
Políticas emergentes para questões permanentes

MAROCCO, Vanessa
DORNELES, Malvina do Amaral
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O ser humano no seu cotidiano explicita um modo de *ser-em* um mundo (HEIDEGGER, 1997a) que é criado e se cria nas relações. Em outras palavras “[...] estamos em un mundo que parece estar allí antes de que comience la reflexión, pero ese mundo no está separado de nosotros” (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1997 p. 27). A partir disso, e para podermos conversar sobre políticas educacionais no estado brasileiro, adentramos no subcampo de políticas para pessoas com deficiência e, nesse leque, nos propomos a pensar sobre as políticas educacionais para pessoas com autismo. Nossa principal referência de análise é o fascículo número 9 – Transtornos Globais do Desenvolvimento – da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, produzida pelo Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2010. Nesse ano, muitos documentos com proposições de políticas circularam pelas mãos dos professores, visto a urgência de estruturar a Educação Nacional para a inclusão de crianças e adolescentes que, até então, estavam fora do ensino regular. Estamos falando, portanto, de políticas e diretrizes recentes e, ao mesmo tempo, de processos históricos que manifestam retrocessos, lutas e conquistas.

A leitura desse fascículo anuncia uma séria e intensa problemática na relação entre a gestão de políticas e suas consequências nas ações dos sujeitos que as tornam vivas. Para seguir um fluxo coerente, iniciamos com a Política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Comum, pois, este é o fascículo de orientações gerais e de introdução às demais políticas específicas do AEE propostas pelo Ministério da Educação. Num *continuum*, pensando no movimento curricular e no espaço escolar na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentamos como referência inicial uma das passagens do documento do AEE Comum que mostra uma possível compreensão sobre os processos do conhecer

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos

e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (ROPOLI et al, 2010, p. 9, grifo nosso).

A seguir, propomos uma reflexão sobre os processos através dos quais se constituem os sujeitos e as diversas sujeições, problematizando os eixos gestão, formação docente e inclusão, estes que dão contorno à organização escolar nos últimos tempos (MICHELIS, 2006).

O documento em si

Ainda que a Psiquiatria não tenha sua origem na escola, dela também usufrui para poder descrever determinadas interpretações. A pergunta que não cala é: quais os efeitos produzidos por um olhar estrangeiro que se impõe, e se impõe como?

Segundo Belisário Júnior e Cunha (2010, p. 7) “[...] embora se tenha recorrido ao campo da psiquiatria para melhor compreender as manifestações do transtorno no cotidiano do aluno na escola, o empenho é contextualizá-lo no âmbito educacional”. Diferentemente dessa perspectiva, o Fascículo número 9 do AEE, voltado para sujeitos com autismo, apresenta uma estrutura textual argumentativa com base nas especificidades da área de conhecimento da Psiquiatria.

O documento estrutura-se em *quatro capítulos* contemplando orientações à atuação do educador em diferentes aspectos. O primeiro capítulo apresenta diferentes compreensões sobre o autismo – *da identificação do quadro aos dias de hoje*. O segundo capítulo apresenta as características dos sujeitos identificados nos quadros explicitados, a partir do modelo explicativo da Psiquiatria. Fundamentado nas teorias da Função Executiva e na Teoria da Mente, o terceiro capítulo constitui-se como: os Aspectos importantes dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para a Educação Escolar. O quarto e último capítulo, sendo talvez o mais importante no que se refere à atuação pedagógica, compartilham com o leitor orientações a cerca da *Formação e Aprendizagem da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento Humano*. Este último capítulo desdobra-se em subcapítulos que sinalizam o ingresso da criança na escola, a

família como participante, o desenvolvimento da função executiva e da cognição social de sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na escola, as estratégias que propiciam a formação e aprendizagem da criança com TGD, a comunicação, o trabalho em sala de aula, o registro escolar, e por fim, o AEE e o aluno com TGD.

Com essa estrutura, alguns elementos nos causam certa inquietação: até onde os educadores conseguem acompanhar e/ou incorporar (ou não) esse conhecimento que, primeiro, não é produzido pela escola, e que, segundo, por inúmeros motivos, principalmente em situações de angústia, é percebido como indispensável na prática pedagógica cotidiana com sujeitos com autismo?

O Desenvolvimento da Proposta

No primeiro capítulo da Política do AEE para sujeitos com autismo há uma ressalva importante para pensarmos:

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e só pode ser proposto devido aos *avanços metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo* (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 8, grifo nosso).

É importante destacar que essa afirmação baseia-se numa área que direciona suas contribuições à Educação. Contudo, ao olharmos do lugar da Educação *para* os modelos explicativos do autismo (teorias psicanalíticas, afetivas, da mente ou neuropsicológicas e de processamentos de informação e outras) torna-se muito difícil reafirmar que um ou outro modelo já foi superado. Mais do que superação estão as histórias de cada sujeito e de cada região do Brasil, um país continental cujos processos e movimentos apresentam grande complexidade.

As pesquisas realizadas nos últimos dez anos, em programas de pós-graduação de muitas universidades brasileiras, revelam as diferentes experiências e direções que toma o fenômeno de sujeitos com autismo no espaço educacional (MAROCCO, 2012). A questão de modelos explicativos, bem como seus escopos teóricos, interfere diretamente na atuação do educador na escola, seja ele especialista ou não. Os movimentos e organizações

curriculares na escola são heterogêneos quanto à forma, princípios, encaminhamentos, decisões, avaliações, enfim, quanto aos processos de escolarização.

Mesmo com a evolução nas compreensões de Kanner e Asperger (década de 40), por estudiosos como Baron Cohen, criando a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento na década de 60, identificamos que uma *imagem de sujeito* se mantém estruturada nos dias atuais, embora, não pareça mais tão intacta. Portanto, o caminho em relação aos sujeitos com autismo pensado por educadores *a partir* da educação é uma questão muito frágil, por toda a complexidade do fenômeno e pela interferência e formação dos conhecimentos de áreas clínicas como a neurologia, psiquiatria, psicanálise e psicologia. Nossa percepção sinaliza que a imagem dos sujeitos com autismo se construiu pela intensa *demarcação* de características que serão desenvolvidas ao longo deste escrito.

A partir do DSM IV¹ as características dos sujeitos com autismo estão divididas em um quadro com características principais; idade de manifestação e aspectos importantes para o diagnóstico diferencial. Nesse sentido, os sujeitos, na Política proferida pelo MEC, se encaixam conforme as características descritas, identificando-se com: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Na primeira caracterização, nossas inquietações e dúvidas se concretizaram em passagens como as seguintes

[...] repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. [...] As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas". [...] As brincadeiras imaginativas em geral são ausentes ou apresentam prejuízos acentuados [...] (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 15).

Compreender tais características na atuação pedagógica é um fato por si só de extrema complexidade e que demanda um esforço na constituição de um olhar que, por vezes, não é o do educador. Portanto, estas características não são consensuais e são produzidas em outro lugar que não a escola. (Re)produzir tal *forma* na escola é acordar com a ideia de que há uma demasiada in-

¹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).

terdependência entre as áreas de conhecimento, ou seja, ao mesmo tempo em que a prática educativa descaracteriza-se como ato/ação/pensamento, reafirma-se como resultado de conhecimentos ou de processos do conhecer externos ao próprio espaço escolar. Por outro lado, neste mesmo capítulo da política o *Espectro Autista* é anunciado como um contínuo que abrange os “Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros que não podem ser considerados como Autismo, ou outro TGD, mas que apresentam características no desenvolvimento correspondentes a traços presentes no autismo” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 17).

Na possibilidade de associar uma terminologia produzida na área clínica, conferimos certa afinidade com o Espectro Autista (ou do Autismo), uma vez que percebemos certa abertura para repensarmos sobre as características lineares apresentadas nas especificidades das síndromes que compõe o espectro. Potencializamos essa última ideia, pois, concordamos que “[...] diagnósticos médicos e psiquiátricos raramente emergem e se legitimam apenas como resultados de descobertas científicas. Eles são um produto de circunstâncias históricas e sociais complexas, interna e externas ao campo médico [...]” (CALIMAM, 2008, p. 565).

O quarto capítulo da política indicada pelo fascículo trata da Formação e Aprendizagem da Criança com Transtorno Global do Desenvolvimento. Estamos de acordo que “[...] é grande o impacto nos profissionais da educação que atuam na escola quando se deparam com as reações dessas crianças que tanto quanto os professores estão diante de uma experiência nova” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 22). Nesse sentido algumas pesquisas científicas em diferentes universidades (Universidade Católica de Brasília, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Pernambuco) mostram de maneira específica como esse fenômeno vem se desdobrando. No entanto, na política aqui referida algumas palavras ganham importâncias que configuram paradoxos, como no seguinte trecho

Em outras palavras, é importante, na tentativa de acolhimento àquela criança, *não proporcionar a ela vivências que não farão parte da sua rotina no futuro*. A inflexibilidade e o apego a rotinas poderão levar a criança a estabelecer rotinas inadequadas no interior da escola, que causarão dificuldades posteriores para os profissionais e para a própria criança quando forem reformuladas. (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 23, grifo nosso).

A responsabilidade do educador, bem como a da escola, parece-nos que aqui já é *predestinada*. Como saberemos as vivências que farão ou não farão parte da rotina desse sujeito? Como podemos prever um futuro a ele? O que poderia ser uma rotina inadequada em uma perspectiva de Educação Inclusiva? Percebemos resquícios intensos de uma visão de sujeito condicionado biologicamente e relembramos a ideia de que “O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 1998, p. 29). Poderíamos potencializar o momento presente desconhecendo o futuro? Ou já o conhecemos? Lembremos que “[...] como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos” (MATURANA, 1998, p. 30).

Uma passagem da política percebida por nós, positivamente, diz respeito à relação com os colegas de sala de aula, não necessariamente para um “comportar-se melhor” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p.24), mas para um poder se relacionar sem tantos conflitos. A interação atinge os sujeitos da escola no mesmo ponto: constituir conhecimento pelos processos do conhecer (MAROCCO, 2012).

É importante destacar que, nessa política, a relação entre escola e família se constrói para a permanência *do aluno* com autismo nos espaços escolares. Porém, para além da permanência da pessoa com autismo é importante pensarmos também na permanência da família como parceira de transformações de si mesmas e dos outros.

Em relação ao *Desenvolvimento da Função Executiva de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Escola*, assim como o *Desenvolvimento da Cognição Social de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Escola*, compreendemos e acordamos com o “[...] desenvolvimento de funções mentais, amenizando prejuízos e possibilitando a emergência de maior possibilidade de vivências próprias da infância (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p.27). Contudo, destacamos que, ao dar importância para o conceito de competências no espaço escolar para desenvolver funções mentais ou qualquer outra ideia, se demarca um campo que, em uma face oposta, enfatiza o que se mostra como não competente, confrontando os educadores com situações tais como a de estar fadado ao fracasso, se não tiver as competências, ou não conseguir desenvolvê-las.

O anúncio de que “No desenvolvimento da maioria das crianças e adolescentes, a aquisição das competências relativas à Cognição Social ocorre

sem dificuldades aparentes e nem sempre se torna objeto da reflexão, mediação e intenção pedagógicas” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p.30), incorre no risco de produzir generalizações sobre situações singulares, com especificidades próprias frente a realidades díspares como são as das diferentes regiões do Brasil. Os contextos são múltiplos, bem como as formas de pensar e entender as ações do ser humano, portanto, *dificuldades aparentes* são termos que não permitem clareza ao professor, além de direcioná-lo para certo relativismo em suas práticas pedagógicas. Num movimento inverso, poderia se pensar: De quem são as dificuldades aparentes? Como elas se produzem? O que as tornam dificuldades?

Por se tratar de algo tão recente e por termos sido privados da oportunidade de atuar com estes alunos em nossas escolas, as estratégias até então construídas para garantir o direito dessas crianças à educação se encontram ainda *em gestação*. A maioria dos subsídios teóricos possui pouca ou nenhuma interface com a lógica da escola inclusiva, e as metodologias sugeridas em muitos deles dizem respeito a uma intervenção especializada e distante dos *propósitos a que se presta a escolarização básica* (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 31, grifo nosso).

Em tempos de desarrumações, de auto-organização dos educadores e outros tantos sujeitos do espaço escolar, de transitoriedade de um modelo arcaico de escola, a citação anterior nos faz pensar: quais seriam os propósitos a que se presta a escolarização básica? Que *gestação* é essa que se concretizou ou que vem surgindo? Endossamos que esse processo de gestação é um contínuo que não acaba ao parir. Ela é entendida no tempo, mesmo que não possa ser limitada a ele, sendo caracterizada com início, meio e fim, para que as possibilidades de transformação não sejam cindidas.

Indagamos por essas questões, pois, identificamos marcas de uma séria problemática à perspectiva de uma Educação Inclusiva, mais especificamente a *ausência de comunicação* e/ou distinções na linguagem receptiva e expressiva enfatizando a ausência ou dificuldade de linguagem e comunicação. Epistemologicamente, onde se sustenta essa ideia de sujeito com autismo? A citação que segue é inquietante em relação à compreensão desses sujeitos:

Tivemos a oportunidade de observar crianças que, ao ingressar na escola, apresentavam *ausência de linguagem* e realizavam atividades de pedir através do uso instrumental das pessoas e que, por meio da experiência no ambiente

social da escola e da mediação dos professores e colegas, passaram a utilizar verbalizações nas atividades de pedir, abandonando o uso instrumental de outra pessoa (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 33, grifo nosso).

Cabe nos perguntarmos que concepção de linguagem permeia esse fazer pedagógico: o que é considerado como linguagem? Poderia um ser humano viver sem uma linguagem? Ou ainda, de que ser humano estamos falando? Em nossas experiências percebemos que a Educação Básica considera em parte o que somos na linguagem (MATURANA, 2001), portanto, singulares em cada forma. Nesse sentido a fenomenologia nos ajuda a pensar como produzir conhecimento valorizando os processos do conhecer.

Novos sentidos necessitam de novos paradigmas, novas posições, olhares que promovam o ser na potência que ele pode ser. Por isso, as avaliações não cabem mais nos conhecimentos específicos que a escola possa apresentar, ela pode ser mais ampla, constituindo o movimento humano, a linguagem e a interação que são inerentes a esse mesmo ser. Não há homogeneidade na linguagem e na interação. Enfrentar os desafios é inevitavelmente transformar-se e manter-se aberto a outras possibilidades de ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1997a). Baptista e Oliveira (2002) destacam a importância da teia de relações que envolvem um *modo de estar-no-mundo* como o sujeito com autismo aqui em destaque.

Considerações

Falamos desde o lugar de professoras e nos perguntamos como agir diante de um fenômeno tão complexo na direção de *ser* uma instância *gestacional*? A gestão poderá formar, ou pelo menos, dar contornos aos pensamentos dos educadores. Ao invés da profecia de novas práticas anunciadas por tratamentos pensamos ser necessário, primeiro, entender do lugar em que se está para que se possa contribuir. Não há porque desconsiderar a produção de conhecimento de outras áreas e também não há porque glorificá-las. Compreendemos que a incursão teórica em determinadas áreas de conhecimento são potentes à medida que não servem para todos. Por isso a diversidade começa na gestão/gestação e não depois dela. Talvez, levando em consideração a prática com o sujeito pela atuação pedagógica e a partir da área da Educação possamos reconhecer processos do conhecer que considerem um sujeito na linguagem e em sua “pre-sença” (HEIDEGGER, 1997b).

Essa política apresentada mostra uma proposta para a Educação Inclusiva que foca em um ser de ausências, de faltas e dificuldades e em um trabalho de “superação”, marcas de uma historicidade fortemente clínica. Compreendemos que há outras possibilidades de compreender os sujeitos e embora não tenhamos tempo para explicar aqui nossas ideias, destacamos que a Gestão por ser Gestão poderia focar nas muitas possibilidades de compreensão. A proposta é paradoxal a medida que é pensada *para* a escola (já que os sujeitos com autismo agora estão frequentando esse espaço e antes apenas frequentavam clínicas e instituições especializadas), mas não é pensada *a partir* dela. Prioritariamente, são professores com sua respectiva formação que devem pensar e falar da escola. A gestão de uma política nacional financiada pelo MEC, pode proporcionar esse movimento dando mais voz aos professores. Apesar da aproximação positiva e importante entre psiquiatria e educação, a primeira parece ter sobressaído a segunda.

Produzir autoridade passa então a ser um princípio educacional diante do atual movimento da diversidade e dos envolvidos nesta e quem pode produzir autoridade é aquele que vive a autoria das ações. Não há o imperativo de respostas imediatas em relação a modelos explicativos, mas precisamos repensá-los. Estamos embebidos historicamente desses acontecimentos e, por isso, é importante olhar o tempo próprio. “Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 59). As afirmações desenfreadas das centenas de métodos e tecnologias adotadas mostram que é fundamental olhar o presente para gestá-lo. Não há outro tempo para gestar a não ser este.

Referencias

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Anié Coutinho de. Lobos e Médicos: Primórdios na Educação dos “Diferentes”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. v. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. **Ser e Tempo**. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

CALLIMAN, Luciana Vieira. O TDHA: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 13, n. 3, p. 559-566, jul./set. 2008.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com autismo em relações**: educação e modos de interação. 159 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Organização e Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 203 p.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida (et al.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **De Cuerpo Presente**: Las ciencias cognitivas y La experiencia humana. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1997.