

Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial*

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Resumo:

O objetivo deste texto é contribuir para a discussão sobre a elaboração de pesquisas educacionais, apresentando um enfoque que propõe entender as ações e políticas implantadas sob o “olhar” de sujeitos da história. Para o desenvolvimento desta abordagem, busca-se a colaboração de diferentes campos do conhecimento: a história e a psicologia. Adota-se como fundamento o materialismo histórico e as contribuições da psicologia sócio-histórica a respeito da constituição social dos sujeitos. Com o intuito de explicitar a abordagem adotada, o texto traz um recorte de uma pesquisa em andamento, no campo da Educação Especial, em que é escolhido como sujeito central o aluno.

Palavras-chave: Pesquisa educacional; Política educacional; Educação especial.

Professora da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul
Departamento de Educação
Centro de Referência de Estudos
da Infância e Adolescência – CREIA/UFMS
Doutora em Educação

Introdução

Desde os primeiros registros deixados pelo homem para a posteridade, identificamos a busca constante do ser humano tentando entender sua relação com o mundo e a existência do universo. No desenvolvimento das diferentes posições frente ao conhecimento, assistimos, na Modernidade, à separação do conhecimento em ciências diferentes, que concorreram para a elucidação dos enigmas do mundo, na construção de diferentes teorias. O florescimento de diversas ciências com características e objetos próprios deveu-se, por um lado, ao acúmulo de conhecimento e sua conseqüente especialização e, por outro, ao próprio modo como o conhecimento se organizou como ciência¹. Portanto, a própria organização da ciência e sua forma específica de conhecimento são frutos do desenvolvimento científico. No entanto, no contato direto com o complexo cotidiano estudado, muitas vezes deparamo-nos com situações de impasse, em que um campo específico do conhecimento parece ser extremamente insuficiente para abordá-las. O impasse passa a ser perceptível em diferentes momentos: na definição do problema de pesquisa; na coleta de dados empíricos e, mesmo, na análise dos dados.

Há alguns anos, o caminho que temos escolhido para o desenvolvimento de pesquisas tem levado à necessidade de contato com diferentes campos do conhecimento, principalmente com a história e a psicologia. Com a preocupação em entender o ser humano inserido no movimento da história, tentamos conhecer os meandros das relações que não se explicitam em documentos, registros escritos, ou outras fontes usuais. A motivação para a proposição desta forma de trabalho surgiu de algumas questões: como as pessoas que são “atingidas” ou atendidas pelas políticas implantadas, em um determinado contexto social e histórico, percebem as ações propostas? Ações de cunho geral (pensadas para a totalidade da população) seriam incorporadas pelas pessoas alvo dessas ações? Há uma relação direta entre as ações propostas para atendimento em massa e a percepção dos sujeitos envolvidos? As políticas implantadas teriam a resposta esperada?

Como pesquisadora e docente no campo da Educação, nossa atenção volta-se às políticas públicas, em especial, às políticas educacionais. Historicamente, as políticas públicas são implantadas na contradição do movimento da sociedade: por um lado, garantindo a sustentabilidade do

modo de produção capitalista; por outro, impulsionadas pela luta das forças trabalhadoras, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho. Nesse movimento contraditório, de palco de lutas sociais, as políticas públicas constituem-se elemento estrutural das economias de mercado, sendo que é nesse espaço que percebemos a articulação entre o Estado e a sociedade. Ciente dessas complexas articulações, temos nos proposto a conhecer a vida educacional pelo olhar de diferentes sujeitos da história. Para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, assumimos como pressuposto que a relação homem/sociedade é um conjunto complexo de imbricações constantes e dinâmicas. Nessa complexa relação, o movimento social é percebido como fruto da ação humana/histórica (MARX, 1968). Schaff ([19—]), buscando suas fontes em Marx, nos auxilia a esclarecer a relação homem/meio, destacando três fundamentos básicos para o entendimento da constituição social do homem. Primeiramente, é necessário possuir a visão do ser humano como um “exemplar da espécie biológica”, como os outros animais, parte da natureza:

O homem é imediatamente um ser natural (...) como ser natural, corporal, sensual é um ser condicionado e limitado, assim como os animais e as plantas... (MARX, 1844).²

O segundo fundamento identificado por Schaff na obra de Marx é de que o ser humano distingue-se dos outros animais não em decorrência somente de suas propriedades biológicas, mas por suas propriedades sócio-históricas. O que ocorre na evolução humana é uma mudança na *qualidade* das relações. Portanto, o homem não só é um produto da evolução biológica, mas é um sujeito que muda com o movimento da história. Por essa perspectiva, entendemos que para estudar o ser humano, necessitamos entendê-lo historicamente e admitir que “as circunstâncias fazem os homens” (MARX; ENGELS, 1986, p. 56). O homem, nessa concepção, não é apenas *influenciado* pelo mundo social, mas, mais do que isso, “está constituído e criado por este mundo” (SHAFF, [19—], p.70). O mundo social penetra no homem no decorrer de sua constituição, de modo que não há como separar herança biológica e cultural. Buscando a contribuição deste aspecto na psicologia, temos as palavras de Vygotsky (1985, p.37-38),

O comportamento de um adulto contemporâneo, culturalmente evoluído, é o resultado de dois processos diferentes de desenvolvimento psíquico, (...). Eles são, de um lado, o processo de evolução biológica das espécies (...), e de outro, o processo de desenvolvimento histórico através do qual o homem primitivo veio evoluir culturalmente.

A partir desse princípio, Vygotsky assume que o entrelaçamento desses processos faz surgir as formas características de organização mental humana. A assunção da constitucionalidade do sujeito por/em seu meio traz-nos o terceiro fundamento presente na obra de Marx e apresentado por Schaff, que é o de que o ser humano é uma autocriação humana pelo trabalho (entendido aqui como a alteração da natureza pelo homem no decorrer da história da humanidade). Em outras palavras, a evolução humana tornou-se possível pelo próprio trabalho humano à medida que o homem se transforma e se cria ao modificar as suas condições de existência (SCHAFF, [19—], p.77-78).

Esses fundamentos remetem necessariamente à percepção de que uma visão unilateral sobre o ser humano é demasiadamente restrita para poder entendê-lo na sua imensurável condição humana. Remetem-nos, também, à percepção de que *condições de existência* para o desenvolvimento humano dizem respeito a determinadas condições sociais, condições ideológicas e materiais ou, em outras palavras, relações de superestrutura e base (infra-estrutura). Se assumimos que o homem é constituído por suas condições de existência, entendemos que o desenvolvimento do psiquismo se dá dentro das possibilidades oferecidas, em última instância, por condições sócio-culturais (VYGOTSKY, 1981, 1989). Assim, a formação das expectativas individuais, do modo como o homem entende o mundo, e a formação do próprio pensamento são focados como um processo de construção social. Ou, nas palavras de Bakhtin, “nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio” (BAKHTIN, 1992, p. 317). Ao participar do processo de constituição (tanto o social, quanto o de sua particularidade) o homem se constitui como homem, como ser produtor de história. O homem traz em sua especificidade, em sua individualidade, aspectos da própria sociedade. Esses fundamentos possibilitam o delineamento de um outro olhar para a construção de conhecimentos.

Mas, o que olhar?

Tentamos entender o homem em sua *totalidade*. Bottomore (1988) chama a atenção para o fato de que *totalidade* deve ser entendida em contraste com as concepções metafísicas de “todo” abstrato, atemporal, fixo e inalterável. *Totalidade* diz respeito a considerar as relações dinâmicas. Como olhar, então, o fenômeno como parte de uma totalidade? Acreditamos serem necessárias a percepção do movimento contraditório inerente à história e a apreensão de determinações e de relações constitutivas do desenvolvimento social a partir de um esforço constante de observação, registro, análise e indagação:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. (MARX, 1983, p.16).

No exercício desse “olhar” próximo, cuidadoso, atento, acontecimentos inicialmente despercebidos podem ganhar outra dimensão. *Detalhes*, à primeira vista, considerados marginais e irrelevantes podem ser tomados como “chaves” de aspectos da história na qual estão imersos. Olhar de perto, estar atento à dinâmica das relações e aos “indícios” desses processos ou dessas relações pode significar, nas palavras de Ginzburg (1994, p. 522), “reduzir a escala de observação”.

Em nossas pesquisas propomo-nos a entender a história sob o “olhar” de quem a vive. Especificamente de pessoas que sofrem as ações das políticas implementadas na área da educação: os alunos. Trata-se, de certa forma, de uma “reconstrução” da história pelos sujeitos. Nessa “reconstrução”, tentamos dar nitidez às figuras sem contorno definido, às imagens disformes ou aos dizeres sem sentido aparente. Numa relação de interseção de diferentes campos do saber, tentamos construir o conhecimento. Buscando considerar a totalidade, olhamos os detalhes; procurando explicitar o singular, olhamos o genérico; tentando entender o sujeito, olhamos a sociedade. Os indícios, as pistas vão adquirindo significados por meio do conhecimento de aspectos da própria história dos processos estudados. A restituição da história presente, *mas não evidente*, possibilita uma (re)significação de situações e falas anteriormente tidas como fortuitas. Os próprios indícios passam a ser percebidos como “indícios” pelo mesmo processo, ou seja, pelo conhecimento e análise

das relações constitutivas do fenômeno. A epistemologia norteadora serve de “lente” para a percepção, apreensão e significação desses “detalhes” e possibilita a necessária análise.

Ginzburg (1991, p.102) ressalta que podemos “decifrar vários tipos de signos”. Os signos, entre eles a palavra (a fala), podem ser concebidos como materialização da dimensão social, da dimensão humana. O processo de significação permite sua apropriação. A possibilidade de múltiplos sentidos está presente no signo, assim como também a possibilidade de inúmeras leituras das possíveis histórias. Nessa multiplicidade de possibilidades, propomo-nos a focar aspectos da dinâmica de constituição de sujeitos imersos/participantes das relações sociais que se impõem. Propomo-nos a “olhar” aspectos do singular e do genérico na multiplicidade de modos de constituição.

Para exemplificar nossas preocupações, apresentamos um trecho de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é conhecer o que pensam pessoas que, quando crianças, foram diagnosticadas como deficientes mentais e atendidas nos serviços existentes (classes especiais ou classes comuns do ensino regular). O que motivou esta escolha é o fato de que, há alguns anos, temos desenvolvido pesquisas no campo da Educação Especial. Já a escolha a respeito das pessoas com diagnóstico de deficiência mental também foi proposital, pois entendemos que esses sujeitos têm sido vistos como socialmente incapazes de elaborar críticas e de emitir posicionamentos sociais. Como já largamente discutido na literatura, muitos recebem o diagnóstico de “deficiente” logo na primeira infância, ou até mesmo ao nascerem, e isso lhes proporciona um “tratamento especial” pela sociedade. Autores como Omote (1980), Schneider (1985) e Glat (1989) falam das condições sociais restritivas que determinam o trato com essas pessoas e, conseqüentemente, o seu comportamento.

Apresentação de uma pesquisa

Com os pressupostos apresentados e com a preocupação de analisar as ações das políticas educacionais implantadas em relação à população alvo, apresentamos um recorte de uma pesquisa em andamento.

Entendemos que há vários modos de se contar uma história. A análise de documentos é uma dessas formas. A história da educação especial, de modo geral, tem sido contada mediante análise de docu-

mentos institucionais, legislação ou outros registros escritos (MICHELET; WOODILL, 1993; PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 1985; BUENO, 1991; MAZZOTA, 1996; entre outros). Esses trabalhos têm trazido grandes contribuições para o entendimento da situação das pessoas com deficiências na história da sociedade. Como apresentado acima, nosso trabalho traz uma preocupação diferente, ao tentar introduzir, nos dizeres da história, as muitas histórias das pessoas que fazem parte de toda essa construção. Esta pesquisa privilegia o olhar de quem “sofre” a implementação das ações educativas. Para seu desenvolvimento elegemos, como foco das atenções, sujeitos que viveram processos educacionais: ex-alunos.

A abordagem adotada solicita um trânsito entre diferentes áreas do saber. De um lado, desenvolvemos um estudo histórico das condições em que estes sujeitos estão inseridos. Assim, foram pesquisados diferentes documentos, a legislação específica educacional e sua contextualização. Buscamos o conhecimento de aspectos da história da Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 1980³, por ser o período vivido pelos sujeitos dessa história. Em nossas análises, buscamos entender a Educação Especial desse Estado entrelaçada ao movimento da história da Educação no Brasil. Esse estudo possibilitou o delineamento do momento histórico com suas relações sociais contraditórias.

De outro lado, tentamos conhecer a história dos sujeitos participantes dos processos estudados. Para tanto, localizamos pessoas que, quando crianças, passaram por um processo de avaliação psicodiagnóstica para identificação de deficiência mental. Esse processo foi efetivado pela Secretaria de Estado de Educação, no final da década de 1980, nos diferentes municípios e foi parte da política de Educação Especial adotada naquele estado.

Escolhemos o município de Corumbá,⁴ no interior do Estado, como campo empírico. Realizamos entrevistas abertas com ex-alunos (hoje adultos com idades entre 20 e 25 anos) com o intuito de reconstruir a história educacional desses sujeitos. Os depoimentos foram gravados em áudio, posteriormente transcritos e analisados.

A escolha da gravação deve-se ao fato de que com esse instrumento, registramos diálogos verbais para, posteriormente, deter-nos nas palavras, debruçar-nos sobre as falas, o que passa a ser viabilizado pela transcrição detalhada das fitas. Este procedimento possibilita o contato mais lento e cuidadoso com diferentes dizeres. As falas podem

perder-se na memória ou, mesmo, ser modificadas por ela. Pelo registro em fita de áudio podemos tê-las novamente para entendê-las e buscar os muitos sentidos que podem propiciar.

Nas análises, esses depoimentos estão sendo entrelaçados aos depoimentos dos professores que ministraram aulas entre o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, também registrados em áudio e transcritos⁵. Os tempos em que os dados foram coletados são diferentes. O depoimento dos ex-alunos foi colhido no ano de 2000, ou seja, dez anos após sua passagem pela escola. Já o depoimento dos professores foi colhido há mais de dez anos (1990), no período em que os estudantes freqüentavam a escola (seja em classes especiais, seja em salas de aula comuns), quando ocorreu o processo de psicodiagnóstico.

Analizamos o discurso desses sujeitos entrelaçando-o a aspectos da história educacional, levantados e analisados previamente a partir de análise documental. Tivemos contato, também, com o material arquivado no serviço de Educação Especial da região.

Um sujeito e sua história: apresentação de resultados parciais da pesquisa

O ingresso no serviço de Educação Especial do ponto de vista do aluno é algo pouco explorado pela literatura. Por esse motivo, escolhemos o relato sobre essa passagem por seu olhar (do ex-aluno). Para este texto, escolhemos a história da ex-aluna Ana⁶. Como já apresentado, trabalhamos utilizando seu depoimento recente, relatórios educacionais elaborados sobre ela no período de sua infância/adolescência, legislação, outros documentos referentes ao período em que Ana estudou em classes especiais e depoimento de professores naquele período.

Segundo relatório educacional sobre Ana, elaborado em 1989, o início de sua vida escolar foi em 1982, aos sete anos na 1ª série. Ficou na 1ª série até 1985 (dos sete aos dez anos). Em 1986 (com onze anos, após quatro anos freqüentando a 1ª série) foi transferida para a classe especial, aí permanecendo até a data da avaliação psicopedagógica, realizada em 1989 (ao final de quatro anos de freqüência na classe especial, então com quatorze anos). Após essa avaliação, Ana foi re-encaminhada para classe do ensino regular. Ana, em 2000, tinha vinte e três anos, era casada e mãe de dois filhos. Ana informa que entrou na escola com sete anos na 1ª série.

Recortamos o momento em que ela relata o movimento de seu ingresso para a sala especial e seu retorno para o ensino regular. Segundo Ana, um dia sua mãe foi chamada para ser comunicada que ela tinha dificuldade de aprender, então seria encaminhada para classe especial:

A maior dificuldade minha era aprender a ler. As professoras ajudavam... era tudo assim, em grupo, eram quatro professoras que puxavam a gente (...) - *Ana, se você se esforçar, você vai ser uma boa aluna, então você tem que estudar bem (...)* Eu chegava aqui, eu falava para mamãe... Eu chegava aqui, tem dia, eu chorava... Porque eu falava assim: - Mãe, só eu de aluna já bem... a maior da turma era eu... e eu tinha a maior dificuldade de aprender a ler... ler e a matemática... A professora tomava tabuada de mim..., (eu) esquecia... Tomava tabuada, esquecia... Chegava até de chorar na frente da professora. Aí, mamãe falou: - *Não! Você tem que se esforçar, esforçar...* Até hoje, sou mal de tabuada (...) Depois que eu saí dessa sala especial, eu fui pra 1ª série, mesmo, normal. Aí as professoras me deram a maior força - *Ah! Até que um dia você passou... e só você passou da sala especial! - e ficaram todos meus colegas, minhas colegas ficaram... - e só você que se esforçou e só você passou.*” E aí eu fiquei triste por meus amigos ficarem e... aí, me doeu, também. Aí eu me via na outra fila e eles continuaram naquela (outra) fila. *“Até que um dia vocês vão chegar lá, mas tem que estudar, estudar...”* (DEPOIMENTO DA EX-ALUNA, 2000).

Ana relata seu trânsito entre o ensino comum, a classe especial e seu retorno para o ensino comum novamente. Nesse trânsito podemos ressaltar alguns aspectos. O relato de Ana indica que provavelmente havia mais de um professor responsável pelo seu desempenho acadêmico: *“As professoras ajudavam... era tudo assim, em grupo, eram quatro professoras que puxavam a gente”*. Não sabemos, no entanto, se essas professoras trabalhavam juntas ou não. Só sabemos, por outros registros, que Ana teve mais de uma professora, durante seu tempo na classe especial. Das *condições de existência*, Ana faz referências explícitas da classe especial como um momento de apoio em

sua vida e da necessidade constante do esforço pessoal. Em seu depoimento, o esforço pessoal aparece como determinante para o seu sucesso, inclusive ligada a outras vozes: À “voz” da professora, segundo a memória de Ana: “Ana, se você se esforçar, você vai ser uma boa aluna, então você tem que estudar bem”;

à “voz” da mãe, segundo Ana:
Você tem que se esforçar, esforçar...

O depoimento de uma das professoras de Ana (colhido há mais de dez anos) também traz algumas contribuições... Maria⁷ trabalha na classe especial desde 1980. Tem graduação em pedagogia e pós-graduação em Educação Especial. Ela relata que seu início na Educação Especial foi acidental, apesar de possuir o curso de especialização. Relata que na implantação dos serviços de Educação Especial na região (que ocorreu entre o final dos anos de 1970 e o início de 1980, período em que coincide com o crescimento numérico de classes especiais por todo Brasil), ela e as outras professoras ficaram extremamente perdidas por serem solicitadas a trabalhar em classes especiais. Relata, ainda, que isso ocorreu apesar de reconhecer que as crianças dessas classes não possuíam qualquer deficiência. Essa percepção é demonstrada pelo relatório de Ana (cujo diagnóstico não confirmou deficiência mental) e é compatível, também, com a literatura especializada a respeito de classes especiais (MACHADO, 1994; FERREIRA, 1993; PATTO, 2000). Segundo Maria, as crianças das classes especiais tinham o que as professoras chamam de “aprendizagem lenta”: naquela época era mais assim... aquela criança com mais... só com dificuldade de aprendizagem. E assim, com comprometimento mental mesmo eram poucas as crianças (DEPOIMENTO DA PROFESSORA, 1990).

Maria relata que a maior diferença que ela sentia entre dar aula em classes especiais e salas comuns é que nas primeiras o professor tinha oportunidade de acompanhar o aluno mais de perto, ... a maneira de você trabalhar com cada criança (...) na Classe Especial, você sabe a dificuldade de cada criança, mais de perto. (DEPOIMENTO DA PROFESSORA, 1990).

Em relação ao ingresso de crianças nas classes especiais, a professora relata que era comum a prática do encaminhamento de crianças para essas classes, apenas por repetências no ensino comum e não por possuírem alguma deficiência. Isso pode explicar a presença de Ana na classe especial.

Algumas (in)coerências sobre as políticas propostas

A partir do ano de 1988, documentos oficiais da região estudada expressam explicitamente a necessidade de construção, adaptação e equipagem de salas para atendimento adequado à Educação Especial, assim como de preparação de recursos humanos. "A Educação Especial é apresentada como uma modalidade do sistema regular de ensino, devendo ser concebida de modo a propiciar ao educando com necessidades especiais o direito de acesso à escola pública" (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p.30) e "propõe o abandono de princípios assistencialistas que permeiam a prática desse ensino" (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 30). Algumas mudanças são sentidas a partir desse período: o encaminhamento de crianças para as classes especiais de deficientes mentais passa a ocorrer com a utilização de instrumentos de diagnóstico.

Apesar de prevista a avaliação psicodiagnóstica dos alunos para ingresso nas classes especiais estaduais desde documentos elaborados em 1980, durante os primeiros anos da década as crianças foram encaminhadas para essas salas por anos de repetência ou por dificuldades acadêmicas identificadas pelo professor, de forma coerente com o estabelecido pela legislação educacional federal vigente na época (Lei 5692/71) e coerente com o depoimento da professora Maria. O diagnóstico educacional passa a ser implementado a partir de 1988, quando começa ocorrer o decréscimo de matrículas nas classes especiais para deficientes mentais em todo o Estado, perceptível no quadro abaixo:

Ano	1988	1989	1990
Nº de matrículas	1228	1089	963

Quadro 1: Matrículas de crianças em classes especiais no Estado pesquisado – 1988/1990

Fonte: Coordenadoria de Estatística/Secretaria de Estado de Educação/MS.

Essa mudança também é sentida no município pesquisado, onde ocorre uma diminuição sensível do número de crianças por classe especial para deficientes mentais, conforme quadro a seguir:

Ano	1988	1989	1990
Número médio de crianças por sala	10	5.25	3.5

Quadro 2: Número médio de crianças por classe especial no município pesquisa -1988/1990

Fonte: Kassar (1994).

Com a utilização dos instrumentos diagnósticos, muitas crianças que estavam matriculadas nas classes especiais para deficientes mentais foram encaminhadas para as salas comuns do ensino regular. Este foi o caso de Ana. Ela foi encaminhada para classe especial, após quatro repetências na 1ª série e, após a aplicação dos testes diagnósticos, foi re-encaminhada para o ensino regular, justamente entre 1989 e 1990. A própria professora reconhece que, após a utilização dos diagnósticos, os alunos mudaram:

Antes era mais “aprendizagem lenta”... hoje, depois do diagnóstico, a gente vê que a criança é mais comprometida. Então, o trabalho está mais difícil, porque você vê que realmente a criança tem problema (DEPOIMENTO DA PROFESSORA, 1990).

Segundo o relatório psicoeducacional (datado de 1989), Ana, durante a avaliação, respondeu adequadamente às questões solicitadas, demonstrou-se *interessada e muito observadora, respondendo com convicção e clareza a todas as perguntas apresentadas*. Ainda, segundo o relatório, Ana escrevia o que falava, lia o que escrevia e demonstrava habilidade em usar conceitos e operações numéricas. Como resultado da avaliação, Ana deveria ser encaminhada, no próximo ano, para o ensino regular, o que realmente aconteceu segundo seu relato:

Depois que eu sai dessa sala especial, eu fui pra 1ª série, mesmo, normal. Aí as professoras me deram a maior força - *Ah! Até que um dia você passou... e só você passou da sala especial* -

ficaram todos meus colegas, minhas colegas ficaram...- e só você que se esforçou e só você passou. (DEPOIMENTO DA EX-ALUNA, 2000).

Apesar de ser atendida pelo processo avaliativo e pela política de reorganização da Educação Especial implementada no Estado, Ana não se lembra de passar por nenhum processo de teste ou avaliação. Em sua memória, há a lembrança de que, após anos de esforço, ela conseguiu passar para o ensino regular. Essa forma de entendimento parece ser reforçada, em sua memória, pela fala de seus professores: "e só você que se esforçou e só você passou".

Pelos pressupostos assumidos neste trabalho, acreditamos que o sujeito traz em sua especificidade aspectos possibilitados pelas condições de sua existência. Assim, lembramos de Bakhtin (1992, p. 317) quando analisa que "nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio". A fala do outro (mãe, professora) parece penetrar no discurso de Ana indicando sua crença a respeito do esforço pessoal: "e só você que se esforçou e só você passou". Ao debruçarmo-nos sobre essas falas, tendo o conhecimento de aspectos do processo escolar de Ana e da política implantada no período em que ela estudou, podemos levantar algumas questões: por que Ana ficou tanto tempo na 1ª série? E na classe especial? A classe especial foi necessária para que ela conseguisse aprender os conceitos apresentados? Se Ana, como parece, não tem qualquer deficiência, por que ficou quatro anos na 1ª série e mais quatro anos na classe especial?

Essas questões, que ainda não levam a possíveis conclusões, remetem-nos a estudos já realizados, como os de Goffman. Segundo esse autor, há pessoas "desacreditadas" socialmente, que são aquelas que apresentam "uma discrepância entre a identidade social real, (...) e sua identidade virtual" (GOFFMAN, 1980, p.51) de modo que o estigma lhe seja aparente.⁸

Seria Ana uma "desacreditada"? O fato de Ana ser repetente por quatro anos a transformou em uma "desacreditada" perante a professora e a escola? Pela história apresentada, Ana, ao ser submetida aos testes psicodiagnósticos, respondeu com clareza a todas as perguntas apresentadas, escrevia o que falava, lia o que escrevia e demonstrava habilidade em usar conceitos e operações numéricas.

Se os registros do relatório avaliativo estiverem corretos, cabe a indagação: Ana teria sido transferida para a classe comum sem a intervenção da avaliação psicodiagnóstica? Esta questão torna-se pertinente quando lembramos da advertência de Goffman de que, mesmo que o “desacreditado” não possua mais os atributos que o fizeram ser identificado como tal, a forma como os outros o percebem continua trazendo essa expectativa.

À guisa de conclusões temporárias

De modo geral, a abordagem de pesquisa que ora apresentamos tem, por um lado, proporcionado a percepção e apreensão de diferentes modos de se entender a história, o que não seria possível a partir de uma abordagem mais convencional. Essa percepção é possibilitada pela interseção de diferentes contribuições, como a da história, que nos permite entender os processos de constituição social e da psicologia (no caso, da teoria sócio-cultural), que nos possibilita entender aspectos da constituição social dos sujeitos imersos na história. Por outro, a utilização deste enfoque tem trazido desafios constantes na elaboração do trabalho. Esses desafios apresentam-se principalmente pelo fato de que tentamos visualizar, num pólo, a autonomia de cada ser humano e, no outro, seu "assujeitamento às condições de produção e às determinações do discurso" (SMOLKA, 1997, p.31).

Os discursos que escutamos, registramos e sobre os quais nos debruçamos são concebidos como parte integrante da história social. Portanto, ao apreendermos diferentes modos de falar, formas de dizer, apreendemos, também, valores, crenças, certezas e dúvidas de um contexto social. Entendemos que o sujeito apropria-se dos pensamentos dos outros na concordância, na disputa, na resistência, na assimilação. Esse “outro” é o discurso da legislação, o discurso social, o discurso institucional, o discurso doméstico. No caso do pequeno relato (parcial) de pesquisa apresentado, tentamos entender diferentes posições do sujeito Ana, do sujeito Maria, cujas falas ganham dimensão quando contrapostas/imersas à história social. Esses muitos dizeres indicam, ao menos, a necessidade de uma avaliação mais cuidadosa dos projetos e ações educacionais propostos.

Notas

- * Agradeço as contribuições muito relevantes de Adriana Lia Friszman de Laplane na primeira versão deste texto.
- 1 Por exemplo, o *Discurso do Método* de Descartes.
- 2 “*Man is directly a natural being. (...) as a natural, corporeal, sensuous objective being he is a suffering, conditioned and limited creature, like animals and plants*” (tradução livre de *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*. Disponível em: <www.marxists.org>. Acesso em: 29 jul. 2003).
- 3 Para tanto, desenvolvemos o projeto de pesquisa “Conhecimento e análise da política educacional de atendimento ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul”, que integrou um projeto coletivo: *Política Educacional de Mato Grosso do Sul, na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)* – UFMS (SENA, 2000).
- 4 A escolha desse município deve-se ao fato de que, há mais de dez anos, atuamos nessa localidade como docente no *Campus* da UFMS e desenvolvemos pesquisas com a população local.
- 5 Esses depoimentos fazem parte de um material coletado para a realização de uma pesquisa sobre a visão dos professores de classes especiais em relação a seus trabalhos e a seus alunos (KASSAR, 1995).
- 6 Nome fictício.
- 7 Nome fictício
- 8 Goffman (1980) completa suas análises com a apresentação do conceito de “desacreditáveis”, que são pessoas cujo estigma não está imediatamente aparente ou não se tem conhecimento prévio. zeliampm@zipmail.com.br

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. In: BREJON, M. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras*. 20. ed. São Paulo: Pioneira, 1988.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno deficiente*. 1991. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- FERREIRA, Júlio R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas. *O signo de três*. Tradução de Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. Microistoria: due o tre cose so di lei. *Quaderni Storici*. v. 29, n. 86, p. 551-530, 1994.
- GLAT, R. *Somos iguais a você: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1985.
- KASSAR, M. Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 2, 1994.
- _____. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)*. Campo Grande: EDUFMS, 2000.
- MACHADO, Adriana. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. Tradução de Maria Helena B. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v. 1. _____ . *Economic and philosophical manuscripts of 1844*. Disponível em:< www.marxists.org.>. Acesso em: 29 jul. 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MAZZOTTA, M. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MICHELET, A.; WOODILL, G. *Le handicap dit mental: le fait social, le diagnostic, le traitement*. Neuchâtel. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.
- OMOTE, S. *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. Marília: Unesp, 1980. Palestra proferida na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da supervisão à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp, 1984.
- SCHAFF, A. *O Marxismo e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [19--].
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- SENNA, E. *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)*. Campo Grande: EDUFMS, 2000.
- SMOLKA A. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no Estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOÉS, M. C.; SMOLKA, A. L. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. *Soviet psychology*, v. 27, n. 2, 1989.
- _____. Les bases épistémologiques de la psychologie. In: BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- _____. The genesis of higher mental functions. In: Wertsch, J. V. (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe, 1981.

Educational policies and subjects:
a contribution to think researches
in special education

Abstract:

This article aims to discuss educational researches; it proposes to understand the actions and policies implemented having the subjects of history as reference. With that in view, the article calls for the collaboration of different fields of knowledge, mainly those of history and psychology. Historical materialism and the contributions of the social-historical psychology concerning the historical constitution of subjects are the theoretical basis of this proposal. To expose this theoretical basis, the article focuses an investigation in special educational where the student is taken as the central subject.

Key words: Educational research;
Educational policies; Special
education

Políticas educacionales y sujetos:
contribución para diseños de
investigación en la Educación Especial

Resumen:

Este texto tiene por objetivo contribuir a la discusión sobre la elaboración de investigaciones educacionales, presentando un enfoque que propone entender las acciones y las políticas implantadas a partir de una “mirada” de los sujetos de la historia. Para desarrollar este abordaje, se busca la colaboración de diferentes campos del conocimiento: la historia y la psicología. Se adopta como fundamento el materialismo histórico y las contribuciones de la psicología socio-histórica en relación con la constitución social de los sujetos. Con el propósito de explicitar el abordaje adoptado, se realiza un recorte de una investigación en curso en el campo de la Educación Especial, en donde se privilegia como sujeto central al alumno.

Palabras-claves: Investigación edu-
cacional; Política educacional;
Educación especial.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Departamento de Educação Centro de Refe-
rência de Estudos da Infância e Adolescência
– CREIA/UFMS
Av. Gal. Rondon, 1799- *Campus* de Corumbá
79.331-030 – Corumbá, MS
Contato: mkassar@terra.com.br

Recebido em: 11/07/2003
Aprovado em: 14/08/2003