco de nossa análise apoia-se em dois pilares indicativos: nas relações e nas práticas e discursos. Relações entre profissionais da educação, de saúde, alunos e pais e a relação entre os profissionais da escola especial e uma teoria comportamental chamada método TEACCH<sup>27</sup>.

Tomar as relações como base de intervenção implica sustentar um espaço coletivo de análise do discurso, das práticas e dos seus efeitos sobre a produção de subjetividade e sobre os processos de aprendizagem. Assim, procuramos trabalhar na direção de fazer com o que não estava funcionando servisse como analisador, revelando o modo de funcionamento institucional.

A intervenção *nos* e *com* os equipamentos buscou definir quais as resistências e dificuldades que esses coletivos encontravam ao longo da sua história para dar a palavra a todos os setores, no sentido de desativar a queixa e ativar a capacidade de perguntar e buscar soluções, provocando ações transformadoras e movimentos instituintes.

O que nos interessa são os efeitos institucionais, por isso não identificamos os personagens que aparecem através de suas falas, sob o risco de pessoalizarmos a discussão.

---

<sup>27</sup> TEACCH é a sigla para *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação).

As cartografias dessa intervenção serão apresentadas como mapas ou recortes da situação escolar, percorrendo os seguintes aspectos: apresentação da política educacional do município, apresentação do estabelecimento, encomenda, análise da encomenda, construção coletiva da demanda, contrato diagnóstico, dispositivos e analisadores.

### **3.1 Política Educacional**

Até o ano de 2006, o contexto escolar do município, no qual se desenvolveu nossa intervenção, estruturava-se com uma rede regular pública de ensino e duas escolas especiais destinadas a alunos com deficiências variadas (deficiência auditiva, visual, física, mental e múltipla). Além desses, a rede de educação era composta por dois equipamentos de saúde multidisciplinares, o Núcleo Apoio Terapêutico e Educacional (Nate) e o Centro de Tratamento Educacional (CTE) cujas equipes eram compostas por fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e terapeutas educacionais.

A partir de 2007, numa tentativa de responder às determinações da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, a Secretaria de Educação do município contrata uma profissional para ser a responsável pela inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino. Porém, não fizeram parte desse processo de inclusão os alunos com diagnóstico de autismo, que foram mantidos em regime de educação especializada.

Das duas escolas especiais que reuniam alunos com deficiências variadas, uma delas acaba e a outra se transforma numa escola só com os alunos autistas. Os dois equipamentos de saúde da rede mantiveram os atendimentos dos alunos dessa escola especial, apesar do Nate também atender alunos provenientes das salas de aulas comuns, encaminhados por suas professoras com a queixa de dificuldade de aprendizagem.

Dessa forma, a rede apresentava uma contradição: como sustentar uma política de inclusão escolar e, simultaneamente, manter uma escola exclusiva para autistas?

### 3.2 O estabelecimento-escola

Esse estabelecimento é uma escola pública especial para alunos com hipótese diagnóstica de autismo<sup>28</sup>, que atendia cerca de 50 alunos, em período integral, e contava com uma equipe de aproximadamente 40 funcionários, desempenhando funções de direção, vice-direção, coordenação (chamados de trio gestor), limpeza, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, professores, berçaristas, cozinheiras e monitores.

A escola funcionava apoiada no método TEACCH, sigla para *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação), desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores, na década de 1960, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina, na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

O TEACCH fundamenta-se em pressupostos da teoria behaviorista e da psicolinguística. Essa perspectiva teórica comportamental estabelece o autismo como um transtorno e sugere que o caminho do trabalho com essas crianças aponte para uma adaptação do sujeito ao meio, através de tratamento e de educação (como o próprio nome indica).

O método apoia-se na definição de autismo do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM IV), da Associação de Psiquiatria Americana (APA) que o circunscreve na lógica da psicopatologia, como vimos anteriormente.

Também adotado pela Associação Amigos do Autista (AMA), o método impõe um sistema de exigências para sua implementação, fiscalização e qualificação, determinando um modelo único de trabalho, independentemente das particularidades de cada região ou de cada estabelecimento que o utiliza como perspectiva de trabalho.

Dessa forma, oferecendo-se como modelo ortopédico, que determina passo a passo uma série de normas e técnicas cognitivo-comportamentais a serem aplicadas através do treino individualizado, o método tem trabalhado a favor da adaptação dos alunos e funcionado como justificativa contra a política de inclusão adotada pela

---

<sup>28</sup> Adotamos essa terminologia, que não coincide com a do estabelecimento, por entender que ela corresponde ao tratamento que damos a essa questão: manter a ideia de hipótese deixa em aberto a questão diagnóstica. Não negamos a possibilidade da hipótese diagnóstica de autismo que o estabelecimento adota, mas consideramos que para todos os efeitos, é ainda uma hipótese.

Secretaria. Assim, serve de modelo profilático da psico-higiene, cuja base é o princípio de normalização já descrito anteriormente.

A escola, ao adotar o método, sustentava a perspectiva médico-biológico como justificativa para a etiologia do autismo, marcando sua posição em relação à psicopatologização dos alunos. Portanto, a orientação de todo trabalho pedagógico, estava submetido às determinações do TEACCH, obstruindo qualquer abertura para uma prática original, que fugisse dessa forma de funcionamento.

### **Primeira Visita**

Na primeira aproximação ao estabelecimento, a arquitetura do local nos chamou atenção. A escola ocupava uma antiga fábrica desativada, que dividia um imenso terreno com outras quatro construções.

À sua esquerda localizavam-se dois equipamentos de saúde multidisciplinares, dispostos um na frente do outro e, ainda mais à esquerda, ficava um pasto onde cavalos pastavam na relva. À direita, a Secretaria de Educação ocupava outro prédio. Toda extensão do terreno era repleta de figueiras, flamboyants e ipês amarelos, o que caracterizava o conjunto como um lugar agradável.

A frente da escola era uma parede de concreto com pé direito muito alto e pouca largura. No meio dela havia apenas uma pequena porta feita de grades, que trancava com um cadeado a entrada, dando a impressão de que visitas ao local não eram frequentes.

Através da grade era possível ver um corredor comprido que se estendia até o fim do prédio, no qual se distribuíam portas que levavam às salas de aula. À direita, o fundo desse corredor se abria para um pátio descoberto e ensolarado, onde se dispunham enfileirados alguns vasos com plantas e enfeites recortados em cartolina e palito de picolé, feitos em formato padronizado de flor e coloridos com traços de garatuja.

Não havia movimentação aparente, as portas das salas estavam fechadas e não avistamos nenhuma criança. Isso nos causou um estranhamento, já que o que nos ocorre ao imaginar uma escola é um lugar barulhento, cheio de vida, habitado por crianças e movimento. O que encontramos nas frestas das grades da porta era silêncio e vazio.

Dois adultos passavam pelo corredor, mas, apesar de olharem para nós, foram indiferentes à nossa presença, o que nos remeteu, por um instante, a algo como uma atitude “autística” em relação ao olhar estrangeiro.

Depois de um bom tempo fomos recebidas por um funcionário, que esboçando certa cara de surpresa, informou-nos que nossa entrada não tinha sido autorizada.

Como a visita havia sido previamente agendada para aquele dia e hora, ocorreu-nos perguntar:

O que essa primeira recusa ao contato dizia desse estabelecimento?

Por que o prédio estava trancado dando a impressão de isolamento e de defesa frente a uma intrusão?

Mantivemos essas perguntas suspensas, até o momento em que tivéssemos outros elementos para uma análise.

## **Segunda Visita**

Em nossa segunda ida à escola, fomos recebidas pela direção que nos conduziu por uma visita ao espaço. Enquanto nos informava sobre a estrutura do prédio, guiando-nos pelos corredores, mantinha seus olhos fixos nos nossos, como se quisesse controlar a direção de nosso olhar.

Quase na frente de uma sala de aula que estava com a porta aberta, ela nos segurou pelo braço e nos indagou sobre nossa formação profissional, esboçando certa desconfiança em relação a nossa presença. Contamos brevemente sobre nosso percurso e reafirmamos a ideia de uma parceria que poderia estabelecer-se entre nós e a escola. Ela abriu a boca em um sorriso excessivamente simpático e prosseguiu descrevendo os espaços escolares e as atividades que estavam sendo realizadas durante nosso percurso.

Percebemos que a rotina escolar transcorria dentro de padrões de funcionamento preestabelecidos. Os espaços das salas de aula e de todo espaço escolar eram sinalizados com suportes visuais, revelando uma preocupação em representar, através de figuras, os elementos do ambiente.

Em cada sala, uma lousa continha um quadro com fotos dos alunos e nomes escritos com grandes letras de forma.

Todas as atividades que pudemos observar eram dirigidas e seguiam um padrão definido de organização. Essas propostas incluíam pintura em tecidos, perfuração de pranchas com material pontiagudo, recorte e colagem, reconhecimento

e emparelhamento de objetos e cores, transferência de materiais de um recipiente a outro, uso de pranchas sensoriais e atividades de coordenação motora fina.

Ou os alunos estavam em suas salas de aula, com suas respectivas professoras, realizando essas atividades ou submetiam-se aos atendimentos especializados com os técnicos da equipe. Até o recreio era uma atividade estruturada, na qual os alunos deveriam realizar os comandos e executar tarefas definidas pelos docentes. A impressão era que qualquer ação escolar era prescrita para garantir a previsibilidade da rotina.

Todo o trabalho estava submetido ao modelo médico e atravessado pela lógica da patologia, suprimindo toda a potência de uma prática pedagógica que considere a alteridade como ingrediente necessário para a aprendizagem e a invenção. O autista era mais doente que aluno.

Um exemplo disso é a parceria que a escola mantinha com um psiquiatra de um hospital público de São Paulo, encarregado de realizar o diagnóstico dos alunos. O laudo médico fazia parte dos prontuários dos alunos, cujo acesso era exclusivo ao trio gestor da escola, ou seja, era uma informação que pertencia ao grupo que representava o poder na escola.

Nos momentos iniciais do trabalho, pudemos recolher relatos sobre a visão que os profissionais tinham dos alunos. Legitimada pelo poder estigmatizante do diagnóstico de autismo, a equipe de profissionais revelava o lugar destinado aos alunos ditos autistas no imaginário escolar:

*“Alguns não aprendem mesmo, tem síndromes regressivas”. Professora.*

*“O aluno tem traços de autismo devido a sequela de toxicoplasmose e formato de cabeça microencefálica”. Funcionária da limpeza.*

*“Trabalhar com deficiente é mais fácil, porque se ele não aprender, o professor não é culpado, como na rede regular, aqui a culpa é sempre do aluno”. Vice-diretora.*

*“A gente sabe que tem dias que nem tem o que trabalhar, porque eles não rendem nada”. Professora.*

O discurso ilustra o lugar de impossibilidade que esses alunos ocupavam nesse estabelecimento e revela a crença absoluta, por parte dos profissionais, na sua

incapacidade de aprendizagem. Discurso esse que nos convocava a refletir sobre qual o sentido de sustentar uma escola para alunos, que os próprios professores e funcionários consideravam “não-educáveis”.

### 3.3 A encomenda<sup>29</sup>

Antes das visitas iniciais à escola, já havíamos recebido uma encomenda de trabalho que tinha sido dirigida a nossa equipe pela Secretaria de Educação:

*“Temos dificuldade de **coordenar** o trabalho da escola, há muitos problemas de relacionamento entre os professores e de comunicação entre a escola e os outros equipamentos da rede. **Precisamos que vocês façam** um trabalho com eles. Falta formação, mas não do método TEACCH”.*

Nossa equipe é demandada para resolver o problema de gestão que essa Secretaria enfrentava em relação ao equipamento.

O pedido era que nós, enquanto agentes externos, pudéssemos governar a escola **no lugar da** Secretaria, proposta sedutora de ocupar um lugar de saber-poder na hierarquia dessa espécie de pirâmide da modelização<sup>30</sup>.

Inúmeras dúvidas acompanharam esse pedido inicial: que tipo de relação a Secretaria tinha com esse equipamento? Por que delegavam a responsabilidade de gestar a escola a nossa equipe? O que queriam dizer quando falavam em formação?

A Secretaria queixava-se de um problema: o modo de existência “autístico” da escola:

*“A escola trabalha fechada, dentro do método e tem problemas de comunicação”.*

Descobrimos, porém, que a própria Secretaria foi coprodutora do “fechamento” desse equipamento, na medida em que a contratação da assessoria do método TEACCH, que instrumentalizou toda equipe escolar nessa perspectiva de trabalho, aconteceu com sua anuência.

---

<sup>29</sup> Concebemos encomenda, conceito operatório da Análise Institucional, como o pedido que é dirigido à nossa equipe de trabalho de intervir na escola.

<sup>30</sup> Termo utilizado por Guattari e Rolnik, 2010, p. 243.

Era necessário fazer a Secretaria responsabilizar-se por essa espécie de impermeabilização da escola, tomar para si a tarefa de cogerir o equipamento escolar, através da desconstrução dessa encomenda que nos foi endereçada.

As dúvidas iniciais insistiam e proliferavam: a escola quer uma intervenção? O desejo manifesto da Secretaria coincide com o da escola?

Descobrimos que o pedido feito pela Secretaria não coincidia, em absoluto, com o pedido que faziam alguns profissionais da equipe escolar. Talvez o que nossa primeira tentativa frustrada de contato com o estabelecimento tenha indicado.

“*Vocês são do método TEACCH?*”, pergunta formulada por uma professora eufórica, que ao ouvir nossa resposta negativa não esconde seu desapontamento, frente à frustração de sua expectativa. Alguns docentes e o trio gestor da escola (direção, vice-direção e coordenação) reivindicavam formação dentro da perspectiva do método e não aceitavam outra abordagem, apontando para uma lógica binária: aqui é TEACCH ou nada.

Se não éramos representantes do método, qual seria nossa contribuição? A que demanda responderíamos?

### **3.4 Análise da encomenda e construção coletiva da demanda<sup>31</sup>**

A parcialidade da encomenda endereçada a nossa equipe nos fez supor que existia ali uma dinâmica complexa, contraditória e conflitiva.

Um grupo de responsáveis que encomenda uma sessão de ‘formação’... não tem os mesmos interesses, as mesmas estratégias que a base, a qual em geral, não foi consultada (...) Não se trata aqui de um nível profundo oposto a um nível manifesto, mas de dois campos em luta (...) Enquanto emana de representantes de camadas de uma classe no poder, a encomenda deve ser não só alargada, mas desviada. (LOURAU, apud RODRIGUES et al, 2002)

Já que não éramos do TEACCH, a escola supôs que éramos representantes da Secretaria e éramos, portanto, uma ameaça ao poder e ao controle dos gestores escolares.

---

<sup>31</sup> A construção da demanda consiste no cuidadoso exame da implicação do analista institucional e da encomenda que foi feita a ele, já que quase sempre o que aparece como pedido manifesto não coincide com o que, de fato, é encomendado. “(...) não existe demanda espontânea ou natural, nem universal, nem eterna, mas pelo contrário, ela é produzida pela oferta”. BAREMBLITT, 2002, p. 107

Na construção dessa fantasia paranoica, nossa equipe estava associada a um lugar de suposto saber, que se opondo ao método vigente, imporia outra abordagem teórica para substituir a função que o método cumpriu: de gerir a escola.

Considerar esse impasse, junto a todos os profissionais envolvidos, era condição imprescindível para aceitarmos realizar um trabalho de intervenção, a partir da problematização sobre o sentido de seus pedidos, dessas encomendas que faziam a nós.

Nossa posição era de suposto não saber, posição paradoxal de habitar a experiência sem estar atrelado a nenhum ponto de vista. Ao considerar que, “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”, estávamos comprometidas com a nossa produção e com o que dela poderia advir. (MATURANA, VARELA, 1990).

Não tínhamos a pretensão de resolver problemas ou dar respostas prontas para as questões, não tínhamos receitas, nem fórmulas, ao contrário, uma das tarefas era inventar novos problemas, novas perguntas, instalando a possibilidade de pensar com liberdade e autonomia.

Nosso trabalho consistia em acompanhar os processos, habitando um *entre*, sustentando a angústia do inesperado.

Essa atitude de trabalho pressupunha a dissolução da relação dicotômica sujeito-objeto, que produz conhecimento através de um olhar supostamente científico, efeito do modo indivíduo de subjetivação. Na direção contrária da lógica moderna que separa sujeito e objeto, essa atitude considera que o ato de conhecer, nos coconstitui, ou seja, é essa relação entre sujeito que conhece e objeto conhecido que nos devolve uma consistência subjetiva.

Desse modo, descentralizar o conhecimento de uma perspectiva individualista, identitária e pessoal seria introduzir a dimensão política do cuidar, como forma de conhecer, de produzir um “saber com” esses trabalhadores.

A possibilidade de um trabalho de intervenção apontava para o desafio de colocar em análise tanto a encomenda da Secretaria quanto o pedido por formação da equipe escolar.

A estratégia era construir com esses atores sociais condições de possibilidade de um trabalho coletivo, de análise das práticas-discursos e seus efeitos na produção de subjetividade, para dar visibilidade aos não-ditos institucionais que constituíam esse campo de complexidade dos processos em jogo.

A ideia era trabalhar com a escola e não na escola, o que era válido, também, em relação aos outros equipamentos (principalmente a Secretaria), ou seja, era importante que os atores envolvidos na possível intervenção participassem, enquanto protagonistas, da construção desse trabalho, de forma voluntária, desde a nossa entrada.

Esse caminho sugeria a construção de uma rede de coresponsabilidade dos profissionais dos diferentes equipamentos, cujo foco de trabalho seria a análise dos efeitos do que se produzia.

O protagonismo sustentaria um espaço de acolhimento de todo tipo de posição a respeito do que se apresentavam como questão, o mal-estar, os incômodos, os mecanismos de culpabilização, as disputas por poder, inclusive as resistências em relação a nossa intervenção, enfim, os afetos que circulavam sem serem enunciados.

Percebemos que a maioria dos profissionais estava na escola por causa do emprego, porque precisava do salário. Isso significava uma determinada relação com o trabalho (portanto com os alunos) caracterizada pela necessidade do sustento e da sobrevivência, que excluía uma lógica e uma ética do trabalho. A ideia de trabalho como emprego era um dos desmontes a serem feitos, assim como o modo de estar com esses alunos, descritos pelo método, como forma de manter esse mesmo emprego.

Nossa equipe assumiu o desafio de ocupar o lugar do especialista (de psicólogo na escola), para desconstruí-lo a cada momento, na tentativa de desnaturalizar os instituídos, de tornar sensíveis os movimentos claudicantes e as forças em exercício na dinâmica institucional.

O lugar de analista institucional, nessa intervenção, exigiu deslocamentos de certezas *a priori* existentes sobre o que era a escola e seu papel educativo. Tínhamos que compor com esse território existencial, engajando-nos nele. (ALVAREZ e PASSOS, 2010)

O desafio era buscar brechas, aberturas e linhas de fuga no interior das relações institucionais regidas pela lógica hegemônica que fechava a escola sobre si mesma, em um movimento autístico de recusa ao contato e à afetação que o encontro com o outro produz em nós, na sua radical alteridade.

A direção do trabalho era a criação de um espaço alternativo de ação, no qual fosse possível estabelecer a troca e o diálogo entre os profissionais, espaço de fala e de

escuta, onde pudessem advir processos singulares e desdobramentos rizomáticos, que rompessem com os modos cristalizados de produção de subjetividade.

Nessa ética de trabalho, não há nunca nenhuma garantia ou lugar a se chegar. Há que se construir caminhos compartilhados, no caminhar. Estávamos entrando em terreno pantanoso e contávamos unicamente com nosso desejo de apostar nessa intervenção.

### **3.5 O contrato de diagnóstico<sup>32</sup>**

Algumas reuniões iniciais contaram com a participação dos representantes de cada equipamento da rede, incluindo o trio gestor da escola (na condição de representantes dos profissionais da escola) e, também, os representantes da Secretaria de Educação.

O momento do contrato foi a inauguração de um espaço coletivo que reuniu profissionais que trabalhavam isolados até então e nunca haviam participado de um espaço comum de discussão.

O contrato de intervenção foi realizado com a Secretaria (que pagaria pelo trabalho) na presença dos representantes da equipe escolar, cuja participação foi uma condição colocada pela nossa equipe.

Condição essa sustentada pela Secretaria, que se comprometeu a liberar os profissionais para reuniões com a nossa equipe.

Esse novo grupo que se formava decidiu que o trabalho aconteceria uma vez por semana, ao longo do período da manhã e da tarde.

Seriam realizadas reuniões iniciais com o objetivo de realizar um levantamento das problemáticas institucionais, que permitisse a construção coletiva de alguns dispositivos,<sup>33</sup> que respondessem ao que o trabalho exigia.

Nessas reuniões ficou acordado que todos deveriam revelar seus incômodos e dificuldades, expressando para o grupo o que impedia o trabalho de acontecer de forma significativa. Nossa equipe apontou a importância da criação desse espaço comum, como lugar de liberação da palavra, da circulação das informações, da

---

<sup>32</sup> O contrato de diagnóstico é o que garante o acesso aos profissionais e aos lugares onde a intervenção se realizará, é um contrato coletivo que se faz necessário já que, inicialmente apenas um setor contratou a intervenção. O contrato implica a construção de dispositivos para dar conta de ouvir todos os profissionais envolvidos.

<sup>33</sup> Ver Item 3.6 - Dispositivos

necessidade de escuta mútua entre todos os profissionais envolvidos com o objetivo de dar voz ao que estava invisível e atravancando os processos.

Nas primeiras reuniões na escola e com os representantes de cada equipamento, fomos recolhendo impressões que nos davam pistas de um caminho a ser construído. Essas impressões foram se somando às novas observações realizadas ao longo da intervenção (compondo nosso diário de campo) e aparecem como indicadores das análises que desenvolveremos a seguir.

### **3.5 Dispositivos**

Aqui o termo dispositivo será considerado a partir da perspectiva da análise institucional, que o define como um artifício de intervenção, ou seja, um mecanismo, uma estratégia que põe para funcionar novos modos de agenciamento<sup>34</sup> e processos de produção de saberes e de subjetivação.

Segundo Barembritt (2002), os dispositivos são analisadores construídos pelos analistas para possibilitar a explicitação dos conflitos e formas de sua resolução.

Um dispositivo deve se fazer analítico, ao tencionar cristalizações e afetos congelados em territórios fechados. “Feito de conexões que não obedecem a um plano pré-determinado, os dispositivos operam em um campo de afecção, onde partes se juntam sem formar um todo, inventando fugas e movimentando o que está cimentado para provocar novos agenciamentos” (BARROS, 1993, p.84)

Nessa intervenção, a construção dos dispositivos foi incluída no contrato diagnóstico para garantir a participação coletiva dos envolvidos.

Nas reuniões coletivas iniciais definiram-se dois espaços-estratégias de trabalho:

---

<sup>34</sup> Conceito trabalhado por Guattari, o agenciamento sugere um modo de produção do real; é o motor que impulsiona a produção de subjetividades, obtendo sujeitos a partir do discurso que se acumula nas interações sociais: A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instância intrapsíquicas, ecoicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de ideias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante. (GUATTARI e ROLNIK, 2010).

- **Reuniões de Articulação:** compostas por (no mínimo) um representante de cada equipamento e consistia em levantar temas considerados relevantes nas discussões que fariam com suas respectivas equipes.  
Eram reuniões itinerantes, que aconteciam cada vez em um equipamento, para que todos os espaços físicos fossem conhecidos e frequentados.
  
- **Reuniões na escola:**
  - Com o trio gestor da escola (direção, vice-direção e coordenação)  
Tinham frequência semanal e consistiam, inicialmente, na construção de um espaço de discussão e reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelo trio na gestão pedagógica e na coordenação da equipe escolar.
  
  - Com a equipe escolar (todos os atores escolares)  
Tinham frequência indeterminada e sua função seria construída a partir dos primeiros encontros. Uma espécie de fragilidade se desenhava em relação a essa estratégia, já que o trio gestor mostrava-se desconfortável quanto às nossas intenções de trabalho dentro da escola. Era necessário investir na formação de um vínculo com esses profissionais no intuito de construir uma relação de confiança, antes de iniciarmos essa estratégia de intervenção.

### **3.5.1 Dispositivo Reunião de Articulação**

Nesse espaço, o grupo levantou como tema problemático a falta de comunicação entre os equipamentos, não havia entre eles qualquer forma de funcionamento integrado ou compartilhado. Os profissionais trabalhavam isolados, sem nenhuma integração técnica ou teórica. Alguns professores levavam seu aluno ao equipamento para ser atendido e nunca tinham conversado sobre seus trabalhos com o profissional que realizava o atendimento.

Identificamos que os profissionais dos equipamentos desconheciam o método e questionavam a pertinência dos procedimentos e normas estabelecidas a partir dele:

*“Eu não acho certo que o aluno seja atendido aqui no período da aula da escola, mas o método diz que tem que ser assim. Eu queria entender o porquê.”*

*“Por que tem profissionais na escola que tem a mesma função que nós aqui? Se já tem psicóloga na escola, faz sentido que ele seja atendido pela psicóloga do equipamento?”*

*“Já tive muitos problemas com professores da escola especial. Uma vez uma delas trouxe a aluna toda mijada e me orientou para eu deixá-la assim durante o atendimento, porque, segundo ela, era importante que a garota entendesse que deveria ter pedido para ir ao banheiro. Acho isso um absurdo”.*

Essas falas revelavam a alienação dos profissionais em relação aos efeitos de suas ações e a total ausência de um trabalho conjunto entre a escola e os equipamentos de saúde. As crianças e adolescentes circulavam nos equipamentos (inclusive na escola) para justificar a existência desses espaços.

Nesse sentido, foi necessário um cuidado para que esse dispositivo que estávamos construindo não virasse palco de acusações mútuas, mas sim, um campo de construção de outras possibilidades de trabalho.

Nossa intervenção estava preocupada em problematizar com os profissionais da escola e dos equipamentos o tipo de relação que eles impunham às crianças, que muitas vezes revelava-se como uma violência sobre os autistas, como no exemplo da criança com a calça mijada. Situação que na fala da professora justificava-se pelo método TEACCH.

Para que o grupo pudesse perceber e apropriar-se desse modo de funcionamento foi fundamental ouvir os outros profissionais da saúde que trabalhavam de forma cindida e sob outras perspectivas.

Esse grupo de articulação, coletivamente, decidiu que cada profissional representante prepararia uma apresentação do equipamento e de sua respectiva equipe, inclusive a escola.

As reuniões aconteceriam no equipamento que iria se apresentar no dia combinado, numa proposta itinerante.

Os representantes dos equipamentos de saúde prepararam suas apresentações com a equipe de trabalho com a qual trabalhavam e os profissionais estiveram presentes no dia da reunião para conhecerem os participantes do dispositivo.

Essas reuniões aconteceram ao longo de toda a intervenção, apesar de toda resistência de alguns profissionais, em vários momentos.

Percebemos que dois funcionários (cada um de um dos equipamentos de saúde) funcionaram como analisadores do processo, trazendo questões que mobilizaram todo o grupo e foram gradativamente implicando-se cada um na sua própria função dentro do seu equipamento e na articulação de um trabalho efetivamente em rede.

A escola e um dos equipamentos montaram um cronograma com os horários dos atendimentos para evitar as confusões que vinham ocorrendo e discutiram o sentido dos atendimentos que eram realizados repetidamente tanto na escola como nos equipamentos, decidindo manter apenas um dos atendimentos ou suspendê-lo, no caso, o grupo avaliar que o aluno não demandava mais daquele atendimento. Essas decisões tiveram grande impacto dentro da escola, que precisou reorganizar-se a partir desses combinados coletivos, abrindo uma brecha de diálogo com “os estrangeiros” fora da escola.

O outro equipamento de saúde foi apresentado por seu representante, que ao longo da apresentação, sentiu necessidade de pedir a ajuda do grupo para avaliar a sua equipe interna. Esse movimento ampliou a possibilidade de todo esse coletivo discutir a importância da avaliação das práticas, bem como da autoavaliação com regularidade, como estratégia de implicar-se nas ações.

A própria intervenção propunha uma avaliação constante do processo que era registrada no livro ata, em todas as nossas reuniões, cada vez por um dos participantes.

A partir desse dispositivo de articulação e das avaliações do processo, formou-se um grupo aberto de discussão do Plano Político Pedagógico da escola especial e de leitura da Política Nacional em Educação Inclusiva. Esse grupo pesquisou o histórico da escola especial e os documentos referentes ao Plano Pedagógico que orientavam os planejamentos realizados a partir do TEACCH e descobriram que não constavam determinações para que o método fosse adotado, ao contrário, todos os documentos indicavam a inclusão dos alunos como uma perspectiva a ser construída.

Foi muito difícil lidar com as resistências que apareceram nesse momento, pois alguns profissionais do trio gestor passaram a recusar sua participação nas reuniões, reagindo à entrada de estrangeiros na escola, ambiente que se estruturou autisticamente para defesa do território.

Demos continuidade com o dispositivo, apesar da recusa de participação de alguns funcionários, mas percebemos que o trabalho de intervenção encontrava ali um limite e seria prejudicado por essas ausências. Os componentes que permaneceram comparecendo as reuniões, expressavam a importância que aquele espaço tinha na construção de um trabalho em conjunto, mas lamentavam que os profissionais “mais difíceis” é que precisavam sustentar sua presença.

Essa situação foi causando um incômodo crescente que culminou na dissolução do grupo inicial e na demissão voluntária de uma das profissionais que estava mais envolvida na proposta:

*“Não aguento mais trabalhar contra a maré, quando vocês não estão aqui, ninguém pensa nas crianças, nem trabalha em parceria, é cada um no seu quadrado. Quero parceiros que estejam a fim de realizar um trabalho decente.”*

O estopim para essa saída justificava-se, em parte, pela dificuldade do grupo em sustentar a sugestão dessa profissional: um grupo de discussão de caso (que envolvia profissionais da educação e da saúde, que trabalhavam com o mesmo aluno, mas nunca haviam se encontrado para um trabalho em rede).

### **3.5.2 Dispositivo Reunião na Escola**

Nesse espaço, iniciamos o trabalho com o trio gestor que nos recebeu em nossa chegada ao estabelecimento.

Esse grupo realizou inúmeras reuniões, quando se discutiram aspectos que julgavam relevantes e problemáticos na dinâmica cotidiana: rivalidade entre os professores, falta de formação dos professores no método TEACCH, problemas de comunicação entre os professores e o trio, falta de autonomia da equipe docente, entre outros.

Essas reuniões iniciais foram fundamentais para que o trio gestor autorizasse nosso contato com o restante dos profissionais da escola, apesar dessa possibilidade sempre parecer uma ameaça ao poder do trio, especialmente da coordenação da escola.

As reuniões com todo o grupo escolar permitiram que as divergências aparecessem e que cada um pudesse falar de seu ponto de vista, numa proposta de gerir as problemáticas enunciadas pelo grupo.

A questão da hierarquia e do poder foi aparecendo e o grupo pôde reconhecer alguns aspectos problemáticos de sua prática. Muitos professores questionavam o método, reconhecendo que o modo de funcionamento que ele propunha afastava-os do contato real com os autistas. Por outro lado, o trio gestor que, inicialmente, enunciava disponibilidade para discutir qualquer assunto relativo à prática pedagógica, recuava para trás, manifestando uma rigidez e uma impossibilidade de colocar em questão o TEACCH.

Percebemos que se esboçava aí uma dificuldade de levar o trabalho adiante sem a sustentação da Secretaria na direção de garantir a implementação efetiva da política educacional que vigia no restante da rede. Nesse momento, enfatizamos a importância de um representante da Secretaria nessas discussões, o que foi impossibilitado tanto por parte da Secretaria como do trio gestor.

A partir daí, ficou evidente a impossibilidade desse coletivo construir estratégias de autogestão dos entraves que experimentavam e invenção de soluções para as questões que impediam os processos e o alcance dos seus objetivos, já que não havia condições mínimas de uma real participação pela falta de autonomia do grupo da escola.

Cada um dos dispositivos criados (tanto pela escola como pela intersecção da escola com os equipamentos de saúde) serviu de disparador para criação de outros dispositivos e estratégias, desmembrando-se em ações e efeitos institucionais amplos e complexos, mas que tiveram efeito pontual, sem atingir a potência de mudanças estruturais na forma de funcionamento iatrogênico de todos os equipamentos.

Nesse trabalho selecionamos apenas um recorte de algumas das situações e analisadores que consideramos significantivos para nossa discussão.

### **3.6 - Analisadores**

A análise institucional realiza seu trabalho por intermédio dos analisadores e não somente dos analistas ou especialistas. Os analisadores construídos ou espontâneos são acontecimentos, situações, crises, que produzem espaços contraditórios e transversalizações, nos quais os grupos vão realizando o diagnóstico de situação e sua prática de intervenção em um mesmo ato. (SAIDÓN, 2008, p. 127)

Analisador, segundo Lourau (1995), é aquilo que provoca, que força uma instituição falar, revelar sua estrutura, os movimentos antes invisíveis, que

permaneciam escondidos na sua dinâmica. Para Rodrigues e Souza (1987) pode ser um acontecimento, um indivíduo, uma prática ou um dispositivo, em seu próprio funcionamento, o impensado de uma estrutura social (tanto a não conformidade com o instituído como a natureza mesma deste instituído).

O termo analisador aproxima-se do conceito de analisador químico, pois tem a qualidade de decompor uma totalidade e tornar visíveis seus elementos. Um acontecimento que subverta o instituído pode ser considerado um exemplo de analisador, pois revela a natureza e a origem desse instituído e, portanto, das instituições em jogo.

O analisador revela afetos e manifestações desejanter na produção da realidade, desorganizando o que estava aparentemente organizado, dando sentidos diferentes aos fatos já conhecidos.

O objetivo do analisador é identificar fluxos de subjetividades no interior de práticas institucionais, fazendo a potência do trabalho de equipe emergir, ao movimentar o que estava impedido de circular. Quem faz a análise são os analisadores e não os analistas.

São dois os tipos de analisadores: o analisador histórico e o analisador construído. O analisador histórico é aquele cuja manifestação pertence ao campo de produções sociais, determinadas e localizáveis. *“Funciona como um catalisador químico de substâncias, já que condensa uma série de forças até então dispersas”*. (RODRIGUES et al, 2002). O analisador construído é forjado deliberadamente: pode ser construído coletivamente ou introduzido pelos analistas, como é o caso dos dispositivos.

### **3.6.1 Um método-escudo**

No momento em que se inicia o processo de inclusão dos alunos com outras deficiências na rede regular, a equipe escolar sente-se ameaçada com o possível fim da escola especial. O método TEACCH entra na história do estabelecimento quando um grupo de professores se reúne para pedir à Secretaria uma formação nessa abordagem, com a intenção de garantir a permanência dos supostos autistas na escola especial. Pedido esse que é atendido pela Secretaria que, então, contrata uma assessoria representante do método.

O trabalho dessa assessoria dura aproximadamente um ano, tempo suficiente para instrumentalizar toda equipe escolar nessa perspectiva e submeter o funcionamento da escola às exigências determinadas por esse agente externo.

Essa contratação revela-se um grande engodo iatrogênico (danoso): a Secretaria queixava-se de não conseguir coordenar o trabalho da escola por desconhecer o método cuja assessoria ela própria (Secretaria) contratou, criando, assim, uma grave cisão entre os dois equipamentos.

*“Ninguém da Secretaria nunca veio aqui ver o nosso trabalho, eles não se interessam por essa escola.”*

*“Nós (da Secretaria) não entendemos como o método funciona, não temos mais controle nenhum sobre a escola.”*

A necessidade de controle anunciava uma relação de poder a qual produzia um deslocamento: o que menos importava era o aluno, se ele aprendia ou não, mas os lugares de poder e sua manutenção.

Nesse contexto, o estabelecimento escolar revelava-se sintoma da rede de educação, pois, aprisionada no discurso técnico do método, legitimava a sujeição dos profissionais e dos alunos aos instituídos.

*“O método organizou tudo, agora o aluno tem toda uma rotina estruturada, sabemos o que fazer, quando fazer e como fazer”.*

A rotina dos alunos era dividida em pequenas doses de sessões semanais de fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, equoterapia, psicopedagogia e outros atendimentos, que se realizavam tanto na escola como nos equipamentos de saúde multidisciplinares (também subordinados a essa secretaria), durante o período de aula<sup>35</sup>. Assim, os alunos passavam “de mão em mão, como joguetes das diversas prescrições dos diagnósticos e dos atendimentos, que ao invés de facilitar o crescimento de sua natureza infantil, acentuavam sua condição de doente que necessita de tratamento”. Submetida ao modelo médico, a criança autista era “a presa mais frágil da armadilha do excessivo treino individualizado que lhe subtraía

---

<sup>35</sup> Os atendimentos fora da escola no horário de aula, durante o período letivo, contrariavam determinações legais do MEC, mas eram justificadas pelo TEACCH.

oportunidades de socialização, de crescimento e de aprendizagem”. (LOBO, 1992, p.121)

O TEACCH havia realizado um treinamento dos profissionais escolares (que denominavam de formação), o qual prescrevia como o autista devia ser educado e tratado, segundo regras rígidas e normas preestabelecidas por manuais descritivos que organizavam a rotina diária, as atividades, os horários, a duração e a forma pela qual cada proposta deveria acontecer.

Em uma tabela, os professores registravam pontos fracos e fortes do comportamento de cada aluno, de acordo com um modelo padronizado que mensurava a “idade mental”, com intuito de identificar se o aluno estava correspondendo às expectativas ou não.

A manipulação do ambiente era estratégia para adequação e normalização dos alunos. O objetivo era fazer com que comportamentos indesejáveis desaparecessem ou, pelo menos, fossem amenizados, assim como as condutas adequadas deveriam receber reforço positivo.

A instituição escolar substitui a instituição familiar, a coerção é aí reforçada e as dificuldades da criança são, por isso mesmo, agravadas. Nesse contexto, verifica-se que o ensino é uma empresa impossível e a educação cede o passo a uma multiplicação de técnicas que se poderia tachar de sugestão. (MANNONI, 1977, 142)

*“Eu acho muito bom ter uma ideia da “idade mental” do meu aluno, porque assim eu sei até onde ele pode ir”.*

Em que medida, podemos estabelecer os limites de aprendizagem de algum sujeito ou os nossos próprios? Como julgar os limites ou estabelecer até onde podemos conhecer?

O método funcionava como um escudo que protegia os profissionais do contato com os autistas, era um imenso aparato que defendia toda equipe escolar do contágio dessa relação disruptiva com eles, cujos modos de subjetivação pareciam tão estranhos e incompreensíveis.

Era evidente que tal proposta metodológica demonstrava-se não só altamente desintegradora,

por tender a tratar os alunos como uma massa amorfa, mas principalmente por suprimir qualquer possibilidade de socialização,

sujeitando a criança à parafernália técnica dos inúmeros diagnósticos, ao controle estrito do olhar do adulto, acentuando sua dependência e paralisando-a na condição de doente. (LOBO, 1992, p.164)

Que processo estava em movimento naquela escola, cuja equipe falava em nome de uma tecnologia de obediência (na concepção foucaultiana) e não em nome próprio?

Em nome de um método justificava-se um distanciamento, uma atitude defensiva, cujos efeitos eram paralisantes: o pensamento estava interrompido, a palavra estava impedida de circular, em sua potência de fala, caracterizando uma subjetividade alienada.

*“Nossa escola está fechada. O método é tudo o que temos.”*

*“Se for para trabalhar com outra metodologia, eu não quero”.*

Aparentemente, não havia porosidade. A escola não se deixava atravessar e afetar por outros discursos e práticas. Seu funcionamento assemelhava-se aos sintomas autísticos, segundo aquilo a que se referem os manuais diagnósticos psiquiátricos.

A assessoria funcionou como formadora-gestora da escola, regulamentando uma tecnologia disciplinar que incidia sobre os profissionais e, conseqüentemente sobre os alunos: prescrevia técnicas de tratar-educar, regulamentava atividades e sua duração, estabelecia relações hierárquicas entre os trabalhadores da escola, atribuindo funções e cargos de forma deliberada.

Qualquer autonomia de ação e de pensamento minguava na contingência imposta pelo método, apresentando uma rigidez no funcionamento institucional e um baixíssimo índice comunicacional do grupo escolar.

Nesse sentido, tomamos a ideia de grupo-sujeito e grupo-sujeitado ou grupo-objeto, desenvolvida por Felix Guattari, para colocar em análise os processos que aconteciam naquele coletivo.

Guattari (2004) distingue dois tipos de grupo: o grupo-sujeito é aquele aberto para a experiência, está constantemente ameaçado por sua imersão num campo múltiplo de referências em decorrência de sua abertura a outros grupos, ou seja, num plano de tensões, regimes de força, lutas internas. Esse grupo é aquele que se esforça

para ter controle sobre suas práticas e seus efeitos. Já o grupo-sujeitado ou grupo-objeto, é aquele definido pela hierarquização de poder, cuja subjetividade é alienada, pois recebe passivamente suas determinações do exterior. Esse tipo de grupo recusa qualquer possibilidade de enriquecimento dialético fundado na alteridade, protegendo-se de um não-sentido através de mecanismos de autoconservação, caracterizados por uma rigidez extremada.

Os dois tipos de grupo são dinâmicas que diferem, mas não são estanques, já que todo grupo oscila entre esses dois polos.

Nesse caso, a escola experimentava o aspecto estático dos instituídos do método, submetendo-se às suas determinações. Esse coletivo estava assujeitado ao TEACCH e o desafio era trabalhar na produção de forças instituintes que pudessem pôr em análise as práticas iatrogênicas e aumentar o quanta comunicacional do grupo.

O conceito de transversalidade desenvolvido Guattari (1964) refere-se ao aumento dos quanta comunicacionais intra e intergrupos em uma organização ou estabelecimento. O termo é uma espécie de amplificação do conceito de transferência proposto por Freud, opondo-se à ideia de horizontalidade das relações e verticalidade da estrutura piramidal institucional:

Com o conceito de transversalidade, Guattari propõe a alteração do padrão comunicacional nas instituições, defendendo um terceiro eixo que cruza e desestabiliza os eixos vertical e horizontal da comunicação nas instituições (eixo vertical da hierarquização da comunicação dos diferentes e o eixo horizontal que homogeneiza a comunicação na corporação dos iguais). (PASSOS e EIRADO, 2010, p. 115)

(...) A transversalidade pode, portanto, definir-se como o fundamento da ação instituinte dos grupamentos, na medida em que toda ação coletiva exige uma perspectiva dialética da autonomia do grupo e dos limites objetivos dessa autonomia. A transversalidade reside no saber e no não saber do grupamento a respeito de sua polissegmentaridade. É a condição indispensável para passar do grupo-objeto ao grupo-sujeito. (LOURAU, 1995, p. 270)

Guattari indica que o quanta comunicacional de um grupo é o que regula sua capacidade de autogerir os próprios conflitos:

Coloquemos num campo fechado cavalos com viseiras reguláveis e digamos que o “coeficiente de transversalidade” será justamente esta regulagem de viseiras. Imaginemos que a partir do momento em que os cavalos estiverem completamente cegos, um certo tipo de encontro

traumático vai se produzir. À medida que formos abrindo as viseiras, pode-se imaginar que a circulação se realizará de maneira mais harmoniosa. (GUATTARI, 2004, p. 96)

Portanto, o “coeficiente de transversalidade” corresponde ao grau de cegueira de cada membro do pessoal e que a regulação de todas as viseiras e dos enunciados manifestos que dela decorre depende do que acontece no nível das relações entre esses membros. E, ainda, que o aumento desse coeficiente é o que permite a expressão do desejo inconsciente da instituição.

A transversalidade foi tomada como conceito-ferramenta, indicando uma possibilidade de mudança na direção de um trabalho autogestionário no plano coletivo transindividual (intra e intergrupos) de modo multidimensional e rizomático.

A noção de transversalidade inclui a implicação do pesquisador e de todos os profissionais envolvidos, ao propor que o grupo se responsabilize pelos efeitos de sua prática e sustente a possibilidade de diálogo entre conceitos, o risco do pensar, enquanto terreno de criação de novos modos de subjetivação, frente ao desconhecido e ao inesperado.

### **3.6.1 Por que uma escola especial para autistas?**

Fomos informadas pelo trio gestor que havia um profissional incumbido de realizar o processo de inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino, exceto dos autistas. Mas por que esses alunos não faziam parte do movimento de inclusão? Por que estavam privados da convivência com outros tipos de crianças?

A Secretaria queixava-se de que a responsável pela inclusão dos alunos autistas não era a mesma responsável pela inclusão dos outros alunos. A própria coordenação da escola tomara para si essa tarefa, alegando ter o conhecimento necessário para determinar se essa passagem deveria acontecer ou não, sempre sob respaldo do TEACCH. Porém, como vimos, o método posicionava-se contrário à inclusão escolar.

A queixa da Secretaria centrava-se na dificuldade de garantir que esses alunos estivessem, de fato, sendo incluídos, já que a coordenação da escola, baseada no TEACCH, resistia ao processo. Depois viemos saber que um docente havia sido contratado para formar uma parceria com a coordenação no intuito de realizar esse

trabalho, mas essa pessoa havia pedido a exoneração do cargo e estava em outra rede de educação.

Durante os primeiros contatos com os profissionais do estabelecimento, encontramos alguns outros indicadores dos motivos pelos quais esses alunos não participavam do processo de inclusão na rede regular de ensino.

*“Esses alunos são autistas, temos o diagnóstico de um psiquiatra que é parceiro da escola. Por isso, eles não podem sair daqui, eles precisam dessa escola.”*

Os alunos precisavam da escola ou a escola precisava deles?

Os trabalhadores sociais do estabelecimento reivindicavam a existência da escola, a partir de um lugar profissional de pertencimento.

*“Trabalho há anos com crianças com deficiência mental, como fica minha vida profissional se a escola acabar por causa da inclusão?”*

*“Se essas crianças forem para a rede regular, o que será de nós?”*

O que essas falas revelavam? Aí, havia uma escandalosa inversão: os trabalhadores não se interrogavam sobre o sujeito-aluno ou sobre a função da escola na vida deles, tampouco colocavam em análise os efeitos de suas práticas e o que os atravessamentos institucionais produziam nessas crianças.

O que se evidenciava era a dedução do autismo enquanto critério moral e ético para justificar a existência da escola, ou seja, o controle disciplinar que era exercido sobre o autista, através desse suposto conhecimento técnico-pedagógico, dependia da determinação da natureza dessa patologia.

A equipe escolar “precisava” que a escola especial existisse para legitimar seu saber sobre o autismo e sentia-se ameaçada com o fim da escola e com uma possível perda da identidade de professor especialista que significava uma morte, ou seja, uma perda identitária irremediável.

Um excesso de especialização e um regionalismo epistemológico se impunham e, assim, o método representava todo o saber que aquele grupo possuía, um saber-poder que era exercido sobre os alunos através do controle disciplinar, sem a

necessária reflexão sobre como ele também incidia de maneira alienante nos profissionais.

O controle disciplinar é uma forma de exercício de poder que necessita e pressupõe uma ordem estabelecida para atuar. O saber descreve, explica, legitima e respalda a autoridade que detém esse controle, que exerce o poder.

O despotismo hegemônico de um saber se manifesta deliberadamente através de um modelo, de um padrão que categoriza o outro, despotencializando-o, portanto, tornando-o refém de uma tutela e de uma espécie de dependência que o aprisiona em uma espécie de inferioridade.

Roberto Machado, na Introdução de “Microfísica do Poder”, de Foucault, nos auxilia na caracterização do poder disciplinar:

Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição de indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige. (...) Em segundo lugar, (...) a disciplina é um controle de tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. (...) Em terceiro lugar, a vigilância é um dos principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentar e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda extensão do espaço. (...) Olhar invisível – como no Panopticon de Bentham, que permite ver tudo permanentemente sem ser visto – que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber. O olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia de poder? (MACHADO, 1984, p.18)

Trata-se, então, de uma rede de relações em que essa configuração de poder-saber produz determinados efeitos de verdade e de realidade e não outros, fabrica determinado tipo de indivíduo e não outro.

O poder só pode funcionar a partir das relações, como

redes de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se

possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que dele se encontram alijados. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda estrutura social. Não é um objeto ou uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda estrutura social. (Ibid., p.14).

Na escola, o saber do método funcionava conduzindo e naturalizando o poder, de forma que todos os envolvidos participavam ativamente. “O poder age de maneira que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário” (VEIGA-NETO, 2011, p.54).

*“Quando chego em casa e penso nos alunos, fico muito feliz de perceber que sou normal e posso ajudá-los.”*

*“Os alunos precisam de nós, porque eles são muito comprometidos”.*

*“Nosso trabalho é fundamental para ajudar essas crianças a se adaptarem, a poderem conviver na nossa sociedade”.*

*“Os autistas só tem a nós, professoras e ao método”.*

O corpo docente revelava uma dependência e, ao mesmo tempo, uma onipotência em relação aos alunos (efeitos das relações de saber-poder), que cumpria a função de defesa, alienando os profissionais da imensa impotência que experimentavam na rotina diária de trabalho.

Toda perversão desse mecanismo de alienação residia no fato de que esses alunos não podiam resistir ou defender-se de ser responsabilizados pelo seu próprio

sofrimento, pelo seu silêncio, pela sua recusa ao contato, a não ser pela sua capacidade de negar permanentemente uma normalização.

Talvez a resistência ao poder disciplinar estivesse justamente aí: na manifestação de movimentos espasmáticos e repetitivos, nas falas ecolálicas e sem intenção de comunicar, na evitação do olhar, ou seja, na expressão delirante de sua recusa.

### **3.6.3 Hora do desabafo**

Em encontros na escola, levantamos coletivamente algumas situações que eram reveladoras das problemáticas relações entre os docentes e a equipe de gestão.

Tomamos conhecimento de um dispositivo criado pelo trio gestor para promover o diálogo entre a equipe escolar e, principalmente, entre o próprio trio e os docentes, mas o discurso do trio apontava para sua ineficácia.

A esse dispositivo deram o nome de Hora do desabafo.

*“O objetivo não era esse, mas é o momento em que elas leem revistas e fofocam umas das outras e de nós”.*

*“Era um momento para colocar um coisa que fez com o aluno, uma angústia, uma situação entre os profissionais, uma dúvida, assunto relacionado ao atendimento de uma especialista.”*

*“Mas não é isso que acontece, né? Já ouvi elas (as professoras) falando que a hora do desabafo é um saco, que elas detestam escrever no livro<sup>36</sup>, mas isso é um diferencial, se elas não aproveitam... só por ele acontecer, já é um benefício”.*

*“Sempre perguntamos se alguém tem algo a dizer, mas ninguém abre a boca para falar nada”.*

*“Quando elas estão todas juntas surgem coisas que elas não falam pra gente, parece que só falam na reunião com vocês, elas querem mudar algo”.*

---

<sup>36</sup> O livro tinha sido uma estratégia sugerida pelo trio gestor para o registro das discussões que acontecessem nesse espaço.

A partir dessas falas, foi possível para o trio dar sentido para a escolha do nome desse espaço. O motivo de chamar hora do desabafo indicava que algo estava abafado, algo incomodava e não podia aparecer.

O trio associou esses não-ditos à dificuldade em trabalhar com essas crianças, colocando o foco na dificuldade da relação com a deficiência mental dos alunos. Mas se era essa a questão, por que o trio achava que os professores não aproveitavam esse momento para compartilhar suas angústias?

Então, pôde aparecer a rivalidade entre a equipe docente e a coordenação da escola, que apontava para o medo dos professores de serem julgados em suas práticas, medo que também circulava no trio gestor em relação aos docentes e, principalmente em relação a nós, enquanto agentes externos.

Ficava claro que se tratava de uma disputa de poder.

No imaginário dos docentes, o trio gestor era detentor de um suposto saber, pois tinham mais conhecimento do método. E no imaginário do trio, nós representávamos uma ameaça, a possibilidade de uma possível desconstrução e de uma aliança com os professores que o colocaria fora das decisões, desapossando sua autoridade de coordenação, de vice-direção e de direção.

Precisamos salientar que nosso objetivo era construir **com** elas outras formas de comunicação e de trabalho que fizessem frente aos impasses que se apresentavam, além de desconstruir a ideia de que detínhamos o poder, para garantir uma confiança necessária para que uma análise das relações fosse possível.

Nesse sentido, sugerimos uma discussão coletiva sobre a função da “Hora do desabafo”, na qual todos pudessem avaliar esse dispositivo e reconstruí-lo, caso necessário.

A decisão do grupo foi manter esse espaço, incluindo nossa participação como mediadoras dos conflitos que pudessem surgir. Criava-se ali a possibilidade de um diálogo entre esses profissionais e a emergência de um campo de confrontos.

A importância desse espaço residia na sustentação dos conflitos, através da enunciação dos incômodos e das problemáticas vividas no cotidiano escolar e, principalmente, das condições em que se dava esse processo: prática de enfrentamento do poder, e não de uso dele, já que todos estavam em posições de igualdade, podendo questionar as relações de força, os lugares institucionais, os especialismos, produzindo outros efeitos de sentido sobre velhas questões e

resgatando os profissionais de uma apatia e uma desmobilização do pensamento e da ação.

### **3.6.4 A infância sem fim<sup>37</sup>**

A escola mantinha uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos que tinham idade entre 18 e 34 anos.

A preocupação da Secretaria e da equipe escolar era o que fazer com esses discentes, que representavam a falência e a iatrogenia desse sistema escolar.

A ideia de incluir esses jovens no âmbito social, político e cultural da cidade pairava como um caminho a ser construído, que esbarrava nos efeitos iatrogênicos produzidos pelas dinâmicas institucionais ao longo dos anos que esses alunos frequentaram a escola: não sabiam ler nem escrever, não desenvolveram comunicação verbal e tinham poucos recursos de comunicação com outras linguagens, apresentavam dificuldades profundas de vinculação com o outro. Enfim, carregavam os mesmos sintomas de quando iniciaram sua escolarização.

A possibilidade, vislumbrada pela equipe gestora da escola, de uma parceria com empresas que aceitassem esses jovens, tomando-os como mão de obra de trabalho, era inviabilizada na prática, pela falta de pré-requisitos exigidos por esses parceiros. Era uma situação sem saída.

Esses alunos, aparentemente, não tinham outra opção a não ser permanecer no estabelecimento escolar *ad aeternum*. A escola, lugar de trânsito por excelência, tornara-se o único e último reduto para essas pessoas, segregadas do convívio social.

A permanência dos alunos na escola mantinha-os infantilizados, privados da possibilidade de viver a expressão de uma adolescência que chegava prenhe de transformações.

No rosto dos jovens adultos os pelos começavam a aparecer, os seios cresciam dentro das blusas das garotas, o cheiro do corpo de um garoto transformando-se em homem invadia o ar denunciando a inevitável explosão de hormônios.

Jovens sem lugar, aprisionados numa infância sem fim, amontoavam-se nas salas do EJA, cuja tendência era ficarem cada vez mais lotadas, como uma espécie de depósitos de gente.

---

<sup>37</sup> Inspirado no título do livro *História da infância sem fim*, de Sandra Corazza, 2000.

### 3.6.5 Linhas de errância<sup>38</sup>

Até então, nada parecia fugir ao controle dos instituídos ou desafiar a fixidez organizacional da escola. Qualquer ameaça à ordem era imediata e contundentemente repudiada.

Eis que, em uma sexta-feira qualquer de trabalho no estabelecimento, enquanto estacionávamos o carro do lado de fora e caminhávamos até a entrada da escola, fui invadida por uma sensação diferente que parairava no ar.

Uma surpresa nos esperava.

Ao entrarmos, logo avistamos os alunos dos anos iniciais dirigindo triciclos por todo espaço escolar: pátio, corredores, salas e até banheiros. Cada um deles experimentava a seu modo a liberdade de ir e vir, esboçando linhas metafóricas que desenhavam uma cartografia *do* e *no* espaço escolar.

Algumas crianças esboçavam sorrisos, outras se concentravam nas manobras, algumas tocavam o objeto de locomoção num movimento de descoberta. Os alunos mais velhos, que não cabiam nos triciclos, circulavam eufóricos observando os movimentos dos colegas, como se quisessem compartilhar da experiência, fazendo seus próprios percursos a pé.

No meio dos alunos, algumas professoras contrariadas, diziam comandos para limitar a movimentação, tentando impedir, a todo custo, o trânsito livre que fluía.

Uma funcionária (que nunca tínhamos visto antes) parecia coordenar a atividade bancando a exploração, apesar das advertências.

Os pequenos usufruíam dos triciclos, desobedecendo as regras e desnorteando as referências das linhas costumeiras. Na ousadia de criar outras possibilidades de desenho no espaço-tempo, marcavam cada centímetro de seu percurso com as rodas grudadas no chão pelo peso de seus corpos num esboço de um caminho próprio. Usavam o movimento como linguagem, como uma ferramenta que indicava a ocupação do lugar, numa experimentação coreográfica.

---

<sup>38</sup> Deleuze e Guattari (em *Mil Platôs*, vol.3) referem-se às linhas de errância dos movimentos da criança autista, mapeadas por Fernand Deligny, distinguindo-as das linhas costumeiras. Trata-se, portanto, de linhas (linhas duras e molaes, linhas flutuantes e linhas de fuga). Somos compostos por linhas, definem os pensadores. Deligny desenvolveu uma espécie de abordagem antropológica para conceber o espaço "humano" fora da linguagem, transcrevendo o espaço autista, no acompanhamento das linhas de errância autistas, seus movimentos, trajetos, atividades, gestos, incidentes e presenças, numa tentativa de inventar por meio do mapeamento modos de ser e partilhar com "o outro" o espaço e o tempo comuns, produzindo novas potências criativas. Deleuze chama essa abordagem de geanalítica, opondo-a a uma pedagogia ou terapia.

A cadência do giro das pernas no pedalar impunha um ritmo singular e o caos disruptivo da loucura parecia encontrar alguma organização, uma espécie de canal de expressão do desejo de traçar caminhos singulares.

A expressão tímida, mas intensa, de uma alegria silenciosa contagiava o espaço. Era a visão da conquista de um território, era uma espécie de batalha ganha na apropriação do espaço. Enfim, o estabelecimento era uma escola habitada por crianças brincando livremente, sem normas, regras, tarefas predeterminadas ou vazias de sentido. Essa visão quase surreal foi interrompida pelo barulho estridente do sinal, avisando o fim da festa.

Essa situação evidenciava a dificuldade do grupo escolar em lidar com uma manifestação livre dos alunos, sustentada por uma terapeuta ocupacional que era nova no quadro de funcionários. A entrada de “estrangeiros” na escola ativava um funcionamento paranoico, transformando os atores em perseguidos, como se alguém novo, com um trabalho desenvolvido sob outra perspectiva que não o TEACCH fosse uma ameaça à ordem e aos lugares de poder-saber atuantes na escola.

Nas discussões coletivas, essa profissional demonstrou-se implicada e disponível para construir um projeto de trabalho conjunto, mas enfrentou resistências enormes por parte do grupo, que impediu o desenvolvimento de um trabalho em rede, com um sentido comum.

A nova terapeuta ocupacional trouxe alguns questionamentos importantes sobre o que havia observado nos primeiros meses de trabalho na escola especial:

*“Percebo que todos fazem muito PELOS alunos e não COM eles, tudo é treino, mas os alunos não tem autonomia nenhuma. Também me incomoda o fato de algumas professoras gritarem com eles.”*

*“Acho muito esquizofrênico os professores não terem contato com os pais, como é possível realizar um trabalho pedagógico sério, sem a parceria efetiva com as famílias dos alunos?”*

Essas questões puderam aparecer nas reuniões na escola e foram discutidas com o objetivo de abrir espaço para inclusão de novos olhares sobre a prática e seus efeitos nas relações com os alunos e entre os professores e o trio gestor.

Nesse momento, questionamos porque alguns profissionais sentiam-se intimidados com o uso das bicicletas pelas crianças, já que era uma atividade lúdica e

prazerosa. O grupo que estava incomodado com a realização da proposta não se manifestou e outras resistências foram somando-se aos não-ditos, como o boicote de reuniões, descumprimento de combinados, dentre outros, por parte de alguns participantes, não permitindo que o grupo sustentasse seus conflitos.

### **3.6.6 Reunião de pais**

Uma das queixas dos professores era a forma como se realizavam as reuniões de pais na escola: sem a participação do corpo docente.

O trio gestor havia tomado essa função para si, determinando que seria responsável por essas reuniões, desde um episódio remoto de uma reunião realizada pelos professores que tinha sido considerada pelo trio como desastrosa:

*“As professoras fizeram acusações indevidas e mal-colocadas, alguns pais sentiram-se julgados e tivemos até processos contra a escola nessa ocasião”.*

O trio gestor foi questionado por nós em relação a como viam a participação dos pais na escola e a autonomia dos professores na construção de uma parceria e posicionou-se reconhecendo que precisavam construir com os professores a possibilidade de sua participação, já esse contato era função deles e não da direção ou da coordenação.

O grupo escolar pôde manifestar sua insatisfação com a proibição de sua participação nesses momentos, argumentando a importância de parceria com os pais no trabalho desenvolvido com os alunos.

O trio gestor reviu sua posição, construindo com os professores um planejamento de uma reunião de pais que seria organizada e conduzida pelo corpo docente com o objetivo de legitimar a função e a autonomia dos professores.

Depois de realizada a reunião, a diretora da escola fez questão de sentar-se com o corpo docente e fazer uma avaliação desse processo:

*“Aprendemos muito com o que aconteceu hoje aqui na escola! As reuniões de pais foram ótimas, tivemos um feedback muito positivo dos pais e nos demos conta de como estávamos prejudicando a comunicação e a parceria deles com a escola. Daqui para frente*

*vamos manter as reuniões sob a coordenação dos professores. E agradecemos a ajuda das meninas<sup>39</sup>, pois sem ela essa mudança não seria possível”*

### **3.6.8 Um corpo dócil (análise da crônica Recreio<sup>40</sup>)**

Um dos lugares pelos quais uma instituição fala ou deixa de falar é por meio do padecimento corporal concreto. Existe tal nível de mortificação que os corpos chegam a ser afetados pelo próprio modo de funcionamento da instituição. (SAIDÓN, 2008, p.149)

O silêncio vulcânico daquele aluno amarrado pela fita soava como um grito ensurdecedor; sentia-me solidária com relação a ele e tomada pela indagação: O que dá o direito a um professor de amarrar seu aluno com uma fita adesiva para ele não tirar a calça?

Impossível não se lembrar da relação que Foucault (1978) estabelece entre o corpo e o poder disciplinar, em *Vigiar e Punir*. A disciplina define o que o corpo pode e o que não deve fazer. O aluno não deve tirar as calças na escola, no meio da sala de aula ou no pátio do recreio, tirar a calça não é permitido. E se a regra não pode ser desrespeitada, qualquer desvio é considerado delito ou inaptidão, independentemente do sentido daquele ato. O que importa não é compreender as injunções dessa manifestação, mas reprimi-la, evitá-la.

Na escola, a tentativa do aluno de tirar as calças (numa possível manifestação de sua sexualidade) era considerada um comportamento extremamente inadequado, uma verdadeira indecência que deveria ser repreendida, através da punição que a fita adesiva concretizava:

Trata-se de uma suspensão dos direitos, legalizada e aceita, vista como necessária e prudente, pois aqueles que não respeitam o “contrato social” (...), devem sofrer as penas que o contrato estipula para quem não o cumpre. Passa-se de uma punição física sobre os corpos para um controle do corpo por meio de leis sociais, mecânicas e pedagógicas. (MENDES, 2006)

Segundo Foucault (1978, p.127), “a disciplina estabelece as regras e impõe ao corpo uma série de limitações e proibições, submetendo-o a uma relação de sujeição e docilidade. Ela aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui as forças do corpo (em termos políticos de obediência)”. Isso significa que há

---

<sup>39</sup> A diretora referia-se à nossa equipe de intervenção.

<sup>40</sup> Ver p.49

uma dissociação do poder do corpo: de um lado, procura-se aumentar sua capacidade e, por outro, exerce-se uma dominação sobre ele.

Em nome da ordem, a punição de uma conduta, age no sentido de evitar o desvio da norma, de fazer a criança perceber a falta que cometeu, através de mecanismos coercitivos e até da humilhação. Como nos indica Foucault (1978, p. 149), “a ordem não tem de ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado”. Todas as tentativas de significar o que experimentei no encontro com esse garoto foram posteriores à intervenção. Naquele momento, uma revolta me lançava para duas possibilidades: denunciar a violência e/ou abandonar o trabalho de campo, em nome da impossibilidade de lidar com o ocorrido, enunciando para os profissionais da escola a minha intervenção de libertá-lo da fita. Eu esbarrava em meu próprio limite e devo assumir que não foi possível lidar, problematizar essa situação junto ao grupo da escola, pois preferi não saber qual dos professores havia feito aquilo com o aluno.

A fita não significava somente o exercício de um poder disciplinar. A fita dói, machuca e fere, é um suplicamento do corpo. De que ordem de violência se trata isso? Como alguém se autoriza a infligir no corpo do outro uma violência como essa?

O professor que havia feito aquilo também estava submetido às relações de saber-poder que subscrevem o “pacto social” e que o autorizavam no lugar de professor, mas também ele era em si o próprio “sujeito daquela ação”, ou seja, tinha uma responsabilidade sobre a ação violenta que tinha realizado sobre o corpo daquela criança.

Os efeitos dessa cena, em mim, manifestaram-se sob a forma de algumas interpretações mais violentas que fiz ao longo da intervenção nos dispositivos que criamos, especialmente dentro da escola. Essas interpretações tinham como objetivo resgatar o sentido das ações dos professores e aproximá-los do próprio desejo, num movimento de sair da alienação para responsabilizarem-se pelo que produziam nos alunos.

Evidentemente, o fato de manter essa situação não enunciada provocou mais ruídos e obstáculos do que impediram o grupo de aproximar-se do sentido de sua prática na escola. Sem dúvida, esse foi um dos fracassos dessa intervenção.

Por outro lado, foi possível problematizar os efeitos institucionais que afetavam também os corpos dos professores, já que um número relevante de profissionais queixava-se de dores e problemas físicos e emocionais por causa do

trabalho. Por exemplo, uma das professoras havia sido recentemente afastada por manifestar abalo emocional a partir de situações de desentendimento entre o grupo da escola e todos reconheciam que ela representava um grupo escolar significativo, que sofria com os efeitos do modo de funcionamento da escola.

### **3.6.8 Uma brecha**

Em julho de 2009, a direção da escola enfrenta um período de greve e nos pede ajuda para posicionar-se diante dos professores que estavam cindidos em dois grupos antagônicos em relação à manifestação. A cisão que já marcava as relações de poder-saber entre os professores estava ainda mais acentuada pela greve.

Alguns professores aderiram ao movimento defendendo seus direitos salariais e outros manifestavam-se abertamente contra, alegando falta de compromisso profissional do outro grupo. Os professores que estavam nas manifestações, deixavam o quadro docente desfalcado para cobrir a demanda do trabalho com os alunos.

Ao mesmo tempo em que essa situação ocorria, a escola se via às vésperas da realização de uma festa para toda comunidade da cidade, cuja organização era sua responsabilidade.

A festa que, acontecia todo ano, tinha um histórico de problemas e fracassos na sua organização com episódios de furto de objetos e aparelhos eletrônicos, desvio do dinheiro arrecadado, acusações mútuas e brigas entre os professores. A própria direção reconhecia sua dificuldade em sustentar uma organização implicada, coletiva e democrática do grupo escolar.

Propusemos uma reunião com a direção para discutir essa situação e pensar em estratégias para juntar a equipe escolar na preparação coletiva da festa. Nessa reunião, a direção relatou sua preocupação em cuidar dos profissionais, independentemente de sua posição e em ajudá-los a sustentar um trabalho coletivo na festa, mas, principalmente no cotidiano escolar.

Decidiu-se respeitar a escolha dos professores que haviam aderido à greve e o grupo que estava trabalhando na escola se uniu na tarefa de organizar a festa, podendo estabelecer uma parceria efetiva nesse processo.

Surpreendentemente, a festa foi um sucesso e muitos dos professores que estavam em greve decidiram participar, colaborando diretamente no dia do evento.

A direção sentiu-se realizada e otimista em relação à condução do processo, quando, então, sugerimos que a avaliação dessa experiência deveria ser coletivizada para o grupo da escola e essa avaliação virou uma carta.

*Caros professores e profissionais da escola*

*Esse foi um período difícil de greve, tanto para quem aderiu como para quem ficou na escola. Estamos contentes com o respeito que houve pela decisão política de cada profissional, o que nos fez crescer enquanto grupo. Crescemos na união e no respeito à diversidade e percebemos a importância de cada um no trabalho da escola.*

*Nossa preocupação agora é a formação de parcerias efetivas entre todos os profissionais da escola, a partir da aproximação, acolhimento e cuidado mútuo. Nosso objetivo é resgatar o afeto e criar espaço de diálogo nos quais possamos compartilhar nossas aflições, dúvidas, inseguranças, fracassos e conquistas.*

*Por isso, queremos compartilhar com todos, inclusive com quem não esteve presente, os recentes acontecimentos e nossa percepção:*

*No início, achamos melhor não fazer a festa, ficamos com medo de não dar conta. Depois, percebemos que juntos poderíamos nos organizar. A festa foi discutida com toda equipe e construímos coletivamente o que e como fazer. A opinião de todos foi considerada, o que foi fundamental para garantir o sucesso da sua realização.*

*Percebemos a disponibilidade de todos os profissionais que continuaram vindo trabalhar para dar conta das demandas que apareceram e a necessidade de cobrir quem estava lutando por salários melhores para todos nós, tornou possível que houvessem uma mudança de lugar, pois ao experimentar uma outra função, alguns professores passaram a valorizar a importância de cada um no grupo.*

*Estamos crescendo juntos nas tentativas, nos erros e nos acertos. O caminho é esse: estar aberto para reconhecer as dificuldades e para transformar-se. Essa é a maior função da educação: permitir que a construção de si, aconteça no processo, pois nunca estamos prontos, estamos sempre nos construindo.*

*A Direção*

A carta pode ser considerada um dos possíveis efeitos da nossa intervenção, mas ainda era apenas a manifestação de um desejo de mudança, muito longe de realizar-se.

## Considerações finais

O trabalho de intervenção terminou ao fim do contrato de oito meses, que foram prorrogados por um aditamento de mais três meses, com possibilidade de ampliar-se.

No fim da primeira etapa, o grupo escolar e os outros profissionais envolvidos na intervenção decidiram dar continuidade aos dispositivos construídos (tanto as reuniões na escola como as de articulação), argumentando que a presença da nossa equipe ainda se fazia necessária para sustentação desses espaços de reflexão e construção coletiva. Porém, enquanto uma parte do grupo estava envolvida e via sentido no trabalho, outra parte resistia e negava-se a participar expressivamente nas reuniões, alegando que queriam uma formação do método TEACCH.

Apesar de termos ainda três meses de intervenção pela frente, a análise coletiva das problemáticas, que se anunciavam nesses espaços de fala e escuta, estava apenas no começo. Tínhamos um longo caminho pela frente e a sensação de que estávamos apenas no cume de um iceberg muito grande. Era uma história de anos de uma prática caracterizada pela tutela, que mantinha os componentes alienados das próprias questões institucionais.

A promessa de continuidade do trabalho era anunciada pela secretaria até o final do aditamento de três meses, mas contrariando as expectativas de todo grupo, inclusive da nossa equipe, o trabalho foi interrompido. Nesse momento, demos conta de que o tempo do trabalho tinha sido insuficiente para uma transformação do modo de funcionamento da escola.

Os dispositivos criados sustentaram um espaço no qual alguns profissionais puderam confrontar seu próprio discurso, trazendo relatos de sua experiência na relação com os alunos e com outros profissionais e passaram a estabelecer uma interlocução com seus pares e com os outros profissionais dos equipamentos de saúde, mas ainda não conseguiam interrogar suas práticas a ponto de implicarem-se nos efeitos produzidos pela prática atravessada pelo método TEACCH.

A equipe ainda não se responsabilizava sobre o planejamento e sobre as atividades propostas, os professores não realizavam atividades nas quais tinham autonomia, habilidade ou prazer de desenvolver, tampouco abriam mão da posição de suposto saber para deixar as crianças mais livres, para regularem, elas próprias, a

aproximação gradual dentro de suas possibilidades, em direção aos adultos, às outras crianças e às atividades escolares. Era, ainda, muito difícil abrir mão do método como forma de controle dos alunos e modelo de proteção contra os efeitos perturbadores do contato com os alunos.

As queixas e a impotência manifestada pelos professores nas reuniões revelavam a dificuldade da equipe de incluírem-se como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, porque a maioria deles ainda atribuía aos alunos todos os problemas e limitações que eles próprios experimentavam na relação pedagógica.

Os questionamentos e perguntas que passaram a circular nos dispositivos ameaçavam a ordem exigida pelo TEACCH. O método ortopédico oferecia respostas e certezas que obturavam qualquer abertura para o contato com os alunos. E nós representávamos a possibilidade de lidar com o novo, ao problematizar a ortopedia que o método oferecia.

As resistências que apareceram ao longo do nosso trabalho, seja a participação pouco expressiva de alguns agentes, a própria participação efetiva da Secretaria e o tempo de duração limitado dos encontros, por exemplo, tiveram força para despotencializar o trabalho de resgate e apropriação do próprio desejo do grupo.

Não tínhamos conseguido estabelecer um trabalho de agenciamento macropolítico com a Secretaria, que sustentasse o redirecionamento das diretrizes do trabalho pedagógico da escola em função das políticas públicas adotadas pelo município. Portanto, não contamos com um suporte estrutural para um trabalho institucional com os equipamentos, com a escola e com a própria Secretaria, que garantissem nossa intervenção no plano micropolítico.

Nossa proposta significou uma ameaça aos lugares de saber-poder, pois questionava a relação de necessidade, de sobrevivência que os profissionais estabeleciam com sua prática. O trabalho na escola era visto como um emprego qualquer e a equipe não dispunha de uma lógica de trabalho que incluísse a ética dos profissionais no encontro com os alunos autistas. Essa foi uma dificuldade que enfrentamos e que significou um fracasso da intervenção, pois não conseguimos acionar a potência desejante do grupo escolar, naquele campo em que estava dado o signo do emprego.

Esbarramos nos riscos que constituem qualquer intervenção institucional, ao propor espaços de enunciação dos conflitos vividos no cotidiano escolar, como condição para criação de soluções para os problemas enfrentados. Tomamos o

cuidado para que as conflitivas pudessem ajudar a uma transformação da realidade escolar e não deixassem o processo cair em um movimento dissolutivo e demolidor da instituição, mas ao recusar uma aliança com método TEACCH, estávamos comprometidos com a indeterminação desse processo.

No fim da intervenção, o grupo ainda estava longe de conseguir autogerir as próprias conflitivas e gerenciar as relações entre os profissionais. O grupo tomou conhecimento das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva do governo federal e do próprio município, mas não teve condições para trabalhar a favor dessas diretrizes.

A intervenção não pretendia funcionar como resposta pronta para as demandas da escola, mas como possibilidade de identificar os potenciais presentes nos equipamentos e em seus agentes, estimulando a implicação de todos e de cada um num projeto comum a favor dos autistas.

Apostamos na transformação da escola e de seus profissionais, mas enfrentamos nossa própria inexperiência e ingenuidade em relação às condições políticas oferecidas pela Secretaria, que estavam distantes do que exige um trabalho de Análise Institucional.

Essa experiência foi uma grande aprendizagem a respeito de como nos afetamos e nos implicamos nas relações institucionais e foi o que me estimulou a buscar respostas para as questões que me inquietaram ao longo da intervenção. O desafio de um trabalho como esse é o que tornou possível a escrita deste trabalho, que é uma tentativa de elaboração do que experimentei e a possibilidade de compartilhar essa experiência com outros profissionais que se interessam pela questão do autismo e da educação.

## Referência Bibliográfica

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Tradução de Nilcéia Valdati. Santa Maria: Palloti, 2006.

AGUIAR, K. F. de; ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acessado em 1 de out de 2012

ADORNIO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Editora Rima, 2003.

ALTOÉ, S. Os processos disciplinares nos internatos de menores. In: **O Menor em Debate**. Rio de Janeiro: Cespi/Usu, 1985.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010, página 131.

ANDRADE, V. S. F. **Educação Inclusiva: por um devir minoritário em uma escola para todos**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

ARAÚJO, C. A. **O processo de individuação no autismo**. São Paulo: Memnon, 2000.

\_\_\_\_\_; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

ARTAUD, A. Para acabar com o Julgamento de Deus. In: WILLER, C. (org.). **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Esquizoanálise**. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2010. Coleção Esquizoanálise e Esquizodrama.

BARROS, R. D. B. de. Dispositivos em ação: o grupo. In: **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, n.1, 1993.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERLINCK, M. T. O que é Psicopatologia Fundamental?. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 1, n.1, página 53, 1998.

BICK, E., The importance of the skin in early object relations. **Int. Jour. Of Psychoan**, n. 4, 1968.

BION, W. R. **Estudos Psicanalíticos revisados**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1952.

BIRMAN, J. **A psiquiatria como discurso da moralidade**. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ROCHA, P. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997, p. 11-14.

BOSSA, N. **Fracasso escolar: Um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cartilha PNH - Gestão Participativa e Co-gestão**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infante-Juvenil**. Brasília, 2005.

BRIDI, F. R. de S.; FORTES, C. C.; BRIDII FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMPOS, G.W. **A clínica do Sujeito: por uma clínica reformulada e ampliada**. Campinas: DMPS-UNICAMP, 1997.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CARVALHO, A. F. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: **Michel Foucault**. Transversais entre educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CASTEL, R. **O Psicanalismo**. Tradução de Antonio Amaral Serra. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo**. Construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CHNAIDERMAN, M. Cintilações Múltiplas: Fendas para Mundos Possíveis. **Percursos**, ano 13, n. 25, pp. 17-22, 2002.

CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (org.). **Foucault, Deleuze e a Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

COSTA, A. C. G. da. **A aventura pedagógica**. Belo Horizonte: Columbus, 1990.

COSTA, M. S. C. da. **O silêncio e o invisível na relação professor-aluno**: um estudo sobre autismo. 2007. Monografia (Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007.

CUFARO, A. C. Quando a loucura vai à escola...Discursos de uma história. In: KUPFER, M. C. M. (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. 74 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1997.

\_\_\_\_\_; PARNET, C **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2004.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, **Mil Platôs**. Vol.3 Capitalismo e Esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 1986.

DOLTO, F. **Tudo é Linguagem**. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESCÓSSIA, L. da; TEDESCO, S. O coletivo de forças na experiência cartográfica. In: **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FERNANDEZ, A. M. D. et al. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, Â.; ROCHA, M. da (orgs.). **Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FOSTER, O. H. Autismo em Neurologia Infantil. In: JERUSALINSKY, A. (org.). **Psicanálise e Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Ed Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Tradução de Andréa Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Doença mental e Psicologia**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 26. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

FREUD, S. **O Estranho**. Rio de Janeiro: Imago, vol. 17, 1979. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmunt Freud.

GALLIO, G.; CONSTANTINO, M. François Tosquelles, a Escola da Liberdade. In: LANCETTI, A. (org.). **Saúde e Loucura**. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1994.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_; SOUZA, R. M de. **Educação do Preconceito**. Ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Editora Alínea, 2004.

GARCIA, M. L. **Análise Institucional**: Considerações sobre a Clínica Ampliada. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

GILES, T. R. **História da Educação**, São Paulo: EPU, 1980.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GUATTARI, F. **Psicanálise e Transversalidade**. Ensaios de Análise Institucional. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

GUATTARI, F. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_ ; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRANDIN, T. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

GRUNPETER, P. V.; COSTA, T. C. R.; MUSTAFÁ, M. A. M. O movimento da luta antimanicomial no Brasil e os direitos humanos dos portadores de transtornos mentais. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA. 2., 2007, Santa Catarina. **Anais...**Santa Catarina: UFSC, 2007.

HOCHMANN, J. **Histoire de l'autisme**: de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement. Paris: Odile Jacob, 2009.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise do Autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

\_\_\_\_\_. Psicose e Autismo na infância: uma questão de linguagem. **Boletim da APPOA**,v. IV, n. 9, p. 62-73, 1993.

\_\_\_\_\_ (orgs.). **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KANNER, L. **Autistic Disturbances os Effective Contact**. Nervous Child, Vol.2, 1943.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_ ; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KUPFER, M. C. (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

KUPFER, M. C. Psicose e Autismo na Infância: Problemas Diagnósticos. **Estilos da Clínica**, v. 4, n. 7. 1999a.

KUPFER, M. C. **Uma Educação para o Sujeito**: Desdobramentos da Conexão Psicanálise-Educação. 1999. Tese (Livre docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999b.

\_\_\_\_\_. A psicanálise na clínica da infância: o enfrentamento do educativo. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI - A psicanálise e os impasses da educação, 1., 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000, p. 96-103.

\_\_\_\_\_. Tratar e educar essas crianças pouco normais. In: COLÓQUIO DO LEPSII – Os adultos, seus saberes e a infância, 4., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004, p. 108-115.

\_\_\_\_\_ ; PINTO, F. S. C. N. (orgs.). **Lugar de vida, vinte anos depois**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010.

LASNIK-PENOT, M. C. **Rumo à Palavra**: Três Crianças Autistas em Psicanálise. São Paulo: Escuta, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Que a Clínica do Autismo Pode Ensinar aos Psicanalistas**. Salvador: Ágalma, 1998.

LOBO, L. F. Deficiência: prevenção e estigma. In: RODRIGUES, H. B.; LEITÃO, M. B.; BARROS, R. D. B. **Grupos e Instituições em Análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

LOURAU, R. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: Foucault M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: 2003, p. 259-271.

MAHLER, M. **As Psicoses infantis e outros estudos**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1983.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DE DISTÚRBO MENTAIS. São Paulo: Associação Americana de Psiquiatria. DSM IV, Manole, 1994.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONDES, A.; FERNANDES, Â.; ROCHA, M. da (orgs.). **Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MATURANA, H. e VARELA, F. **El arbol del conocimiento**. Las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid: Debate, 1990.

MAZZOTA, M.J.S.; SOUSA, S.M.Z.L. **Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a prática educacional brasileira**. Estilos da Clínica (USP), v. V., p. 96-108, 2000.

MELTZER, D. **Exploración en el mundo del autismo**. Buenos Aires: Paidós, 1979.

MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n.39, p.167-181, abr. 2006.

OURY et al. **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris: Maspéro, 1967.

OURY, J.; GUATTARI, F.; TOSQUELLES, F. **Pratique de l'institutionnel et formatio**. Vigneux: Matrice, 1985.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, fev. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232009000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232009000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 26 de agosto de 2012.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da Cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E. et al. (orgs.). **Pistas do método da Cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PATTO, M. H. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PELBART, P. P. **Da Clausura do Fora ao Fora da Clausura**: Loucura e Desrazão. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIRES, L. **Do silêncio ao eco**. Autismo e Clínica Psicanalítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fapesp, 2007.

RAHME, M. M. F. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico, panorama e desafios do presente. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

ROCHA, M. L. da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, pp. 169-174, maio/ago, 2006.

ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. São Paulo/ Recife: Editora Escuta/ Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.

RODRIGUES, H. B. C.; ALTOÉ, S. (orgs.) **Saúde&Loucura**. Análise Institucional, n. 8, São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

RODRIGUES, H. B. C.; LEITÃO, M. B.; BARROS, R. **Grupos e Instituições em Análise**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. de. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, V.; SAIDÓN, O. (orgs.). **Análise institucional no Brasil**; favela, hospício, escola FUNABEM. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

SAIDÓN, O. **Devires da Clínica**. Tradução de Angela Maria Tijiwa e Mariel Rosauero Zasso. São Paulo: Ed. Hucitec, 2008. Coleção Políticas do desejo.

SAIDÓN, O; KAMKHAGI, V. R. **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1991.

SANTA CRUZ, M. Â. Loucura, Desrazão e Doença mental: Figuras Históricas? In: **Psicopatologia: vertentes, diálogos. Psicofarmacologia, Psiquiatria, Psicanálise**. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2002.

\_\_\_\_\_. Desafios da clínica contemporânea: novas formas de manicomialização. In: **O sintoma e suas faces**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2006.

SANT'ANNA, D. **Corpos de Passagem**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SAMPAIO, R. M. W. F. S. **Freinet**. Evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAYÃO, Y.; LEÃO, S. da C. Negócio fechado: Mateus vai à escola. In: KUPFER, M. C. (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

SILVA, R. B. da. **Da disciplina ao controle**: processos de subjetivação nas escolas públicas do estado de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

SILVA, T.T. (ORG.); HALL, S. E WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

TUSTIN, F. **Autismo e Psicose Infantil**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1984.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 152f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VICENTIN, M. C. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: **Novos Possíveis no encontro da Educação com a Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VIRILIO, P. **Velocidade de libertação**. Lisboa: Relógio D'água, 2000.

VOLNOVICH, J. **A psicose na criança**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

WINNICOTT, D. W. **Autismo**. Pensando sobre Crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1966.

\_\_\_\_\_. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZIMMERMAN, V. O Transtorno na Constituição Psíquica – Seus Efeitos no Corpo e na Alfabetização. Resumo da dissertação de mestrado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.