

A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial

Qualitative epistemology: contributions towards research in special education

Alexandra Ayach Anache

Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora da Linha de Pesquisa – CNPQ Desenvolvimento Humano e Educação Especial.
alexandra.anache@gmail.com

A Educação Especial é um campo de conhecimento que merece atenção por parte dos pesquisadores, visto que ela coloca em debate os aspectos mais frágeis da Educação Brasileira. Dentre esses desafios, destacamos a sua amplitude, a começar pela população que pretende educar. Segundo a atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ela é considerada uma modalidade de educação que visa oferecer ensino aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais seja nas escolas de ensino comum seja nas de ensino especial, conforme o texto que se segue,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Censo de 2006 do Ministério da Educação indicou crescimento de 11,4% das matrículas em escolas e classes especiais entre 2002 e 2006 e de 72,4% das matrículas em escolas comuns (inclusão) entre 2002 e 2006. O aumento

de matrícula foi entendido pelo órgão como um dos indicadores de inclusão escolar de uma parcela da população que se encontrava alijada do sistema de ensino comum. Do mesmo modo, em Mato Grosso do Sul, em 2008 foram registradas 295.354 matrículas na rede pública de ensino. Desse conjunto 231 se referem aos alunos que estão na Educação Especial.

Nesta perspectiva, o público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹. Aqueles que possuem transtornos funcionais específicos, a Educação Especial deverá se articular com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Um aluno com deficiência intelectual requer metodologias diferenciadas, se compararmos, por exemplo, com aqueles que apresentam deficiência visual, auditiva entre outras. Diante disso, direcionaremos a nossa atenção neste artigo para os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Em tempo, a Associação Americana de Retardo Mental em 2002, considerou que pessoas que apresentam essa deficiência, possuem limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, ou seja, nas habilidades práticas, sociais e conceituais. Todavia, há compreensão, por parte dos professores, de que essa deficiência se expressa nas dificuldades de adaptação na escola e na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos ANACHE (1997, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b).

Garcia (2008) afirmou que, dentre os desafios que precisam ser enfrentados pelas escolas, é a avaliação do desempenho escolar que, em muitos estados e municípios da federação brasileira, se expressaram em regime de notas. Nessa direção, outros trabalhos, dentre eles os de Bueno (2008) Tavares Silva (2008), Dallabrida (2008),

¹Considera-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também eles apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Siqueira (2008) e Santos (2008) alertaram sobre a necessidade de se investir no processo de escolarização de alunos com deficiência, dentre elas a intelectual. Eles salientaram que as especificidades dos processos de ensino aprendizagem dessas pessoas requerem estudos e pesquisas na direção de transformar os problemas, que transcendem a esfera individual em desafios a serem enfrentados.

O processo de ensino aprendizagem circunscreve o contexto institucional e tem como principal característica a intencionalidade. Nele desenrolam-se estratégias necessárias para promover o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com essas características. Assim, é necessário considerar os recursos relacionais empregados nesse processo (TACCA 2006).

A contribuição da Epistemologia Qualitativa ancorada na perspectiva histórico cultural propôs uma leitura que avançou na compreensão do processo de constituição dos seres humanos, e esse ocorre na vida social, pois é nela que estão colocadas as possibilidades de desenvolvimento, conforme salientou Góes (2007):

O postulado de Vygotski sustenta que o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive. [...] Com essa observação não se pretende diluir o individual no social, mas ressaltar que a relação se dá entre o eu e o outro, em encontros presenciais ou não (GÓES, 2007, p.1).

Esta perspectiva problematizou a visão intelectualista que reduz a compreensão da deficiência intelectual à debilidade mental, dissociando-a do afeto, do intelecto e de outras dimensões culturais, sociais e econômicas implicadas na constituição da subjetividade das pessoas. Segundo González Rey (2005) na sala de aula os processos de ensino aprendizagem são atividades que agregam as experiências sociais de todos os envolvidos. Nos dizeres do autor, [...] “Na sala de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 2)²

Este artigo tem como objetivo de apresentar as contribuições da Epistemologia Qualitativa para as pesquisas na área de Educação de alunos com deficiência intelectual. Para esse fim, baseamos-nos nos textos de Lev Semionovich Vygotsky

²Texto extraído no dia 12 de outubro de 2009 in: www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc p. 2.

e Fernando González Rey e nos trabalhos que desenvolvemos junto ao grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Desenvolvimento Humano e Educação Especial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A Epistemologia Qualitativa: fundamentos para a pesquisa em Educação

A Epistemologia Qualitativa é uma perspectiva teórica e metodológica que se destinou à pesquisa de processos psicológicos. González Rey (1997) situou esta terminologia para fazer referência à análise qualitativa desses fenômenos à luz do materialismo dialético.³ Sua opção decorre das dificuldades que se tem para definir a pesquisa qualitativa, vez que sob esse rótulo reúne um conjunto concepções diferentes da que o autor assumiu como base para os seus estudos (GONZÁLEZ REY, 2005).

Esta perspectiva revelou os limites das teorias apresentadas com sendo alternativas ao positivismo que embasava as pesquisas na área das ciências antropológicas. Elas se limitavam às generalizações apoiadas na descrição dos fenômenos, bem como a ausência de articulação (nexos) entre os diversos fatores determinantes, tornava-as frágil frente aos critérios rígidos e estabelecidos pela citada abordagem.

Para as Ciências Sociais, o transplante, quase que ascético de métodos de pesquisa minimizou o valor dos aspectos sociais na compreensão do desenvolvimento dos fenômenos que aconteciam na sociedade. Assim, a pesquisa adquiriu um caráter eminentemente técnico, destituído de qualquer reflexão e construção teórica sobre o objeto estudado. Com expressão desse reducionismo foi que em prol da neutralidade científica, a subjetividade enquanto categoria importante na ocorrência dos fatos sociais caiu no ostracismo. Para González Rey (1997) essa situação foi determinante para o isolamento acadêmico da citada área da trama social dos fenômenos que aconteciam no cotidiano da sociedade.

³Para esclarecimento sobre o método, consultar MARX, K. e ENGELS, F. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Alfa Ômega. Vol. 1. p. 304-312.

A sociedade é uma organização heterogênea, formada por instituições e de diferentes organizações que estão em movimento, exigindo dos pesquisadores métodos de pesquisa que superem a razão instrumental a qual privilegia o transplante de alguns pressupostos teóricos que engessam a compreensão do problema da pesquisa. O autor chamou atenção dos pesquisadores para que a teoria ofereça subsídios para a análise das informações construídas ao longo do trabalho. González Rey (1997, p. 162) alertou:

La sociedad no es una organización homogénea, donde todo cobra un valor directo y lineal a través de um concepto aglutinador, sea este capitalismo, socialismo ou qualquer otro. Ningún concepto general referido a la organización socio-econômica es representativo dos innumerables procesos simultâneos y contradictorios que caracterizan a la organización y el desarrollo social.

Com base em alguns princípios das proposições de Vygotsky (1995) sobre o método para estudar as funções psicológicas superiores, González Rey (1997, 2005) apresentou a Epistemologia Qualitativa como uma proposta de pesquisa que avançou na explicação dos fenômenos psicológicos. Dito de outro modo, quando se trata de processos de aprendizagem, é muito difícil standardizar resultados, vez que ela é uma dimensão da subjetividade. Há inúmeros fatores implicados nos diferentes estilos de aprender e que merecem metodologias específicas. González Rey (2005, p. 5) contribuiu com a seguinte afirmação:

A Epistemologia Qualitativa enfatiza princípios gerais da produção do conhecimento. Ela defende o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, o que de fato implica em compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade.

O conhecimento em pesquisa é uma produção humana, e não algo que está pronto para ser apreendido pelo pesquisador, como uma realidade ordenada de acordo com categorias universais. Nesse processo, a ação do pesquisador é constituída de vários determinantes que promovem a emergência de zonas de sentido, definida por González Rey (1997) [...] “por espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo

de construção teórica” (p.06). A continuidade do processo de construção de conhecimento requer atenção à trama a ser analisada, a qual possibilitará novos trânsitos, portanto, novas ou outras construções.

O autor esclareceu que os fenômenos sociais, sejam eles de ordem econômicos, políticos e institucionais se expressam por meio da subjetividade social e concomitantemente na subjetividade individual. Elas estão intimamente relacionadas, implicando-se. “La configuracion subjetiva individual aparece constituída por formas diversas de la subjetividad social, sin lo cual los individuos no podrían ser protagonistas de los acontecimientos sociales” (GONZÁLEZ REY, 1997, P. 168).

A subjetividade social e individual são dois conceitos são importantes para compreendermos os diferentes comportamentos manifestados pelos sujeitos nos espaços em que realizamos nossas pesquisas. Elas são duas categorias implicadas entre si, geradas nas experiências de vida das pessoas, e se manifestam nas contradições entre as necessidades sociais e individuais dos sujeitos, os quais são importantes para a constituição do sentido subjetivo – síntese de múltiplas determinações.

Assim, o sujeito expressa sua capacidade de aprendizagem nas relações concretas de vida, portanto eivada de sentidos, necessários para manter o curso de seu desenvolvimento. Cada pessoa ou grupo de pessoa possui seu lugar no espaço social em que vive. Lugar esse significado tanto pelos pares quanto por si mesmo. Não há uma relação linear entre o social e o individual, portanto, a dimensão social e individual não são justaposições, mas se constitui no curso da integração subjetiva, a qual é construída pelo sujeito como representação nesse mesmo processo. A socialização é um processo que ocorre por meio da construção e constituição dos sujeitos, sendo que esses dois momentos podem atuar às vezes de forma contraditória no curso do desenvolvimento individual e social.

A relação entre a subjetividade social e individual, em nossa opinião avançou sobre a formulação do conceito de interiorização na formação das funções psicológicas superiores, apresentadas inicialmente por Vygotsky e Rubinstein, quando afirmavam que elas não eram resultados do meio ambiente (GONZÁLEZ REY, 2003). Em momento posterior, o primeiro autor, ao aprofundar seus estudos, considerou que a relação entre o social e individual é mediada por diversos fatores que se integram e se transformam no desenvolvimento dos seres humanos. Essa compreensão resultou na construção do conceito de “situação social de desenvolvimento”. Para ele, há uma estreita combinação

entre os processos internos de desenvolvimento e as condições externas as quais dependeram das características de cada etapa da vida dos seres humanos. As novas aquisições possibilitaram a confrontação com as condições internas do sujeito. González Rey (2003) considerou que é por meio do conceito de “situação social de desenvolvimento” pode-se compreender a formação social do psiquismo como produção e não como interiorização.

Neste processo, a linguagem tem função mediadora da percepção humana e é fator estruturante do desenvolvimento do ser humano. É por meio dela que o homem se constitui como sujeito. Nota-se que ela está intimamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à regulação do comportamento. Assim, a linguagem tem função emancipadora, organizadora e auto-reguladora, no desenvolvimento do sujeito, conforme destacou González Rey (2003)

O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o qual implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas (p. 238-239).

Nesta perspectiva há uma relação indissociável entre o indivíduo e a sociedade. Esses surgem em momentos da subjetividade social e individual. O autor acresceu,

“[...] a subjetividade social resulta dos processos de significação e de sentido que caracterizam todos cenários da vida social e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que caracterizam dentro dos sistemas de relações em que eles atuam e se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205-206).

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual dentro de uma cultura se constitui em suas relações sociais (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

A subjetividade social e individual são constituintes e constituídos. Há uma relação permanente entre elas, possibilitadas pelas experiências, reflexões geradas nas situações de vida. Dessa relação são produzidos os sentidos subjetivos, os quais integram os aspectos constitutivos da personalidade.

Personalidade, nesta versão enquanto integrante da subjetividade individual é composta por diferentes configurações e também sistemas de configurações, intimamente relacionadas entre si, e, estão associados às diferentes experiências

vivenciadas ao longo da vida dos sujeitos. As emoções e construções dos sujeitos que aparecem diversas situações de suas vidas estão associadas a diferentes sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Podemos afirmar que o conceito de configuração se refere às unidades que constituem a personalidade, orientando/participando tanto da subjetividade individual e social. A análise das diferentes configurações subjetivas permite encontrar os indicadores de sentido que mobilizam as ações dos sujeitos. Assim, pode-se conhecer a tendência orientadora da personalidade, entendida pelo citado autor como formação motivacional dominante. Nos dizeres de González Rey (2005, p. 41)

A categoria configuração subjetiva tem caráter sistêmico e permite compreender as diferentes expressões do sujeito, em qualquer atividade particular, como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. A subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, razão pela qual a subjetividade individual pode gerar novos sentidos subjetivos, segundo o espaços social em que a ação do sujeito acontece⁴.

As condições pelas as quais os sujeitos agem e interagem depreendem das suas experiências sociais. Qualquer atividade humana resulta de um longo processo de aprendizagem, e, portanto são carregadas de sentidos subjetivos, os quais representam o universo da pessoa. Esse universo é síntese de múltiplas determinações e não um reflexo do mundo externo.

Na compreensão do autor, a aprendizagem é um processo psicológico, que resultará nas diversas formas de humanização e que viabiliza a constituição do sujeito, permitindo a sua participação na sociedade. A Educação (formal e informal) é fundamental para a formação das pessoas, pois nos espaços de convivência entre elas, que acontecem desde os primeiros contatos no início da vida até a entrada na escola são fatores determinantes para a humanização dos indivíduos. Nesse processo estão incluso a aquisição e a produção de conhecimentos acumulados pela sociedade e também a aquisição de habilidades, atitudes, valores, conceitos, entre outros. Se cada cultura gera formas diferentes de aprendizagem, torna-se inviável universalizar padrões de comportamentos.

⁴Grifo da autora.

Esta perspectiva rompeu com reducionismo tecnicista, pautado na naturalização dos processos psicológicos, e conseqüentemente com buscou superar a dicotomia existente entre o social, afetivo, cognitivo e o individual, pois no espaço educacional entram em cena os conflitos, as contradições, convergências. A pesquisa educacional precisa considerar os sentidos e significações que depreendem de outras formas de vida social, os quais foram ocultados pelas teorias produzidas sobre os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. (GONZÁLEZ REY, 2005).

A escolarização refere-se às experiências pessoais, sociais e educacionais vividas na trajetória escolar das pessoas, portanto, a escola tem função formativa, sendo considerada um ambiente propício para o desenvolvimento das pessoas. A função formativa da escola é relevante, visto que as capacidades inatas não são suficiente para determinar o futuro de uma criança (LURIA, 1991). A Sala de aula, enquanto lugar de relações de ensino aprendizagem não deve se resumido exclusivamente ao domínio cognitivo, conforme expressou González Rey (2005),

O impacto que [...] tem para a educação e muito grande, porque vai a influenciar mudanças na teoria, a metodologia e as práticas educativas. A sala de aulas não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, nela aparecem como constituintes de todas as atividade aí desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. Nas salas de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das historias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social.

A função da educação não é de catequização dos alunos, cabe a ela participar de modo ativo no desenvolvimento do sujeito, por meio de uma práxis que possibilite a eles o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o real. Esse processo é complexo que estão muito além da capacidade de simbolização das pessoas envolvidas, mas que adquirem sentidos, graças à emoção engendrada em cada uma delas. Para González Rey (2005) o desenvolvimento é um processo ativo, contraditório em que sentidos subjetivos foram produzidos em diversas experiências e se configuram no processo dialógico entre os sujeitos e os seus interlocutores diretos e indiretos.

Esta perspectiva ofereceu sustentabilidade para compreendermos os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, vez que no curso de nossas pesquisas valorizamos a subjetividade como uma dimensão implicada nas relações presentes no cotidiano dos espaços educativos as quais tivemos oportunidade de pesquisar.

A Epistemologia Qualitativa foi uma “bússola” para guiar as nossas construções teóricas. Registramos aqui o nosso esforço enquanto pesquisadora em sair das amarras de uma leitura reduzida a testar teorias ou mesmo de confirmar postulados elaborados em contextos históricos diferentes daqueles produzimos as nossas pesquisas. Isso nos colocou um primeiro desafio que foi repensar a função do pesquisador enquanto um dos agentes de transformação da sociedade.

Contribuições da Epistemologia Qualitativa para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

Retomamos o primeiro desafio que se referiu ao nosso compromisso enquanto pesquisadora da área. Assim, indagávamos sobre os critérios que adotávamos para considerar um aluno com deficiência intelectual. Dito de outro modo, quem era ou é o aluno da educação especial? Em nossa compreensão essa pergunta já pressupunha a dúvida sobre o êxito da escolarização destas pessoas. Sucesso esse que dependeu da compreensão sobre o processo de aprendizagem delas. Esse aspecto nos permitiu problematizar as práticas de avaliação tanto para fins de identificação quanto para fins educacionais. A nosso ver, esse processo só terá sentido se oferecer subsídios para orientar o trabalho pedagógico do professor e de outros profissionais comprometidos com a Educação de alunos com deficiência intelectual.

Nesta perspectiva, a avaliação é dinâmica, e se expressa em um continuum, portanto, não se esgotam em classificar os sujeitos com base em manifestações comportamentais, vez que o ato de avaliar envolve diversas formas de relação construídas entre os envolvidos. Dos tipos de comunicação produzidos nesse processo surgem os indicadores necessários para a análise e conhecimento sobre a dinâmica dos sujeitos avaliados (GONZÁLEZ REY, 1997).

Interessava-nos qualificar os comportamentos ou sintomas e não classifica-los como sendo característica da patologia que o sujeito porventura poderia apresentar. Dito de outro modo, quando deparamos com os relatórios de encaminhamentos de crianças com deficiência intelectual, dificilmente as informações sobre a dinâmica do funcionamento das funções psíquicas foram explicitadas. Não se trata de negar o problema, mas de encontrar alternativas metodológicas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito. Em tempo leia-se: aprendizagem

como um processo complexo que integra diferentes dimensões associadas ao sujeito que aprende – cognitivo-intelectual, afetivo-relacional, personológica e criativa. Alguns princípios da epistemologia propostas por González Rey (1997) foram necessários para orientarmos a nossa prática de pesquisar sobre os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, dentre eles, os aspectos subjetivos, os quais não foram definidos de forma direta pelos resultados dos instrumentos, sobretudo quando nos referimos às pessoas com deficiência intelectual mais grave. Construímos vários tipos de intervenções para compreendermos as implicações da lesão primária na constituição de seu psiquismo. O impacto da deficiência primária no processo de desenvolvimento dos seres humanos mereceu ser estudado, vez que há compreensões preestabelecidas sobre as dificuldades que estas pessoas têm de se escolarizarem-se. Sobre isso, Vygotsky, (1997) alertava,

[...] O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado com o desenvolvimento cultural insuficiente da criança com retardo mental, com seu desaparecimento do meio cultural circundante e com o abandono da "alimentação" do meio. Devido à insuficiência, essa criança não experimentou oportunamente às influências do meio circundante. Por causa disso, seu retardo acumula-se, acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares na forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. Tudo isto, que são complicações secundárias, resulta freqüentemente da falta de educação. Nesta situação em que a criança se desenvolve tem recebido menos do que pôde, ninguém tem tentado vinculá-la ao meio; e se a criança está pouco vinculada e de um modo fraco, com o grupo infantil, aqui podem surgir complicações secundárias (Vygotsky, 1997, p.222-223).

A análise das histórias de escolarização de cada aluno foi fundamental, para possibilitarmos propostas de trabalhos que geraram novos sentidos para a educação destas pessoas, e conseqüentemente. Consideramos as diversas fontes de informações originárias de documentos e relatos verbais, envolvendo os atores que participaram e participam da vida dos sujeitos da pesquisa. Registre-se que, embora o aluno fosse o sujeito da pesquisa, foi imprescindível considerar outros que a eles foram relacionados. Analisamos a história de vida do sujeito, por meio de diversos instrumentos, dentre eles as diferentes modalidades de entrevistas, com os atores. As análises de documentos se mostraram eficientes para o planejamento inicial das nossas ações, bem como, evidenciaram as experiências implicadas no devir do processo de avaliação da deficiência da pessoa.

Aproximamos-nos do sujeito por meio de seu problema, certamente eivado de incertezas, visto que essas não foram só nossa, pois há um coletivo que

indagou e indaga sobre a viabilidade da educação destas pessoas. Nesse sentido, Anache e Martínez (2007) ao realizaram um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas na Base de Dados – IBICT/Portal da CAPES, no período em que a pesquisa foi realizada, encontraram 38 dissertações e 84 teses, perfazendo um total de 122 produções tratando de estudos sobre a deficiência intelectual entre 1990 a 2006. Note-se que esse conjunto de trabalhos chamou atenção para a necessidade de mudanças tanto no âmbito da organização escolar como das práticas pedagógicas instituídas.

Computamos o aumento de trabalhos que se respaldam na perspectiva histórico-cultural como possibilidade de romper com a visão ambientalista de educação, de sujeito e de deficiência, tradicional na educação de pessoas com deficiência intelectual. As críticas se referem à redução do processo educativo à lista de objetivos a serem atingidos. Desse modo, elimina-se a função do sujeito que aprende e, conseqüentemente, limita-se o ensino ao preparo de competências para adaptação às atividades humanas.

O conceito de sujeito para Epistemologia Qualitativa não se compatibilizou com a concepção determinista, visto que a ação do sujeito é difícil de ser controlada, e reafirmou-se com isso o caráter dialético de sua constituição. A relação entre o sujeito e o social é contraditória, sendo que cada uma dessas categorias integram-se mutuamente. Há uma relação recursiva entre eles. Nos dizeres de González Rey (2003, p. 224) [...] cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. Nessa versão, “sujeito” é o indivíduo concreto, consciente, interativo e intencional, que atua dentro de seu tempo presente mediante as suas condições. O caráter interativo do sujeito não se reduz à sua presença física na mesma, mas como processo dialógico que se expressa na sua própria configuração subjetiva.

Este princípio foi fundamental para a nossa pesquisa com pessoas com deficiência intelectual, visto que se sabe muito pouco sobre os seus processos de aprendizagem (ANACHE e MARTÍNEZ, 2007). Elas denunciam e anunciam diariamente que os seres humanos possuem características diferentes, mesmo quando acometidos por uma mesma síndrome, portanto, métodos massificados de intervenção não têm obtido êxitos ao intento, sobretudo quando nos referimos ao processo educacional. O desafio é superar as práticas de enquadramento e com proposta de ensino massificado, em nome de uma “inclusão excludente”.

Note-se que as teorias predominantes sobre este assunto privilegiam apenas a dimensão cognitiva no processo de ensino aprendizagem, e essa se caracteriza pela sua complexidade, no sentido de sua multideterminação e recursividade. Nesse processo estão presentes os aspectos emocionais e interativos que convergem em toda a sua riqueza as diferentes formas de subjetividade social.

Martinez (1997), ao afirmar que a aprendizagem é uma prática dialógica que ocorre na interlocução entre os professores e alunos, recuperou a posição ativa e criativa desse último. Aprendizagem é um processo interativo em que convergem em toda a sua riqueza as diferentes formas de subjetividade social. A escola deve promover o bem estar de seus educandos para que eles possam ser oportunizados a desenvolverem as suas potencialidades individuais. Na versão de González Rey, (2003a)

[...] A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual, do individual visto não como sujeito sujeitado, mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais (p. 225).

Assumir a singularidade do processo de aprendizagem significa construir práticas de ensino que possibilitem ao aluno assumir o seu papel como sujeito da aprendizagem. Esse princípio foi considerado por nós orientador da educação formal de pessoas com deficiência intelectual, e, nesse sentido, a avaliação deve ser um processo personalizado, construída pelo desenho das situações interativas que adquiriram sentido para os sujeitos estudados. Exemplificando, tirar uma nota dez ou cinco para alguns alunos que ainda não obtiveram a noção de valor ou mesmo de número não são suficientes para estimular o interesse deles para melhorar o desempenho acadêmico deles.

No caso dos alunos que avaliamos, obtivemos respostas por meio de situações às quais não havíamos previamente planejado, como por exemplo, obtivemos informações sobre a compreensão de números por meio de atividades lúdicas, como número de acertos do jogo de boliche. Certamente, o referido jogo tinha mais sentido para ela naquele momento. A comunicação foi sendo estabelecida nas diversas formas de interação, vez que os vínculos foram construídos com eles, quando os reconhecemos pela sua condição de aprendiz e não pela sua condição de deficiente. GONZÁLEZ REY (2005) contribuiu,

O estudo singular acerca do sujeito que apresenta um comportamento diferente do resto de seus colegas pode levar-nos a aspectos da tarefa estudada que, por

determinadas características de outros membros da equipe, não se manifesta de modo visível neles e que se tornam facilmente visíveis naquele sujeito devido as suas características específicas. A produção do conhecimento pode, nesse ponto, ter vários desdobramentos na construção dos diversos aspectos, que de modo simultâneo intervieram na depressão. No entanto, em relação ao problema original do grupo, o sujeito converteu-se em uma fonte privilegiada para a análise dos efeitos psicológicos da tarefa estudada (p. 102-103).

Todo comportamento manifesto não pôde ser analisado fora do conjunto das suas relações sociais a qual emergiu, portanto não se separou o processo de significação, a qual não se manifestou (e nem se manifesta) de forma direta, por existir [...] “como momento de um sistema teórico em desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, P. 103). Nesta perspectiva é necessário se apoiar em vários recursos de investigação visando criar uma rede de informações sobre a dinâmica do sujeito em referência para garantir a legitimidade das interpretações. Eles foram imprescindíveis para a construção de uma proposta de compreensão da dimensão subjetiva do processo de ensino e aprendizagem do sujeito identificado como deficiente intelectual. As análises, paulatinamente foram sendo tecidas mediante a confrontação entre os resultados das nossas intervenções, as quais colocaram em cheque as crenças sobre as impossibilidades de aprendizagem destes alunos.

Os alunos com deficiência intelectual grave estão dominados pelos rudimentos do pensamento, da linguagem humana e das formas primitivas de trabalho, ele pode e deve receber da educação um tratamento qualitativamente distinto, para além de uma série de práticas automáticas. É necessário considerar que o curso de desenvolvimento desse sujeito passou pela colaboração, pela ajuda social de outra pessoa, que inicialmente é sua razão, sua vontade, sua atividade. Essa tese coincide plenamente com o curso normal do desenvolvimento de um ser humano. Para tanto é preciso pesquisar qualitativamente a natureza de sua condição, descobrindo as regularidades internas, os vínculos e as dependências internas determinantes das diferentes formas de expressões dos alunos.

O desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores não são conseqüências imediatas e diretas da deficiência intelectual da pessoa, porém podem ser decorrentes de uma complicação secundária que emerge nas relações sociais, pois o sujeito é interativo e aprende com o seu grupo social a partir das experiências vividas no cotidiano.

Assim sendo, é na vida social que os sujeitos vão se constituído e aprendendo a ser sujeitados ou não. No caso específico destes alunos, a primeira condição parece refletir a sua realidade. Isso posto, indagamos sobre a sua condição de sujeito. Esse é um aspecto que mereceu aprofundamentos, vez que a educação, na perspectiva adotada deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva. Ela se amplia e se efetiva no exercício das práticas sociais, o que permitirá aos estudantes dar sentido próprio aos conhecimentos adquiridos.

Nossas pesquisas têm privilegiado a pesquisa ação, vez que as indagações sobre os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual depreenderam das dificuldades dos professores em ensiná-las. Essa necessidade se evidenciou nos últimos anos em decorrência das políticas públicas que pretendeu incluir a todos indistintamente nas escolas. Note-se que esta situação possibilitou um intercâmbio entre nós e os profissionais da escola. Os últimos foram se constituindo como pesquisadores, por meio dos diversos estudos propiciados durante a preparação e execução da pesquisa. O envolvimento de todos nós foi imperioso para que pudéssemos desenvolver conhecimentos e competências para reconhecer a pessoa com deficiência intelectual como sujeito que aprende.

Registre-se que na Epistemologia Qualitativa é legítimo que o cenário da pesquisa resulte também da necessidade do trabalho conjunto com os sujeitos que irão participar dela. Considerando que a aprendizagem se expressa em diferentes situações, sob diversas condições, é importante propor aos alunos atividades diversificadas, as quais deverão ser construídas com base na avaliação das suas motivações, interesses e necessidades e a partir de orientações, avançar junto com ele para a produção de novos conhecimentos. No caso específico de alguns alunos com deficiência intelectual, não é o suficiente dirigir um tarefa, mas de fazer em conjunto. Em várias situações que envolveram a compreensão da linguagem tivemos que “pegar na mão” e produzir a escrita de uma palavra ou apertar uma tecla do computador.

Valemos-nos da comunicação suplementar alternativa para possibilitar aos alunos com dificuldades para fazer uso da linguagem verbal, possibilidades para que ele pudesse expressar os conteúdos, conceitos e habilidades aprendidas nas suas diversas formas de ralação. As formas de manifestações das pessoas que se comunicam de forma diferente mereceram nossa consideração, pois elas foram qualificadas e ampliadas, por meio de sinais, códigos construídos entre nós. Essa opção exigiu investimentos dos envolvidos na preparação de materiais e disponibilidade de todos para aprender outros sistemas de comunicação. Esse investimento teve ação

terapêutica de largo alcance, pois mobilizou mudanças que extrapolaram o espaço da sala de atendimentos, incluindo outros, como a escola e a família.

As práticas que valorizaram as expressões da aprendizagem foram fontes valiosas para observar os aspectos intersubjetivos constitutivos na relação estabelecida entre as pessoas no cotidiano escolar que permitem que outros temas apareçam. Eles podem variar quanto sua gênese e interesses, possibilitando a produção de novos sentidos do aprender.

Considerações Finais

A nossa aproximação com a Epistemologia Qualitativa nos propiciou algumas reflexões sobre a função do professor enquanto orientador do processo educativo. Investimos tanto quanto pesquisadora, quanto orientadora na elaboração de projetos que abordam temas relacionados aos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Dentre os aspectos pesquisados, salientamos aqueles que privilegiaram a avaliação e o diagnóstico, o currículo, a formação e a prática pedagógica;

Desde 1997 temos problematizado os métodos empregados no processo de avaliação e diagnóstico, visto que toda classificação incide sobre as impossibilidades de aprender. Superar a cultura do déficit tem sido o nosso esforço, e nesse sentido, a orientação teórica adotada tem nos oferecido respaldo para construirmos métodos para avaliarmos os processos de aprendizagem, vez que os alunos com os quais temos investido nossas pesquisas não respondem aos tradicionais instrumentos utilizados tanto pela Psicologia quanto pela Educação Especial.

A aprendizagem é um processo constituído nas relações sociais, portanto, é imprescindível que consideremos as diversas dimensões envolvidas, como a cognição e a afetividade envolvidas por uma dinâmica relacional. Consequentemente, outra orientação é necessária para compreendermos as configurações subjetivas implicadas na sua condição de incapacidade enraizada e referendada pelas diversas fontes que orientam as propostas curriculares da Educação Especial.

O especial não poderá centrar-se nos objetivos que a educação pretende, e, portanto dispensa adjetivos. Há necessidades de construir estratégias para otimizar o ensino de pessoas com deficiência intelectual, valorizando os seus pontos fortes e atendendo suas peculiaridades, no esforço de romper com as padronizações inspiradas na cultura do déficit. Reconhecemos em cada manifestação de

comportamento frente aos diversos estímulos propostos, uma via de acesso ao sentido subjetivo implicado nas diferentes expressões dos sujeitos pesquisados.

Em muitas situações, sobretudo daquelas pessoas em que a lesão cerebral é muito grave, temos encontrado limitações para ensiná-las. Estamos cientes que essa condição é desafiadora, e exigem dos pesquisadores, investimentos para construirmos uma proposta educacional que possa retirá-la da situação de aparente inércia. Neste sentido, a Epistemologia Qualitativa tem se mostrado uma proposta teórica metodológica que avança para a construção metodologias que permitam apreender os processos de subjetivação implicados nos processos educacional das pessoas com deficiência intelectual.

Resumo: Este artigo tem como objetivo de apresentar as contribuições da Epistemologia Qualitativa para as pesquisas na área de Educação de alunos com deficiência intelectual. Para esse fim, baseamos-nos nos textos de Lev Seminovich Vygotsky e Fernando González Rey e nos trabalhos que desenvolvemos junto ao grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Desenvolvimento Humano e Educação Especial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A nossa aproximação com a Epistemologia Qualitativa nos propiciou algumas reflexões sobre a função do professor enquanto orientador do processo educativo. Investimos tanto quanto pesquisadora, quanto orientadora na elaboração de projetos que abordam temas relacionados aos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Dentre os aspectos pesquisados, salientamos aqueles que privilegiaram a avaliação e o diagnóstico, o currículo, a formação e a prática pedagógica. Esta abordagem tem se mostrado uma proposta teórica metodológica que avança para a construção de metodologias que permitam apreender os processos de subjetivação implicados nos processos educacional das pessoas com deficiência intelectual.

Palavras chave: Epistemologia Qualitativa, Educação Especial, Aprendizagem.

Abstract: This article has for its objective the presentations of the contributions of Qualitative Epistemology to research in the area of Education of students with intellectual deficiency. To this end, we based ourselves in the texts of Lev Seminovich Vygotsky and Fernando González Rey and in the works developed jointly with the Human Development and Special Education research group registered with the National Council for the Scientific and Technological Development [CNPq] and linked to the Post-Graduation Program of the Human and Social Sciences Center of the Federal University of Mato Grosso do Sul. Our approximation with Qualitative Epistemology permitted us to make some reflections on the function of the teacher as the guide during the educative process. Investments were made as researcher as much as the guide, in projects dealing with themes related to the learning processes of the students with intellectual deficiency. Among the aspects researched, emphasis must be placed on those favoring evaluation and diagnosis, curriculum, formation and pedagogical practice. This approach has shown itself to be a theoretical and methodological proposal, advancing towards the construction of methodologies permitting the apprehension of subjectivational processes implied in the educational processes of intellectually deficient people.

Keywords: Qualitative Epistemology; Special Education; Learning.

Referências

- ANACHE, A. A. e MARTINS, M. A. Deficiência intelectual e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. In: Revista Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional. Campinas, SP, 1 (1), 253-277. 2007a
- ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência intelectual entre os muros da educação. Em Campos, H. Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea 2007b.
- ANACHE, A. A. Diagnóstico ou Inquirição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. Tese de Doutorado, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 1997.
- ANACHE, A. A. Diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In GONZÁLEZ REY, F. L. (org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo, SP: Thomson, p.293-310, 2005b.
- ANACHE, A. A. O Psicólogo nas Redes de Serviço em Educação Especial. In: Martinez, M. A. (Org.) Psicologia Escolar e Compromisso Social. p. 95 – 114. Campinas, SP: Alínea. 2005a.
- BRASIL, Ministério da Educação, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. <http://portal.mec.gov.br>. (Recuperado em 20 de outubro de 2008).
- BRASIL, Ministério da Educação. Dados da Educação Especial, 2006. <http://portal.mec.gov.br>. (Recuperado em 10 de julho de 2008).
- BUENO, J. G. As políticas de inclusão: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.
- DALLABRIDA, M. A. Escolarização e deficiência. BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 251-300.
- GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: Baptista, C. R., Caiado, K. R. M. e Meyrelles, D. de J. (orgs). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008. p. 11-24.
- MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DE DISTÚRBIOS MENTAIS, D.S.M. IV - R. (1995). Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Alceu Fillman; Consultoria: Miguel R. Jorge.
- MARTÍNEZ, M. A. Criatividade, Personalidade e Educação. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado e Educação, Superintendência de Planejamento de Apoio à Educação, Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional. Estatística de 2008. <http://www.sed.ms.gov.br/index.php>. Extraído no dia 12 de outubro de 2009.
- SANTOS, R. A. dos Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classes especial para deficientes mentais. BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 415-468.
- SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 301-348.
- TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- TAVARES SILVA, F. de C. Desenhando a cultura escolar: ensino/aprendizagem e deficiência men-

tal nas salas de recursos e nas salas comuns. BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 67-108.

GONZÁLEZ REY, F. L., MARTINEZ, M. A. La personalidad: su educacion y desarrollo. Habana: Pueblo Editorial, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Thomson-Pioneira. 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org). Subjetividade Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson-Pioneira. 2005. p. 27-52.

GONZÁLEZ REY, Pesquisa Qualitativa e subjetividade. São Paulo: Thomson Learnig. 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, São Paulo: Alínea Editora. 2006. p. 95-114.

KASSAR, M. DE C. M., ARRUDA, E. E. de. e BENATTI, M. M. S. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: MEYRELLES, D. DE J., BAPTISTA, C. R., BARRETO, M. A. S. C. E VICTOR, S. L. (orgs) Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora. Mediação. 2007. p. 29 – 44.

LURIA, A. R. (1991). O papel da linguagem na Formação de Conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Editora Moraes, p. 77-94.

VYGOTSKY, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores In L.S.Vygotsky. Obras Escogidas . Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. L. S. Vygotski – Fundamentos de defectología. Madri, Espanha: Visor Dist. S. A., 1997.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009