

Uma leitura em diagonal: as relações entre o diagnóstico e a inclusão escolar de sujeitos com autismo e psicose infantil

Carla K. Vasques¹

PPGE/Mestrado em Educação

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

Tubarão – SC - Brasil

Correspondência:

PPGE/Mestrado em Educação

Avenida José Acácio Moreira, 787 – Dehon

Tubarão/SC

Cep: 88704900

E-mail: carla.vasques@unisul.br

Artigo recebido em 10/09/2008

Aprovado em 01/02/2009

Resumo

O presente texto aborda a escolarização de crianças e adolescentes com graves problemas de desenvolvimento ou constituindo uma estruturação atípica, seja ela o autismo, seja a psicose. O recorte privilegiado aproxima psicanálise freudo-lacanianana, hermenêutica filosófica, educação especial e processos inclusivos. Mais especificamente, reflete-se sobre o lugar do diagnóstico na construção das (im)possibilidades escolares, a partir da análise dos últimos 28 anos de produção científico-acadêmica sobre o tema. A proposição é que existe uma centralidade do diagnóstico na condução dos percursos educacionais desses sujeitos. Frequentemente, o diagnóstico é identificado como o ato de desvelar e/ou decodificar. Em outra perspectiva, defende-se que a relação diagnóstico-escolarização implica a construção de uma leitura, a invenção de possibilidades. Como não há um percurso pré-estabelecido, garantido e antecipado pelo diagnóstico, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno. Daí a base de sua conduta ser ética, em lugar de um método ou técnica.

Palavras-chave: Diagnóstico. Autismo e psicose infantil. Inclusão escolar.

¹ Psicóloga, com formação em psicanálise. Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNISUL.

A diagonal reading:

The relationships between diagnosis and school inclusion of subjects with autism and childhood psychosis

Abstract

This text addresses the schooling of children and adolescents with serious developmental impairment or atypical structuring, such as autism or psychosis. The perspective adopted builds on Freudian-Lacanian psychoanalysis, philosophical hermeneutics, special education, and processes of inclusion. More specifically, it reflects on the place of diagnosis in the construction of (im)possibilities within schools, based on an analysis of academic and scientific production on the theme over the past 28 years. The existence of a centrality of diagnosis is proposed, in the establishment of educational pathways for these subjects. Diagnosis is often identified as an act of unveiling and/or decoding. From another perspective, it is defended that the relationship between diagnosis and schooling involves the construction of a reading and the invention of possibilities. As there is no pre-established path, guaranteed and anticipated by the diagnosis, the teacher and the school are responsible for their choices, seeking to enhance the school experience of their students. The basis of their action is therefore ethical conduct, rather than a method or technique.

Keywords: Diagnosis. Autism and child psychosis. School inclusion.

A inclusão, concebida como o reconhecimento e a valoração da diversidade humana, desponta como perspectiva norteadora das políticas públicas, das propostas de atendimento e de formação profissional em diferentes áreas do conhecimento. Nos últimos 20 anos, a educação e a educação especial têm contemplado os influxos dessa discussão, sobretudo no que se refere à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Tais preposições, em âmbito internacional, nacional e regional, suscitaram um grande número de debates e produções acadêmicas voltados, por exemplo, para as políticas públicas, para leituras mais críticas em relação à educação especial, à diversidade e às formas organizativas do trabalho pedagógico. Apesar desses esforços, é ainda amplo o desconhecimento sobre a educação escolar frente às exigências colocadas pela inclusão. Dentre as lacunas, tem-se a identificação dos chamados “sujeitos da educação especial” (JESUS, 2006).

Skrtic (1996) afirma que as inúmeras modificações do campo da educação especial foram realizadas sem uma reflexão sobre a natureza da deficiência, do diagnóstico, da educação especial, da formação docente e, mais recentemente, do processo de escolarização no ensino regular. Apesar dos ideais inclusivos, os esforços almejam ainda a adaptação e a normalização, havendo uma certeza em relação a quem são os sujeitos da educação especial e quais suas (im)possibilidades educacionais.

Conforme Baptista (2006) e Vasques (2008), crianças e adolescentes com autismo ou

psicose infantil são considerados os principais representantes de tais impossibilidades. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estas crianças apresentam, por exemplo, comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas ou aparentemente sem nexo, escritas e leituras presas na literalidade do texto ou com sentidos errantes. Estas diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a inclusão escolar, justificando-se, assim, a ausência de escolarização ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental.

É nesse contexto de certezas sobre os sujeitos da educação especial e suas supostas (in)capacidades intelectivas, sociais, etc., que se faz necessário problematizar a instância diagnóstica e suas relações com a escolarização (MICHELS, 2004; ANACHE, 2006). Quais os modelos diagnósticos utilizados? Como esses modelos se relacionam com os percursos escolares? Quais os pressupostos filosóficos utilizados na classificação/identificação dos alunos e suas supostas necessidades educacionais especiais?

Como forma de abordar tais questões, este texto apresenta elementos de uma tese de doutorado em educação. O estudo teórico, realizado a partir do conhecimento acadêmico-científico (teses e dissertações) produzido nos programas brasileiros de pós-graduação, busca evidenciar as racionalidades constitutivas dessa temática. Questiona-se, assim, a pretensão de haver um único caminho escolar, educacional e subjetivo para tais sujeitos, o que pode abrir espaço para a reinvenção dos modos de conhecer, acolher e valorar o outro.

A seguir, apresentar-se-ão os caminhos metodológicos, os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, bem como alguns de seus resultados e discussões.

Do inventário enciclopédico à construção de um acervo

O ponto de partida desta investigação foram as seguintes perguntas: quais os conhecimentos produzidos ao longo da história recente dos programas de pós-graduação brasileiros sobre sujeitos com autismo e psicose infantil? Quais as áreas envolvidas? Qual o lugar conferido à escolarização?

As bases de dados utilizadas para o levantamento das fontes bibliográficas foram o Portal Capes; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); as bibliotecas virtuais; e o currículo LATTES de professores envolvidos com o tema e a procura direta.

Como categorias de busca, palavras-chave. Utilizaram-se as nomenclaturas referendadas pelos diferentes campos teóricos que abordam esse tema: autismo; psicose

infantil; transtornos globais do desenvolvimento; distúrbios globais do desenvolvimento; transtornos invasivos do desenvolvimento; condutas típicas; espectro autista. Em um segundo momento, tratou-se de cruzar tais termos com a pergunta sobre a educação; escolarização; atendimento escolar; inclusão escolar.

Foram identificadas 264 produções acadêmicas, distribuídas entre os anos de 1978 e 2006. Destas, 200 referências foram acessadas integralmente, constituindo o acervo ou *corpus* documental da pesquisa.

Quanto aos procedimentos analíticos, leram-se, inicialmente, todos os resumos. Deste primeiro gesto de leitura, obteve-se um mapeamento da produção acadêmica a partir das áreas de conhecimento envolvidas; das instituições de ensino superior e suas regiões geográficas; da periodicidade dos estudos; dos níveis de mestrado e doutorado; dos objetos de investigação e metodologias. Posteriormente, os trabalhos que faziam menção, direta ou indiretamente, ao contexto educacional e escolar foram lidos integralmente. Tratou-se, então, de perguntar pelas abordagens psicopatológicas, pelo diagnóstico e seus “modos de usar”. A análise interpretativa baseou-se no diálogo entre a psicanálise freudo-lacanianana, a hermenêutica filosófica, a educação especial e as diretrizes apontadas pela inclusão escolar.

As obras de Hans-Georg Gadamer e Jacques Lacan têm importância significativa no conhecimento contemporâneo ao questionarem, por exemplo, modelos cristalizados que objetificam e naturalizam a condição humana; ao defenderem a historicidade dos conceitos, que precisam de constantes interpretações; e, sobretudo, ao afirmarem a centralidade da linguagem nas produções humanas.

A linguagem produz realidade, a constitui e transforma. Escrevemos aquilo que compreendemos. E não compreendemos aquilo que a linguagem não consegue descrever, construir, inscrever. Morada do ser, o sujeito e o mundo são seres da linguagem. Existe, contudo, um resto, um vazio que a palavra, a letra, não recobre. Gadamer (2007) e Lacan (1998) afirmam que o dizer e o compreender são impossíveis em sua totalidade. Ao contrário da tradição científica que integra esse não-saber em sua argumentação, aspirando eliminá-lo, conhecê-lo, os autores defendem a compreensão do não-saber na construção do conhecimento de si e do mundo como intraduzível. Um impossível, um vazio de essência e determinação, a partir dos quais se constrói um saber sempre contingencial. Ao esvaziar a condição humana de uma substancialidade prévia, permitem pensar o estar no mundo como uma posição enunciativa construída na relação com a cultura, com o simbólico, com o outro.

Com base no diálogo entre os campos da educação, educação especial, filosofia e psicanálise, esta pesquisa demarca a valorização da diversidade humana e a radicalidade

histórica das concepções e conceitos. Trata-se, também, de apostar na reivindicação ética da educação, que historicamente se interroga pela possibilidade de educar através da interação.

A produção acadêmico-científica brasileira sobre o autismo e a psicose infantil entre seleções, escolhas, recortes e esquecimentos...

O autismo e a psicose infantil têm uma história recente e complexa. Desconhecidos, em primeiro lugar, como entidade, faziam parte do grande grupo das “idiotias”, categoria nosográfica vigente até o século XIX que englobava um conjunto de problemas deficitários.

O processo de transformação destes conceitos ocorreu a partir do século XX e pode ser subdividido em dois grandes momentos. O primeiro deles corresponde aos primeiros 40 anos, quando o movimento inicial - e essencial - foi o de aceitação da existência de psicopatologias na infância. O segundo momento caracteriza-se pela revolução na história das psicopatologias, o que ocorreu a partir de 1943, com as publicações de Léo Kanner (1997). Muito mais importante do que a descrição de um quadro nosológico – o Distúrbio Autístico do Contato Afetivo -, seu ato definiu uma psicose própria na criança, não relacionada ao mundo dos adultos.

Segundo Bosa (2002), o quadro descrito por Kanner foi amplamente difundido entre os profissionais. Tornou-se, contudo, evidente que nem todas as crianças apresentavam características similares às identificadas inicialmente. Criaram-se, desse modo, inúmeras investigações sobre os diversos problemas do desenvolvimento e, sobretudo, intensificaram-se as controvérsias ligadas à terminologia e à etiologia.

Analisando-se a produção acadêmica brasileira, observam-se tais embates teóricos e conceituais. As opiniões e as perspectivas são díspares e polêmicas, não havendo consenso em relação a quem são esses sujeitos, quais as suas possibilidades subjetivas, sociais, educacionais e quais as estratégias ou recursos que podem favorecer (ou não) o seu desenvolvimento, inclusão, constituição, etc.

A complexidade que historicamente cerca esses temas convocou um número crescente de pesquisadores e áreas do conhecimento, principalmente, a partir de 2001. Acredita-se que tal visibilidade se deve em muito aos influxos do movimento inclusivo e das políticas nacionais e recomendações internacionais de inclusão escolar e social. Neste contexto, os impasses relacionados ao atendimento desses sujeitos ganharam os focos da lente acadêmica, sobretudo para as áreas da psicologia, da educação e da medicina.

Considerando o objeto de investigação, identificaram-se sete grandes eixos: ensino-aprendizagem; escolarização; educação inclusiva; formação de professores; interações

familiares; e, principalmente, tratamentos e diagnósticos.

De forma geral, a análise do acervo manifesta o frágil e recente interesse dos poderes públicos na construção de dispositivos legais que permitam maior agilidade e qualidade assistencial, educacional e clínica; a intervenção precoce como temática emergente; o universo educacional (ensino-aprendizagem, escolarização, formação de professores e inclusão escolar) como o segundo tema mais pesquisado, sendo o atendimento educacional a intervenção privilegiada por muitos autores e teorias; e o diálogo ainda incipiente entre as disciplinas. Há, também, alguns consensos: certa unidade em relação à multiplicidade de expressões clínicas e subjetivas; a precariedade dos serviços oferecidos; e a provisoriidade dos conhecimentos até então construídos. A pergunta mais recorrente é pelo diagnóstico, modo pelo qual se formaliza a questão sobre quem são esses sujeitos e de onde derivam as múltiplas propostas terapêuticas e educacionais. Um aspecto importante refere-se às concepções de autismo e psicose infantil: em uma gama significativa de estudos, vinculam-se às noções de desvio e anormalidade. O diagnóstico aponta as falhas e déficits decorrentes de alterações, desequilíbrios e mutações genéticas do Sistema Nervoso Central ou ainda falhas do/no psiquismo. No contexto atual das pesquisas brasileiras, o autismo e a psicose infantil remetem, frequentemente, às significações de doença e incapacidade.

Em meio a tantas “verdades”, o acervo poder ser considerado como lugar de contiguidade e ruptura. Continuidade com o discurso científico moderno, com o prestígio do pensamento matemático como medida de todas as ciências e da própria filosofia; na crença da razão como forma única de conhecer a verdade, suspeitando-se de todo o conhecimento, intuitivo, estético, etc.; na liberdade incondicional do homem para reger seu destino; nas ideias e ideais de sujeito e autonomia; na convicção de que se pode ignorar a tradição, dedicando-se inteiramente ao futuro (CHAUI, 2005; HERMANN, 2001).

Manguel (2006) afirma que, frente a essa leitura clara, diurna, sistemática e estruturada, podemos construir outra forma de ler: noturna, adúltera, com limites e certezas borrados. Nesse sentido, o acervo pode ser lido também como questionamento desse ideal científico e da racionalidade técnica que lhe é característico; do método como única forma válida de construção do conhecimento; das amarras epistemológicas e grades de registros. Buscam-se, assim, as rupturas, a valorização das múltiplas tonalidades, a significação individual e a enunciação particular.

O diagnóstico e seus “modos de usar” na construção dos processos inclusivos

O autismo e a psicose infantil passam a “existir” após sua classificação e nomeação.

Propor explicações racionais que permitam a inteligibilidade dos desmandos e das estranhezas é a intenção da ciência. São diversos os esforços para delimitar, definir, medir e classificar os comportamentos, os *deficits*, os genes; para ler e interpretar os silêncios, sons, olhares e ausências; bem como para estabelecer procedimentos clínicos, preventivos, educacionais e terapêuticos.

Em grande parte dos textos estudados, o foco “ateórico” situa, explicita, define os sujeitos ou o tema pesquisado. O Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das Doenças Mentais (DSM-IV-R (2002)), organizado pela Associação Psiquiátrica Americana e a Classificação Internacional das Doenças (CID-10 (1993)), proposta pela ONU, são as obras mais consultadas. Nelas, encontram-se arrolados grupos de manifestações sintomáticas que orientam o diagnóstico e estabelecem o perfil desses sujeitos. São esforços de sistematização “não-teóricos”, ou seja, “apenas” descrevem e organizam manifestações comportamentais que afetam o desenvolvimento global das crianças desde a idade precoce. A partir deles, a noção do autismo como um só quadro composto por diferentes níveis de gravidade (dependentes, sobretudo, da linguagem e inteligência) é aceita pela maioria dos pesquisadores. A etiologia é situada a partir de pressupostos organicistas, sejam inatos ou adquiridos.

Contextualizando tais referências, Pereira (2000) alega que, a partir da década de 1970, a eficácia terapêutica da psiquiatria passou a ser fortemente contestada pela antipsiquiatria. Outras disciplinas médicas denunciaram também suas imprecisões, mas pela psiquiatria não oferecer provas de solidez científica. Era urgente uma linguagem unificada que permitisse um mínimo de consenso, a pesquisa empírico-experimental e o estatuto de cientificidade. O surgimento dos sistemas classificatórios é o marco dessa história. Tais manuais (CID-10 e DSM) modificaram profundamente a concepção da pesquisa e da prática com o doente mental. Os diagnósticos agora são meros instrumentos convencionais, dispensando qualquer referente ontológico.

Seria o autismo um conjunto de manifestações, formas, conteúdos e graduações? Disfunções comportamentais, cognitivas. Síndromes. Genes defeituosos. Seria ele seus comportamentos, seus olhares fugidios, sua “economia” de gestos? Ou estaria, conforme outros pesquisadores, à deriva em um oceano de forças, desejos e conflitos inconscientes? O autista pode ser educado? O conhecimento o toca?

Pode-se dizer que, para além das diferentes interpretações e suas querelas diagnósticas, que em si não podem ser consideradas mais ou menos verdadeiras, é possível atentar para o uso do diagnóstico, o lugar que ele ocupa no texto, no vir-a-ser de um atendimento e escolarização.

A partir desta perspectiva, percebe-se que, frequentemente, ele é compreendido como normalizador, suspendendo os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro entre sujeitos e instituições. Existem inúmeras perspectivas teóricas que, no conflito das interpretações, não podem ser definidas como verdadeiras ou falsas. Tal riqueza de cores e perspectivas, contudo, é traduzida, simplificada, engolida, por um ato pálido e monocromático. O diagnosticar, nesse contexto, é, com muita frequência, equiparado ao classificar ou desvelar, seja pela observação dos signos ou dos sentidos. Tais posições não se igualam em sua forma e conteúdo, entretanto, no que se refere ao seu uso ou efeitos, ambos determinam uma essência, um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas do sujeito, da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação “é” o próprio sujeito. A pergunta pelo diagnóstico remete, nestes casos, à ideia de uma natureza própria do autista, do psicótico, etc. Buscam-se, nos catálogos, seções e subseções, não só a descrição como a própria essência do ser.

Nesse contexto, os processos diagnósticos e educacionais são complexos, porque a realidade e a verdade são complexas, porém são passíveis de captura. O que ainda não é plenamente visível ou evidente, o será a partir do refinamento e especialização das metodologias de avaliação, com seus diferentes protocolos e exames. O diagnóstico manifesta o que é “natural” ao autista e, sobretudo, orienta os currículos, as formas organizativas do trabalho pedagógico, as decisões e construções educacionais, clínicas, escolares. O autista já está sabido e pouco surpreende; temos “apenas” de avaliá-lo bem, com bons e validados instrumentos (o que é sempre muito difícil, considerando “seus” inúmeros comprometimentos). É necessário também desconstruir ideias e ideais distorcidos, constituindo práticas coerentes com o “perfil” desses indivíduos, expectativas mais realistas. A eficácia da intervenção, que busca a funcionalidade, depende de objetivos concretos e passíveis de evidência.

Nos campos da educação e educação especial, é necessário problematizar a instância diagnóstica. Não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como resolução dos impasses que o encontro com tais crianças engendra, mas porque o diagnóstico circula sem maiores questionamentos. E o aluno, nessa perspectiva, é reduzido ao seu comportamento.

No que se refere à inclusão escolar, seu principal pressuposto implica transformar a concepção de que o fazer pedagógico com os sujeitos que apresentam alguma deficiência/desvantagem é uma decorrência de suas supostas limitações ou quadros clínicos. Ao centralizar as práticas e os percursos escolares nas noções de desvio e anormalidade, e derivá-las das sintomatologias, condutas típicas dos autistas, etc., percebe-se, no contexto

estudado, a manutenção do pressuposto médico-biológico-psicológico, que tem por ideal a correção, compensação e normalização dos alunos.

Pensar a inclusão escolar implica ressignificar esse modelo educacional, dissociando a “diferença” de conceitos como desigualdade, doença e incapacidade. Essa mudança de eixo compreensivo e conceitual impõe, dentre outros, a releitura dos processos diagnósticos e suas relações com a escolarização. Tal leitura, em diagonal, será proposta a seguir.

Pelas lentes da psicanálise, o autismo e a psicose infantil caracterizam-se por não estarem definidos, uma vez que o sujeito está se constituindo. Ao pensarmos que se trata não de quadros definitivos, mas de impasses na constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de ser, mas de estar na infância. Aposto-se, assim, na força dos encontros entre sujeitos e instituições, na potência das relações e das palavras na construção de alternativas existenciais...

Compreender a história pessoal/social/escolar como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, permitindo outras significações. Os significados, os sentidos, as possibilidades não se encontram definidas, estabelecidas, mas se produzem num *a posteriori*, ou seja, num tempo retroativo que é próprio da linguagem. No que se refere às crianças com graves problemas do desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, cristalizaram-se em função dos diagnósticos, classificações e avaliações. A posição defendida por muitos psicanalistas e educadores é que a escolarização pode influenciar nesta construção, permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso, sustenta-se a educação como constitutiva para tais crianças (KUPFER, 2000; JERUSALINSKY, 1999). Nesse contexto, é fundamental deslocar o foco do sujeito com autismo ou com psicose para o professor, o terapeuta, o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de uma perspectiva.

É a partir desse enfoque que a discussão diagnóstica ganha espaço na temática ‘sujeitos com necessidades educacionais especiais’, pois se trata de problematizar a relação comprometimento clínico e perspectivas educacionais também em termos de trajetórias e serviços. Dito de outra forma, analisar a intervenção e o contexto é fundamental para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que se pode ter deles depende diretamente de análises que integrem a historicidade das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são apresentadas como quadros pré-definidos e estáticos: o autista, o deficiente mental, etc. (BAPTISTA 2006).

Nesse processo, pode-se conceber o diagnóstico como leitura de um texto que está para se escrever, o que coloca a origem e a causalidade como ponto de chegada e não como ponto de uma partida, implicando a responsabilidade do leitor. Este aspecto merece destaque, sobretudo quando se trata do campo “psi” e da educação. Segundo Rickes (2004), certa psicanálise, psicologia, psiquiatria, etc., oferece a certa educação conceitos que acabam por justificar uma lógica objetivante e classificatória, o que apaga o lugar de responsabilidade dos sujeitos e das instituições implicadas na escolarização. Clarear-se, definir, estabelecer o perfil de alunos autistas são fundamentais para que o professor construa práticas e expectativas coerentes e realistas, resta-lhe um lugar de impotência diante do seu aluno. Este, por sua vez, não pode fazer mais do que desdobrar, na relação com seu professor e colegas, aquilo que ele não é.

Ao centralizar os focos no diagnóstico – seus sentidos e modos de usar – e defendê-lo como uma leitura na qual se monta uma perspectiva para fazer ver/ler, deixa-se em suspenso a pergunta sobre o que fazer. O diagnóstico como uma leitura em diagonal, como invenção de um sentido, implica a aposta e a responsabilização pelo processo terapêutico e educacional da criança com autismo e psicose infantil. Cada processo é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há um percurso pré-estabelecido, garantido pelo diagnóstico, para o processo de escolarização, o professor, a escola e os profissionais envolvidos responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar do aluno. O diagnóstico articulado a partir de um não-saber, uma aposta. Um ato. Daí a base de sua conduta ser a ética, em lugar de um método ou técnica.

Processo construído num lugar entre o conhecido e o para sempre estrangeiro, a educação de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica implica, assim, a responsabilização ética pela experiência educacional do aluno. Ética como uma tomada de posição, e não como um conjunto prescritivo de procedimentos. Ética reflexiva, investigativa, “onde a dúvida possui a função fundamental de abrir brechas na fortaleza de nossas certezas imaginárias” (KHEL, 2002, p. 20). Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capaz de fazer falar e de dar voz ao outro.

Considerações finais

A inclusão escolar de sujeitos com necessidades educacionais situa-se como um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Tal afirmação pode ser facilmente percebida através das recorrentes publicações, seminários e discursos sobre o tema. Como proposição

política, meta social ou processo educacional, implica suspender certezas, deslocar nosso olhar em busca das alternativas e, sobretudo, refletir sobre as bases do nosso proceder.

Este texto, fruto de uma tese de doutorado, procurou contribuir com esse processo, ao abordar um alunado considerado típico da educação especial, as crianças e os adolescentes com autismo e psicose infantil. Ao constatar que tais sujeitos, pelas características consideradas inerentes aos seus quadros e diagnósticos, são frequentemente encaminhados para espaços reeducativos e adaptativos, optou-se por problematizar a relação diagnóstico-escolarização. Isso, porque se considerada que as (im)possibilidades escolares encontram-se atreladas à compreensão do educador e da escola em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam. Ao se estar convencido de que determinado diagnóstico acarreta, inevitavelmente, certo tipo de personalidade, aprendizagem, etc., não se fará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo “especial” de ser.

Quem são essas crianças? O que é o autismo? E a psicose infantil? Como organizar a sala de aula e a escola para atender tal alunado?

A partir das teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação brasileiros no período de 1978 a 2006, percebeu-se o uso indiscriminado de termos como avaliação e diagnóstico. Estas expressões congregam práticas, conceitos e objetos bastante heterogêneos, não submetidos à discussão. É fundamental problematizar a instância diagnóstica porque, esvaziada de seu valor de conceito, ela é naturalizada e o aluno reduzido ao seu comportamento (a)típico. Como uma espécie de moldura, o diagnóstico enquadra, e no interior desse quadro, instalamos a criança, acreditando que ela pode ser modificada, adaptada e corrigida. A realidade do autista lhe é natural, sendo explicada pela ciência e explicitada através das classificações e avaliações.

A partir do campo teórico da educação, da filosofia e da psicanálise, procurou-se ressignificar a relação diagnóstico-escolarização-inclusão escolar à luz dos contextos, bem como redimensionar a prática pedagógica e a função da escola para esses sujeitos. Essa ressignificação e esse redimensionamento apontam para o valor constitutivo da escola e da educação; a aposta e a responsabilização pelo processo educacional da criança com autismo e psicose infantil; a compreensão de que cada percurso é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há uma trajetória pré-estabelecida, garantida e justificada pelo diagnóstico, para o processo de escolarização e inclusão escolar, o professor, a escola e os profissionais envolvidos devem se responsabilizar por cada escolha, visando à experiência escolar do aluno.

A inclusão escolar envolve uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância, etc. Tais antecipações ganham significados a partir do contexto, da historicidade e da interpretação dos sujeitos e instituições envolvidas. Termos como autismo, psicose infantil e transtornos globais do desenvolvimento referem-se a conceitos e construções linguísticas oriundas de diferentes racionalidades e epistemologias. Sistemas mais ou menos fechados que armam determinadas perspectivas. Há sempre o risco de essencializar ou naturalizar nossas lentes e concepções, sobretudo, se generalizamos ou desconsideramos os limites do conhecimento. O diagnóstico se dá nessa zona tensa e de risco, e sua legalidade não pode mais ser justificada pela demanda de uma orientação ou caminho prévio. Daí a importância do contínuo movimento de autoesclarecimento acerca dos nossos juízos e certezas.

Abordar a escolarização e a inclusão escolar dos sujeitos com autismo e psicose infantil é deparar-se com um campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis, desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito, no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais. Trata-se, também, de conceber e construir a escola não como um espaço de normalização e homogeneização, mas como um “lugar” privilegiado para encontros em movimento e devires constantes. Escola como espaço privilegiado para o ser criança, para a criação e reinvenção de si e do outro.

Referências

ANACHE, Alexandra. A educação especial como tema de referência no programa de pós-graduação em educação. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Org.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 219-228.

ASSOCIAÇÃO AMERICA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e o medo do outro: atento ai segnalati! In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.17-29.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.) **Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 19-39.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Vozes, 2007.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JESUS, Denise Meyrelles. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Org.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. **Autismos**. São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-170.

KHEL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. A ciência e a verdade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. p. 869-892.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RICKES, Simone. **Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsora da produção de sentidos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2011.pdf>>. Acesso em: 21 de maio 2007.

SKRTIC, Thomas. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. (Compilador). **Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35-72.

VASQUES, Carla. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 195 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.