

POLÍTICAS EMERGENTES PARA QUESTÕES PERMANENTES¹

Vanessa Marocco – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Malvina do Amaral Dorneles – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO

Este artigo caracteriza uma breve análise sobre os conhecimentos usados na gestão em Educação, em especial no campo de intervenção da Educação Especial. Preocupamo-nos em pensar sobre as nuances do ato de elaboração da gestão de uma política educacional materializada em um fascículo que tende a estar em todas as escolas de ensino comum público no Brasil. Partimos de uma metodologia fenomenológica e sensível para pensar sobre as escolhas adotadas no fascículo número 9 – Transtornos Globais do Desenvolvimento – da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, produzida pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2010. A política designa 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. A proposta é paradoxal na medida em que é pensada para a escola, mas não é pensada a partir dela. A gestão dessa política nacional financiada pelo MEC, embora pudesse oportunizar as diferentes compreensões sobre pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, neste caso, optou pela escolha prioritária do conhecimento psiquiátrico.

PALAVRAS-CHAVE

Gestão; Políticas; Educação Especial; Psiquiatria.

EMERGING POLICIES FOR PERMANENT ISSUES**ABSTRACT**

This article features a brief analysis about the knowledge used management in education, especially, in the area of intervention of Special Education. We take care to think about the nuances of the act of elaboration the management of an educational policy materialized in a fasciculus that tends to be in all schools of common public education in Brazil. We start from a phenomenological and sensitive methodology for thinking about the choices adopted in fasciculus, number 9 – Global Developmental Disorders – in the collection of Special Education in the Perspective of School Inclusion, produced by the Ministry of Education (MEC), in partnership with the Federal University of Ceará (UFC), in 2010. The policy designates a proposal to the Inclusive Education that focuses on a being of absences, absences and difficulties and a work of “overcoming”, brands a strongly clinical historicity. The proposal is paradoxical in the measure in that is thought to school, but it does not start on it. The management of this national policy funded by the MEC, although it could provided different understandings about people with global developmental disorders, in this case, opted by the of psychiatric knowledge.

KEYWORDS

Management; Policies; Special Education; Psychiatry.

¹ Este texto é uma versão ampliada e revisada de trabalho apresentado no VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, do Núcleo Educação para a Integração da AUGM.

INTRODUÇÃO

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 en un mundo que parece estar allí antes de que comience la reflexión, pero ese mundo no está separado de nosotros” (VARELA; THOMPSON; 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. 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. 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 (MICHELS, 2006).

O DOCUMENTO EM SI

Ainda que a Psiquiatria não tenha sua origem na escola, dela também usufrui para poder descrever determinadas interpretações, então, quais os efeitos que um olhar estrangeiro pode ter em um espaço com tantas emergências como a escola?

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 acerca 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; CUNHA, 2010, p. 8, grifo nosso).

É importante destacar que essa afirmação baseia-se numa área que historicamente contribui na área da Educação. Contudo, ao olharmos desde o 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 de modelos teóricos, encontramos as histórias de cada sujeito e das diferentes regiões 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 1940), por estudiosos como Baron Cohen, criando a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento na década de 1960, 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 IV, 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 Ministério da Educação (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; 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, essas 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 interdependência 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; CUNHA, 2010, p. 17).

Há 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 compõem o espectro. Potencializamos esta 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 trata da Formação e Aprendizagem da Criança com Transtorno Global do Desenvolvimento. Acordamos 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; 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 referida, algumas palavras ganham importâncias que configuram grandes 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; 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; 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). 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; CUNHA, 2010, p. 27). Contudo, destacamos que, ao dar importância para o conceito de competências no espaço escolar para desenvolver funções mentais, se demarca um campo que, em uma face oposta, enfatiza o que se mostra como não competente, colocando muitos educadores entre o sucesso e o fracasso, uma polarização desnecessária e pouco produtiva para desenvolver as diferentes capacidades dos professores.

Em outro momento, o anúncio: “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; CUNHA, 2010, p.30), incorre no risco de produzir generalizações sobre situações singulares. Os contextos são múltiplos, bem como as formas de pensar e entender as ações dos seres humanos, portanto, *dificuldades aparentes* são

termos que não permitem clareza ao professor, além de direcioná-lo para certo relativismo de suas práticas pedagógicas. De quem realmente são as dificuldades aparentes? Como elas se produzem? O que as tornam dificuldades? O que é uma dificuldade?

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; CUNHA, 2010, p. 31, grifo nosso).

Em tempos de desarrumações, conflitos e angústias, de transitoriedade entre modelos seculares de escolas e da Educação na sua totalidade, caracterizando um processo de auto-organização dos educadores e outros tantos sujeitos do espaço escolar, 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; 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, estes são campos complexos e multidimensionais, portanto, não podemos restringi-las aos nossos anseios. 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 FINAIS

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 por que desconsiderar a produção de conhecimento de outras áreas e também não há por que glorificá-las. Compreendemos que as incursões teóricas 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. Levando em consideração a prática com o sujeito pela atuação pedagógica e a partir da área da Educação podemos 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 explanar aqui nossas ideias, destacamos que a Gestão, por ser Gestão, poderia focar nas muitas possibilidades de compreensão. A proposta é paradoxal, na medida em 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 à segunda. Façamos aqui um momento para aprofundar essa questão.

O crescimento e a importância do conhecimento psiquiátrico é um processo histórico de interesses políticos, econômicos e sociais, antes mesmo de serem reconhecidos na área da saúde. Michel Foucault, filósofo, escritor, é um dos autores que mostra a “evolução” do conhecimento médico psiquiátrico. Em seus escritos é possível compreender como nos tornamos subservientes às ideias do quanto podemos ser normais ou anormais perante os nossos pares. Foucault desestabilizou completamente um grupo de profissionais que desconsiderava a Loucura como algo produzido pela sociedade, excluindo totalmente a tese da Loucura como algo particularmente biológico (ROUDINESCO et al., 1994). Tornou-se mais clara a possibilidade acadêmica de compreender que “A Loucura só existe como ser visto” (FOUCAULT, 2013, p. 531). Nós produzimos ambientes e escolhemos os protagonistas dos mesmos, construímos os sujeitos que estão em nosso ideal e, em outro extremo, os que não estão. Somos partícipes de uma sociedade que privilegia a razão em detrimento dos abismos da Loucura. Assim, as áreas que envolvem a saúde mental das pessoas têm um status privilegiado dentro dos mecanismos sociais ocidentais, por sua vez, as Artes em geral seriam o equivalente à Loucura. Embora saibamos que generalizações são sempre processos equivocados, portanto, não existe “A Psiquiatria” ou “A Arte”, as áreas de conhecimento são áreas porque mantêm princípios, do contrário, não haveria sentido chamar de Psiquiatria o que não se configura como tal. Desta maneira se compreende a

mesma direção para todas as demais áreas, mesmo aquelas mais interdisciplinares, como a Educação.

Cada área de conhecimento produz e sofre efeitos de suas próprias práticas, obviamente os profissionais que as concretizam não tem os mesmos interesses, embora mantenham os princípios que faz uma área de conhecimento ser reconhecida como tal. As pessoas que buscam as práticas de determinada área também têm interesses diferenciados. Então, a diversidade de interesses e demandas e espaços, dentro de uma área de conhecimento, torna-a sempre heterogênea quanto a métodos, modelos, práticas e mesmo compreensões. Isso quer dizer que as Psiquiatrias são possíveis quando levamos em consideração a heterogeneidade citada anteriormente, porém, o que rege a Psiquiatria é a cura da mente (*Psykhé* – Mente/ *Iatrós* – o que cura).

A cura da mente por intervenção psiquiátrica é fundamentada nas ciências psicopatológicas, ou seja, alguém que é reconhecido como mentalmente saudável pelos seus pares dificilmente será alvo de algum tratamento “Psi”. As pessoas reconhecem o que “não é normal”, são adestradas ao longo da vida para esse reconhecimento, e reconhecendo ou sendo reconhecidas devem auxiliar na cura ou serem curadas. Ao longo da história de existência da humanidade, a Psiquiatria, desde sua origem, considerou muitas estratégias de intervenção para a cura da mente doente, estamos falando do isolamento, de imersões em tanques de água congelante, tratamentos de choque até a situação atual da medicalização das sociedades.

No Brasil, o premiado livro *Holocausto Brasileiro*, escrito pela jornalista Daniela Arbex, mostra as influências políticas nas situações e compreensões da Loucura, onde mais de 70% dos pacientes não tinham o diagnóstico de doenças mentais, eram pacientes epiléticos, homossexuais, prostitutas, alcoólatras... Isso trouxe a morte de milhares de pessoas abandonadas pela sociedade. Sobre o local foco da investigação, o Hospital Colônia, existente na década de 1960 no Estado de Minas Gerais, a jornalista infere que “Ele representa a vergonha da omissão coletiva que faz mais e mais vítimas no Brasil” (ARBEX, 2013, p. 255).

Na visão da maioria dos psiquiatras, os processos atuais de intervenção tornaram-se menos invasivos, contudo, é importante alertar que o menos invasivo refere-se à

agressividade e ao sofrimento dos pacientes, porém, não menos intenso e aterrorizante. Através da medicalização obteve-se o controle das massas, algo inviável em processos médicos anteriores. Se hoje os 60 mil pacientes que morreram no Hospital Colônia, no estado de Minas Gerais, estivessem vivos, provavelmente todos teriam algum tipo de diagnóstico. A Loucura deixou de ser o foco da Psiquiatria há muito tempo. Recentemente, o ex-coordenador do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*² (DSM-IV), pertencente a *American Psychiatric Association*³, psiquiatra Allen Frances, M.D. concedeu algumas entrevistas a diferentes revistas comentando sobre o trabalho e falta de cautela de seus colegas do atual DSM-V, lançado em 2013 e então coordenado pelo psiquiatra David J. Kupfer, M.D. Frances faz uma autocrítica e evoca os caminhos escolhidos pela área e as alianças construídas, citando duramente a indústria farmacêutica como grande incentivadora para a transformação dos eventos do cotidiano em transtornos mentais. Em seu livro *Saving Normal* (2013), ainda não traduzido para o português, Frances mostra o processo de normalização com o olhar de alguém que dirigiu este fenômeno de engrandecimento da Psiquiatria com interessantes situações a serem repensadas.

Desde a construção do DSM-I em 1952, com 132 páginas, contendo transtornos mentais, se passaram 62 anos e atualmente o que rege grande parte das psiquiatrias no mundo e, por consequência, as outras instâncias de nossa sociedade, uma delas a Educação, é o DSM-V, com absurdas 970 páginas. Estas discorrem sobre Transtornos envolvendo os processos pessoais, familiares, sociais, educacionais e mentais. Todas as dimensões que pertencem à vida das pessoas.

Explicar a situação atual que prevalece no campo psiquiátrico é necessário, pois, nossas vidas têm se encaminhado para diferentes enquadramentos. O autismo, assim nomeado em 1945 pelo psiquiatra Leo Kanner, ou o espectro autista, reconhecido pela psiquiatra Lorna Wing, na década de 1980, fazem parte de um processo que se desdobra com o reconhecimento da Loucura e das Psicoses. Hoje como um Transtorno Global do Desenvolvimento bastante distinto e, ao mesmo tempo, confuso, o autismo é identificado como transtorno de espectro (com níveis e tipos muitos diferentes). Este movimento, por um lado, é um processo de afastamento da Loucura e das Psicoses, mas, por outro, faz parte

² Manual Diagnóstico e Estatísticos de Doenças Mentais.

³ Associação Americana de Psiquiatria.

da ampliação dos diagnósticos que são possíveis. Em nossos cotidianos, é improvável que alguém consiga sair de um consultório psiquiátrico sem algum tipo de diagnóstico.

Produzir autoridade é um princípio educacional diante do atual movimento da diversidade 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. Precisamos pensar sobre as linguagens, os tempos, as palavras, os gestos, os pensamentos, os ambientes e sobre quem somos nós, pois, tudo isso compreende uma forma de gestão sensível, complexa e possivelmente menos equivocada. Precisamos exercitar o pensamento: que tipo de civilização estamos criando para o futuro? Embora nunca tenhamos a resposta, pensar sobre isso pode amenizar ou até transformar o antropocentrismo que ainda prevalece nos dias atuais.

As gerações anteriores talvez tenham julgado que os progressos intelectuais e sociais apenas representavam os frutos do trabalho de seus antepassados, que conseguiram uma vida mais fácil, mais bela. As cruéis provações de nosso tempo mostram que há aí uma ilusão cheia de consequências (EINSTEIN, 1981, p. 45).

Na Era do Conhecimento, a escolha dos tipos de conhecimentos que predominam em diferentes áreas não faz parte de movimentos aleatórios, mas, sim são movimentos planejados. Não podemos considerar a possibilidade de incorporarmos conhecimentos sem saber minimamente de onde e por que eles chegam até nós. Além disso, devemos lidar com uma série de tensões em todas as dimensões que envolvem a gestão e o cotidiano das pessoas. É uma tarefa complexa, contudo, possível. Os modos de ser de sujeitos com autismo fazem parte de um processo, um fenômeno que podemos nos dedicar de maneira a ampliar nossa própria existência. E se a vida é um processo, muitas personalidades já o disseram, mas, de fato vivê-la como um processo é um caminho de difícil acesso a todos

nós, gênios ou não. Esperamos que a omissão não seja o principal registro de nossa civilização no futuro.

REFERÊNCIAS

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

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ASSOCIATION, American Psychiatric. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Anié Coutinho de. Lobos e Médicos: Primórdios na Educação dos “Diferentes”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **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.

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.

EINSTEIN, Albert. **Como Vejo o Mundo**. 11. ed. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 9. ed. 2 reimp. São Paulo: Perspectivas, 2013.

FRANCES, Allen. **Saving Normal**. New York: Harper, USA. 2014.

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.

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.

ROUDINESCO, Elizabeth et al. **Foucault**: leituras da história da loucura. Tradução de Maria Ignes Duque Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

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

VANESSA MAROCCO

Doutoranda em Educação – UFRGS/ Bolsista CAPES.
E-mail: marocco.v7@gmail.com

MALVINA DO AMARAL DORNELES

Professora Titular da Faculdade de Educação – UFRGS. Integra o Núcleo Educação e Gestão do Cuidado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: malvina@edu.ufrgs.br