

O CURRÍCULO NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO E PSICOSE INFANTIL: NOVOS OLHARES SOBRE A DIFERENÇA?

Carla K. Vasques¹

RESUMO

Este trabalho coloca em perspectiva o currículo no contexto da Educação Especial e inclusiva. Para tanto, apresenta recortes de uma pesquisa de doutorado sobre a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil, realizada a partir da análise do conhecimento acadêmico-científico, dissertações e teses, produzido nos programas de pós-graduação brasileiros, de 1978 a 2006. Ao considerar a organização curricular como expressão de concepções acerca da educação e da Educação Especial, dos sujeitos e das práticas educativas destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, percebe-se a manutenção de uma racionalidade médico-biológico-psicológica centrada nas noções de desvio e de anormalidade. As propostas educacionais orientadas nessa perspectiva, seja no âmbito da Educação Especial, seja no da “inclusiva”, buscam construir um conhecimento supostamente certo e objetivo acerca da “deficiência” ou “anormalidade”, deduzindo daí currículos e programas de instrução para ensinar habilidades funcionais. As adequações e as flexibilizações curriculares, nessa perspectiva, almejam a normalização e a homogeneização. Na construção de processos inclusivos, parece ser urgente questionar a concepção de aluno e ensino ideal, de segurança sobre o processo educativo. Daí a importância do movimento contínuo de autoesclarecimento acerca das bases do nosso proceder, pois o não esclarecimento retira da escola a responsabilidade pelas trajetórias educacionais e subjetivas de seus alunos e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Currículo. Autismo e psicose infantil.

¹ Psicóloga, com formação em psicanálise; doutora em Educação pela UFRGS; participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Endereço eletrônico: k.recuero@gmail.com

INTRODUÇÃO

Historicamente, crianças e adolescentes com graves problemas do desenvolvimento ou constituindo uma estruturação atípica, seja ela o autismo, seja a psicose, constituem o alunado da Educação Especial. No contexto brasileiro, a Educação Especial é concebida como uma modalidade de atendimento que perpassa os níveis básico e superior de ensino. Seus serviços abrangem desde apoio ao ensino comum até instituições exclusivamente especializadas.

Os serviços em Educação Especial, no Brasil, têm sido prestados majoritariamente por organizações não governamentais, por intermédio de escolas exclusivamente especiais. O encaminhamento para esse serviço baseia-se na concepção de que é necessário um lugar diferenciado, capaz de reunir condições “apropriadas” ao atendimento das deficiências/limitações do aluno. Segundo Carvalho (2000), o *modelo clínico-médico* orienta a estruturação e funcionamento desses serviços, que, por estarem centrados nos déficits, têm como trabalho escolar a correção ou compensação das defasagens. A autora afirma que essa concepção decorre de uma visão inatista e determinista do desenvolvimento, na qual o aluno, por ser o portador de uma “falta”, é o único responsável por suas dificuldades.

De acordo com Hickel (1993, p. 58), a particularidade da escola especial não passa somente pela questão de ser o espaço dos “excluídos” do ensino comum. A singularidade está vinculada também à marca que esse lugar inflige às diferentes dimensões do processo escolar. Conforme a autora: “Quando esses problemas são significados socialmente como incapacitadores de aprender e crescer, isso é incorporado (pelo

aluno, família, equipe) e fica a serviço de impedir que possíveis aprendizagens aconteçam”. Assim, se as cristalizações advindas da instituição diagnóstica fazem calar as perguntas acerca de quem são esses sujeitos/alunos, emudecem, também, os sujeitos/professores. Ainda conforme Hickel (1993, p. 59): “A escola especial pode ter significado em si que nada tem a ensinar para aquele que nada tem a aprender. Nada tem a aprender sobre como se ensina porque, se o aluno não tem nada a aprender, não é preciso aprender a ensinar”. Ao institucionalizar a patologia como a referência, esvazia-se a escola de seu sentido pedagógico.

Diante do desafio de ressignificar esse modelo educacional, ações nacionais e internacionais objetivam redefinir as bases da atenção dirigida aos sujeitos com necessidades especiais.² Tal movimento propõe-se problematizar a educação, repensando, entre outros, o funcionamento da escola como espaço de aprendizagem, de inserção cultural e social. De acordo com Hickel (1993, p. 59):

Quando cai a máscara do problema de desenvolvimento enclausurando a aprendizagem (porque é deficiente, ou psicótico, ou autista, ou lesionado, ou síndrômico etc.) é possível ao educador resgatar algo de sua própria autoridade para pensar como desvendar os mandatos incorporados individualmente pelos sujeitos e descobrir, apesar de suas limitações, como ensiná-los.

A dissociação do significante “diferença” de conceitos como desigualdade e inferioridade pressupõe a construção de um novo olhar sobre os sujeitos e sobre a condição humana. A educação inclusiva propõe essa mudança de eixo compreensivo e conceitual. Segundo Carvalho (2000), o

² Faz-se referência aqui aos movimentos que resultaram, entre outros, no Relatório Warnock, Declaração de Salamanca, etc.

paradigma que organiza o pensamento inclusivo é interacionista, podendo emergir a partir de uma processualidade dialética que contempla as relações do sujeito com o mundo. A escola passa a ser um local de circulação, de trânsito, podendo se constituir em modo diferente de propostas que acabam “aprisionando” os sujeitos por vidas inteiras. O *modelo pedagógico*, em oposição ao *modelo clínico-médico*, centra-se no aluno, buscando identificar suas necessidades para supri-las com vistas ao seu desenvolvimento. Tal concepção aproxima os campos da educação regular e especial ao propor uma escola atenta às particularidades de todos os sujeitos. A Educação Especial, concebida como modalidade educacional, tem, assim, seu conceito redimensionado ao:

Conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras de aprendizagem de alunos que, por características bio-psico-sociais necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na vida comum da educação escolar (CARVALHO, 2000, p. 17).

Desse modo, desloca-se o olhar da deficiência para as necessidades que qualquer indivíduo pode ter em determinado momento ou situação de vida.

No contexto brasileiro, as ações inclusivas têm apresentado discreto avanço, apesar do debate relativo a essa temática e das legislações que buscam assegurar sua efetividade. Essa situação resulta de fatores complexos nos quais se salienta a distância existente entre as proposições legais e as medidas efetivas de transformação da ação educativa; a precariedade de conhecimentos relativos à oferta de atendimento em Educação Especial; e o “tímido” papel do Estado como responsável pelo atendimento educacional nessa área.

Os questionamentos relativos à educação de crianças e adolescentes considerados graves ganharam visibilidade a partir da emergência da educação inclusiva como proposta norteadora das políticas educacionais. Como efeito provável desse movimento, observa-se o crescimento da demanda por escolarização.

Apesar do incremento nos debates e nas matrículas, estudos recentes evidenciam que, ainda hoje, esses sujeitos são excluídos da escola (OLIVEIRA, 2002; VASQUES, 2008). Alguns fatores que contribuem para tal situação: a ausência de informações sobre essas crianças e adolescentes; os poucos e recentes estudos; as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas que se ocupam da temática; a ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico; e, finalmente, a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido.

Procurando contribuir com a construção de outro olhar sobre esses sujeitos e suas possibilidades subjetivas e educacionais, realizou-se um estudo teórico com base no conhecimento acadêmico-científico (teses e dissertações) produzido nos programas brasileiros de pós-graduação. Buscou-se conhecer as áreas e temáticas envolvidas, a singularidade do debate instituído e, sobretudo, analisar o lugar conferido à escola e à escolarização. Ao evidenciar as racionalidades constitutivas dessa temática, questiona-se 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.

O CORPUS DOCUMENTAL E AS LENTES DE LEITURA

O presente texto apresenta recortes da tese de doutorado intitulada *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o*

diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil (VASQUES, 2008). Quais os conhecimentos produzidos ao longo da história recente dos programas de pós-graduação brasileiros sobre sujeitos considerados “graves”, seja a psicose, seja o autismo 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; o currículo LATTES de professores envolvidos com o tema e a procura direta.

Como categorias de busca, palavras-chave, utilizaram-se os seguintes termos: 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 educação, escolarização, atendimento escolar, e inclusão escolar. Não houve um corte temporal predeterminado, sendo a única restrição referente à existência de resumo ou de, no mínimo, uma indicação que permitisse buscar o trabalho em outras fontes.

Foram identificadas 264 produções acadêmicas distribuídas entre os anos de 1978 e 2006. Considerando a quantidade de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, pode-se afirmar que o autismo e as psicoses infantis não constituem um tema frequentemente estudado pelos pesquisadores brasileiros.³

³ Segundo Portal Periódicos CAPES, de 1987 a 2006, são computados 366.000 trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação brasileiros. A temática em questão corresponde a 0,074%. Informação disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>. Acesso em: 10 set. 2007.

O *corpus* documental do presente texto é constituído por 43 teses e dissertações, da área educacional, que abordaram o atendimento educacional de sujeitos com autismo e psicose infantil.

A análise interpretativa baseou-se nas proposições da educação inclusiva em diálogo com a hermenêutica filosófica e a psicanálise freudo-lacaniana.

As obras de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Jacques Lacan (1900-1981) possuem 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.⁴

A linguagem produz realidade e 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

⁴ Um gesto de leitura pouco usual é fazer confluir autores como Lacan e Gadamer. Tal encontro torna-se possível porque se percebem aproximações entre campos do conhecimento. Sabe-se das tensões e divergências, mas, nesse momento, optou-se por não torná-las como objeto de investigação. É uma aposta no diálogo como possibilidade de argumentação. Diálogo no sentido de abertura para o outro, apostando na produtividade de se expor e assumir uma postura reflexiva. Não se trata, porém, de um esforço tradutor ou conciliador, mas de oferecer visibilidade às diferenças e, quem sabe, criar redes de inteligibilidade entre elas. Trata-se de um encontro com os contrastes e aceitação das diferenças como fontes de enriquecimento e inspiração.

científica que integra esse não saber em sua argumentação, aspirando a 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 do qual 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.

Pensar a educação inclusiva a partir da centralidade da linguagem, desse vazio de determinação e da impossibilidade de uma leitura totalizante pode ser bastante potente, assim como compreender a história pessoal/social/escolar como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, possibilita pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, permitindo outras significações e sentidos. Os significados, os sentidos, as possibilidades não se encontram definidas, estabelecidas, mas produzem-se num *a posteriori*, ou seja, num tempo retroativo que é próprio da linguagem. No que se refere às crianças com autismo ou psicose infantil, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, se cristalizaram em função dos diagnósticos, classificações, avaliações, etc. Nesse contexto, desloca-se o foco do sujeito com autismo, psicótico, para o professor, o terapeuta, o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de uma perspectiva. Os percursos educacionais e as aprendizagens não residem única e exclusivamente nas condições inerentes ao aluno, pois os processos escolares são construídos no encontro entre sujeitos e instituições.

Com base no diálogo entre os campos da Educação Especial, filosofia e psicanálise, a presente 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 por meio da interação.

PARA QUEM SE ENSINA E O QUE SE ENSINA? RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS E OS CURRÍCULOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM AUTISMO E PSICOSE

Ao focarmos as 43 pesquisas produzidas pelos programas brasileiros de pós-graduação em educação, percebe-se a complexidade da temática, que não pode ser capturada por uma única perspectiva. A existência de múltiplas interpretações impede consensos em relação aos sujeitos considerados “graves”, suas possibilidades de aprendizagem e escolarização, bem como sobre a função da escola e da educação. Tais dissonâncias, se compreendidas a partir de uma processualidade histórico-cultural, não constituem um limite teórico-prático. Ao contrário, a pluralidade de perspectivas pode representar um primeiro passo no sentido de admitir soluções diferentes para as questões suscitadas no atendimento dessas crianças e adolescentes.

Na pergunta pela escolarização desses alunos, a categoria diagnóstica ganhou espaço privilegiado. As implicações dessa discussão, contudo, não se resumiram às convenções pragmáticas e seus efeitos de razão classificatória. Conforme Figueiredo e Tenório (2002, p. 42), “[...] assim como um diagnóstico decorre de uma definição prévia (explícita ou implícita) sobre a função terapêutica, também influencia, ele mesmo, os alcances de um tratamento”. Da mesma maneira, as

possibilidades educacionais encontram-se atreladas à compreensão do educador e da escola em relação aos sujeitos que educam e aos serviços que prestam. Convencer-se de que determinado diagnóstico acarreta inevitavelmente certo tipo de personalidade, com condições (ou não) de educabilidade e aprendizagem, não levará 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.

Compreendida a partir dos sistemas classificatórios (DSM-IV-TR e CID-10), a noção do autismo como um só quadro composto por diferentes níveis de gravidade (dependentes, sobretudo, da linguagem e inteligência) é aceita pela maioria desses pesquisadores. Esses sistemas apresentam-se como esforços de sistematização não teóricos, ou seja, “apensas” descrevem e organizam manifestações comportamentais que afetam o desenvolvimento global das crianças desde a idade precoce.

A justificativa mais importante para a abordagem genericamente não-teórica [...] no que diz respeito à etiologia, é a de que a inclusão destas teorias possa ser um obstáculo ao uso deste manual por parte dos clínicos com as mais variadas orientações teóricas, pois seria impossível apresentar todas as teorias etiológicas razoáveis de cada distúrbio [...]. O DSM pode ser visto com ‘descritivo’ na medida em que as definições dos distúrbios são geralmente limitadas às descrições de suas características clínicas. **Suas feições características consistem em sinais e sintomas comportamentais facilmente identificáveis**, tais como, desorientação, perturbação de humor ou agitação psicomotora, que requer uma **quantidade mínima de interferência** da parte do observador (DSM-IV-TR, 2002, p. 24, grifos meus).

Apesar da ampla difusão, são muitas as censuras à abordagem atórica ou descritiva. Em julho de 2002, numa reunião realizada em Londres, Inglaterra, a Associação Mundial de Psiquiatria e a Organização Mundial da Saúde decretaram uma moratória de dez anos para seus sistemas classificatórios – o DSM-IV-TR e o CID-10 – em razão das severas críticas sofridas e da ineficácia de sua pretensão de universalidade.

Para Ionescu (1997), o ateorismo é criticado por sua orientação comportamentalista e por interessar-se pelos sintomas superficiais. Pereira (2000) alega que, a partir da década de 70, a eficácia terapêutica da psiquiatria passou a ser fortemente contestada pela antipsiquiatria. Outras disciplinas médicas denunciaram também essas imprecisões, pelo fato de a 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, principalmente do DSM-III, em 1980, é o marco dessa história. Esse manual modifica profundamente a concepção da pesquisa e da prática com o doente mental. Os diagnósticos agora são meros instrumentos convencionais, dispensando qualquer referente ontológico. Esses manuais oferecem uma definição empírico-pragmática das entidades nosográficas. Busca-se, acima de tudo, "[...] o ideal de um acordo mínimo com relação à delimitação formal e operacional das categorias diagnósticas empregadas" (IONESCU, 1997, p. 62).

Assim, a intenção é criar uma nomenclatura única; uma linguagem comum para pesquisadores e clínicos de diferentes orientações teóricas; uma abordagem feita unicamente a partir da observação direta dos fenômenos em questão; um sistema de classificação independente de qualquer apriorismo teórico, focando na nosografia e deixando de lado os problemas

etiológicos. Essa abordagem despreza a subjetividade tanto daquele que está sendo “classificado” quanto daquele que classifica. A psicopatologia perde progressivamente seu lugar de fundamento das práticas relacionadas com o sofrimento psíquico humano, cedendo espaço a uma nosografia que busca responder aos ideais de uniformização e cientificidade.

Graças ao empirismo e ao pragmatismo inseridos em seus pressupostos e ocultos sob o pretenso ateísmo, o DSM constitui-se como um discurso hegemônico, que excluiu do debate cientificamente autorizado, legitimado, todas as disciplinas cuja abordagem do sofrimento psíquico não repose sobre fatos imediatamente constatáveis, baseados em evidências. É o caso das tradicionais abordagens como a fenomenologia, a psicanálise e a análise existencial. Finalmente pode-se dispensar a incômoda noção de ‘doença mental’ (PEREIRA, 2000, p. 65)

Almeida (s.d.) foca as relações entre abordagem atórica e filosofia. Afirma que não há dúvida de que possuem conteúdos filosóficos, incorporados não pelo conteúdo, mas pela própria estratégia das suas preocupações estatísticas e consensuais. O ideal asséptico constitui, também ele, um paradigma filosófico. Diz o autor: “Trata-se da organização de um método para evitar que as proposições teóricas da disciplina se refiram a objetos, eventos ou teses não comprováveis pela experiência” (ALMEIDA, s.d., p. 6). Uma espécie de “empirismo vulgar”, em que os pressupostos filosóficos não são neutros, induzindo a clínica (e a educação) a uma direção determinada ao constituir um paradigma. O termo *desordem*, por exemplo, implica focar o homem pelo padrão de normalidade estatística: uma curva de distribuição normal, no interior do âmbito cultural, que define numericamente, por oposição, a presença do “transtorno” se este vier acompanhado de sofrimento e/ou disfunções. A maioria culpabiliza a exceção. No entanto, isso

não é propriamente um problema para o paradigma que constitui o DSM. Segundo o autor, essa é a visão de “normalidade” e de psicopatologia com a qual trabalha, seu pressuposto.

Um aspecto importante refere-se às concepções de autismo e psicose infantil: em uma gama significativa de estudos, vinculam-se as 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 as psicoses infantis remetem, frequentemente, às significações de doença e incapacidade.

No presente texto, compreende-se a concepção de sujeito e a organização curricular como radicalmente implicadas. Assim, para além das disciplinas e grades teóricas, o currículo expressa diferentes racionalidades acerca da educação e da Educação Especial, das práticas educativas, da função social da escola e do educador.

Para alunos *com* padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, com anormalidades qualitativas nas interações sociais e com patologias da fala e da linguagem como e o que ensinar?⁵

A partir das teses e dissertações que se perguntam sobre a educação dessas crianças, percebe-se um uso indiscriminado de termos como avaliação e diagnóstico. Essas expressões congregam práticas, conceitos e objetos bastante heterogêneos, não submetidos à discussão. Acreditando ser necessário “[...] suspender a familiaridade das palavras e expressões [...] e

⁵ Critérios diagnósticos para o autismo infantil e outros transtornos globais do desenvolvimento, segundo DSM-IV (2002) e CID-10 (1993).

deixar-se tomar pela perplexidade que essa suspensão instaura” (LEMOS, 1986, p. 5), é fundamental problematizar a instância diagnóstica e a ideia de um currículo daí decorrente.

Em uma determinada vertente interpretativa sobre o autismo, identificada, sobretudo, pelo uso acrítico dos sistemas classificatórios, o objetivo principal é estabelecer relações de causalidade entre os fenômenos considerados típicos desse quadro, a fim de aprimorar a intervenção educacional. Para tanto, a avaliação e a descrição minuciosa dos comportamentos observáveis são fundamentais. Por meio delas, constroem-se distinções e fronteiras no espectro ou *continuum* autístico, deduzindo-se prognósticos, currículos, programas educacionais e, sobretudo, (im)possibilidades sociais, psíquicas e sociais.

Segundo essa percepção, a metodologia "Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children" (TEACCH), o Currículo Funcional Natural (CFN) e o Programa de Ensino Individualizado (PEI) foram considerados os mais adequados para as especificidades do alunado em questão.⁶

⁶ O Método TEACCH é compreendido por alguns autores como uma das principais abordagens educacionais e clínicas. Sua premissa é o “autista” aprende melhor por visualização, aprecia rotinas e não é favorável a surpresas. Por isso, valoriza o aprendizado estruturado, dá importância à rotina e à informação visual. É necessário, nessa perspectiva, organizar e simplificar o ambiente, apresentando poucos estímulos sensoriais concomitantes. Isso facilita focar a atenção nos detalhes relevantes. A criança é avaliada individualmente. O objetivo básico é aumentar o funcionamento independente. O *Curriculo Natural Funcional* caracteriza-se por selecionar procedimentos de ensino compatíveis com as capacidades de alunos severamente prejudicados, objetivando torná-los independentes e produtivos. De maneira geral, a proposta desse currículo funcional e natural está baseada na funcionalidade das habilidades a serem adquiridas e na manutenção dessas por meio de contingências naturais de aprendizagem (GAUDERER, 1993).

Focando a inclusão escolar, as teses e dissertações estudadas fundamentam tal possibilidade a partir da adaptação e da flexibilidade curricular. Essas propostas defendem currículos adaptados e/ou flexibilizados às crianças e às suas necessidades de aprendizagem.

Conforme Garcia (2007), é fundamental compreender a adaptação e a flexibilidade curricular como conceitos que sustentam as políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, em suas diferentes concepções. Nesse sentido, adaptação curricular relaciona-se com o modelo médico-psicológico, no qual a organização do currículo e das práticas pedagógicas relaciona-se com os diagnósticos, prognósticos e quadros clínicos: surdo, cego, autista, etc.

A noção de flexibilidade curricular, por sua vez, desponta como uma nova proposta ao longo da década de 1990 e compreende uma lógica de diversificação dos programas pedagógicos, dos processos de ensino-aprendizagem, avaliativos, etc. Para tanto, Perrenoud (2000, 2001) e outros autores são convidados a justificar a importância das “pedagogias diferenciadas”, da “individualização do currículo” e do “planejamento flexível” na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Defende-se a importância, por exemplo, de contextos mais significativos para alunos autistas, bem como de uma visão holística/integral nos processos de avaliação e organização curricular. Paradoxalmente, expressões como “programação”, “instruções claras e precisas”, “técnicas comprovadas”, “eficácia”, “reforço positivo”, “conteúdos funcionais e úteis”, etc. dizem de um acesso desigual ao currículo escolar; do empobrecimento da função social, constitutiva, da escola e do educador; e, principalmente, da manutenção do modelo médico-biológico-

psicológico como referência, apoiado agora nas diferenças individuais.

Justificadas por um caráter aparentemente progressista, inovador e politicamente correto, tais propostas, em suas entrelinhas e margens, manifestam uma nova roupagem para a “tradicional” vertente comportamentalista, voltada para o ensino-aprendizagem de habilidades consideradas funcionais e úteis, cujos objetivos são mudanças comportamentais e atitudinais.

Contextualizando tais questões, Skrtic (1996) afirma que as inúmeras modificações do campo da Educação Especial foram realizadas sem uma reflexão sobre a natureza da deficiência, o diagnóstico, a Educação Especial e a formação docente e, mais recentemente, sobre o 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.

Segundo esse autor, trata-se de intervenções mecanicistas, reeducativas, amplamente influenciadas pelo positivismo. Nessa perspectiva, a investigação e a prática da Educação Especial e inclusiva são orientadas no sentido de construir um conhecimento supostamente certo e objetivo acerca da “deficiência”, deduzindo daí currículos e programas de instrução para ensinar habilidades e conhecimentos aos “deficientes”.

Abordar a inclusão escolar de sujeitos considerados graves, seja em função de um suposto autismo, seja de 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 superar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos clínicos e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, quando se trata de crianças e adolescentes com psicose e autismo infantil, o atendimento educacional, com vistas à adaptação e aprendizagem funcional, é amplamente recomendado. Seguindo ideais de normalidade, educadores, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e instituições organizam-se a partir de uma racionalidade técnica e instrumental. A crença de que há apenas uma única verdade, uma única descrição do *ser autista*, reduzida aos *seus* sintomas e comportamentos (a)típicos, justifica interpretações empobrecedoras, objetificadoras.

Diante da racionalidade restrita que acompanha as classificações médicas e psicopatológicas e a consequente limitação dos processos interventivos, percebe-se o abandono de qualquer perspectiva mais criativa e interativa.

É necessário lançar-se na busca legítima de uma nova orientação. Nesse sentido, parece ser urgente questionar a concepção de aluno e ensino ideal, de segurança sobre o processo educativo. Cada processo é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há um percurso preestabelecido e garantido pelo diagnóstico e por currículos e práticas seguros para o processo de escolarização, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno. Daí a base de sua

conduta ser a ética, em lugar de um método ou técnica. Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capazes de fazer falar e de dar voz ao outro. Essa é nossa aposta e principal desafio.

ABSTRACT

This paper focuses on the curriculum in the context of Special and Inclusive Education. It presents excerpts of a doctoral research on the education of individuals with autism and childhood psychosis, taken from the analysis of academic and scientific knowledge, and from theses and dissertations produced in Brazilian graduate programs, from 1978 to 2006. When building the curriculum as an expression of education and special education conceptions, students with special educational needs are often regarded as individuals who need special treatment, keeping a medical, biological, and psychological rationality upon which the concepts of deviation and abnormality are based. The educational proposals directed toward this perspective, either within the special or "inclusive" education, aim to build a supposedly true and objective knowledge about "deficiency" or "abnormality", deducing curricula and instructional programs thereof to teach functional skills. The curriculum adjustments and flexibilities, therefore, aim at standardization and homogenization. In the construction of inclusive processes, it seems urgent to question the concept of an ideal student and educational process. That is why it is important for educators to have a clear view of the foundations of their performance, because the lack of clarification eliminates the school's responsibility for the educational and subjective trajectories of their students and teachers.

KEYWORDS: Special education. Curriculum. Autism and childhood psychosis.

REFERÊNCIAS

- 1 BAPTISTA, C. R. Educação inclusiva. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.
- 2 CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- 3 FIGUEIREDO, A. C.; TENÓRIO, F. O diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, ano V, n.1, p. 29-43, mar. 2002.
- 4 GADAMER, H-G. **Verdade e método I**. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.
- 5 GARCIA, R. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.
- 6 GAUDERER, E. C. **Autismo: uma atualização para os pais que atuam na área do especialista aos pais**. Rio de Janeiro: Ateneu, 1993.
- 7 HICKEL, N. Um olhar especial na educação. In: GROSSI, E; BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. p. 110-127.
- 8 IONESCU, S. **Quatorze abordagens de psicopatologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 9 LACAN, J. A ciência e a verdade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. p. 869-892 (Original de 1965-1966).

- 10 LEITE, M. C. Diagnóstico, psicopatologia e psicanálise de orientação lacaniana. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 29-40, mar. 2001.
- 11 LEMOS, C. T. G. A sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: IEL-UNICAMP, v.10, p. 5-15, 1986.
- 12 MANUAL DIAGNÓSTICO e estatístico de transtornos mentais. **DSM-IV-TR**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- 13 OLIVEIRA, A.C. **O Autismo e as “crianças-selvagens”**: da “prática da exposição” às possibilidades educativas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- 14 ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- 15 PEREIRA, M. E. C. A paixão nos tempos do DSM: sobre o recorte operacional do campo da psicopatologia. In: PACHECO FILHO, R. A.; COELHO JUNIOR, N; ROSA, M. D. (Org.). **Ciência, pesquisa, representação e realidade em psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 119-152.
- 16 PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 17 PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- 18 SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. M. (Org.). **Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35 - 72.
- 19 VASQUES, C.K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Recebido em: 4-5-2010

Aprovado em: 20-5-2010