

Autoras | Authors

Ana Luiza de França Sá*
ana.sa@ifb.edu.br

Marília dos Santos Bezerra**
mariliasonho@gmail.com

**OS DESAFIOS DA METODOLOGIA QUALITATIVA
NAS PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO****THE CHALLENGES OF QUALITATIVE METHODOLOGY
IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION RESEARCHES**

Resumo: Os trabalhos aqui apresentados transitam na interface Psicologia e a Educação e buscam apresentar uma alternativa epistemológica e metodológica para o estudo dos processos educativos. Nesse sentido, serão abordados relatos de experiência relacionados aos temas da aprendizagem, medicalização no contexto escolar e subjetividade. Estas reflexões partem das dissertações de mestrado defendidas pelas respectivas autoras, que fazem parte do grupo de pesquisa “O sujeito que aprende: a aprendizagem como processo de desenvolvimento”. A Epistemologia Qualitativa busca recuperar o aspecto reflexivo no fazer científico, que tem como pretensão superar o positivismo e o instrumentalismo que predomina no campo das pesquisas em Educação. Fundamentada nessa compreensão, a produção do conhecimento é concebida como um processo construtivo-interpretativo, a pesquisa é caracterizada como um processo de comunicação e diálogo, e o singular é legitimado como instância de produção do conhecimento científico. Os estudos apresentados foram realizados em duas escolas públicas de Brasília, Brasil, e buscaram compreender as dinâmicas subjetivas que perpassam o ambiente escolar. A partir da análise das informações levantadas no curso de cada pesquisa, constatou-se a necessidade de se fazer uma mudança epistemológica na realização de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. A homogeneização das práticas educativas e das formas de aprender são recorrentes na escola, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem neste contexto. Essa visão contribui para ampliação do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. As pesquisas evidenciam uma compreensão da aprendizagem a partir de um referencial organicista de desenvolvimento, o que impossibilita o entendimento acerca da diversidade das formas de aprender.

Palavras-chave: Epistemologia Qualitativa, metodologia de pesquisa, Educação e subjetividade

Abstract: The works presented here transpose the interface psychology and education and seek to present an epistemological and methodological alternative for the study of educational processes. In this sense, will be approached reports of experience related to the themes of learning, medicalization in the school context and subjectivity. These reflections start from the master's dissertations defended by the respective authors, who are part of the research group “The person who learns: learning as a development process”. Qualitative Epistemology seeks to recover the reflective aspect of scientific research, which pretends to overcome the positivism and instrumentalism that prevails in the field of research in educa-

Recebido em: 11/07/2017

Aceito em: 24/10/2017

tion. Based on this understanding, the production of knowledge is conceived as a constructive-interpretive process, research is characterized as a process of communication and dialogue, and the singular is legitimated as an instance of production of scientific knowledge. The studies presented were carried out in two public schools in Brasilia, Brazil, and sought to understand the subjective dynamics that permeate the school environment. From the analysis of the information gathered in the course of each research, it was verified the need to make an epistemological change in the study of the learning difficulties in the school context. The homogenization of the educational practices and learning strategies by students are recurrent in the school, generating a process of pathologization of the learning difficulties in this context. This view contributes to the widening of the discourse of inequality, since the pathological view defines those who are apt to learn and those who are not. The research evidences an understanding of learning from an organicist framework of development, which makes it impossible to understand the diversity of ways of learning.

Keywords: *Qualitative Epistemology, methodology of research, education and subjectivity*

INTRODUÇÃO

A interface Psicologia e Educação gerou, no decorrer do desenvolvimento da primeira, várias perspectivas diferenciadas que defendem, por um lado, o auxílio da Psicologia como ciência que corrobora o ato educativo (COLL, 1999) e, por outro, o desserviço da Psicologia para as práticas educativas (TUNES, 2013). A reconciliação necessária entre Psicologia e Educação como conhecimentos complementares para uma Educação emancipatória e transformadora demanda dos profissionais da Educação e de pesquisadores a necessidade de inaugurar no campo de pesquisa novas formas de conceber o conhecimento produzido nesta interface.

De acordo com Gatti (2010, p. 2),

Ao tratar da questão de conceitos em área científica, e seus sentidos, como também, ao discutir características de um campo de conhecimentos, estamos diante não só de uma questão teórico-epistemológica, mas de uma questão histórico-social. Muito do que se faz como ciência processa-se por “consensos”, mesmo que referidos a certo recorte da empiria. Ciência é construção de interpretações. Construção de interpretações é um processo humano-social-histórico. A discussão sobre a “independência” do pensamento científico,

da criação científica apenas como construção “intra-ciência”, dentro de seus “muros” (uma cidadã acima de qualquer suspeita), *versus* a posição de que sua construção é histórica e atravessada por condições específicas de sociedades, comunidades e suas culturas, é uma discussão que por enquanto não teve fim.

Dessa forma, destacamos os conhecimentos produzidos na interface entre Psicologia e Educação situados historicamente a partir das interpretações possíveis aos pesquisadores que se debruçam sobre as contribuições da pesquisa científica para a prática educativa tomando como ponto de partida a teoria psicológica, mais especificamente, a Teoria da Subjetividade de González Rey (2012, 2016).

Assim como Gatti (2010), González Rey e Mitjans Martínez (2016, p. 6) defendem que:

La concepción moderna de ciencia no fue um hecho aislado, sino parte de un momento histórico que representó um fortísimo giro para el desarrollo de la humanidad: el advenimiento del capitalismo industrial. Este fenómeno se acompañó de um desarrollo impresionante de la tecnología y la ciencia em estrecha relación con la emergencia de la industria. A su vez, se generó con una nueva visión del hombre y del mundo: el racionalismo y el empirismo. Estas iban de la mano en la ilusión humana de control sobre el mundo. El iluminismo en el siglo XVIII represento el pico de desarrollo de ese pensamiento y de la ciencia moderna.

Identificamos em diálogo com os autores que a participação da história na produção científica desempenha papel relevante para as interpretações levadas a cabo pelos pesquisadores que reivindicam o lugar da singularidade nas produções científicas, em especial, nas pesquisas desenvolvidas no interior da escola. Nesse sentido, a escola como espaço histórico de disseminação e produção de formas de socialização e representação do conhecimento possibilita a flexibilidade necessária para a produção de conceitos e sentidos da ciência no que se refere à interface Psicologia e Educação.

Acreditamos que a escola contribui para a pesquisa em Psicologia na medida em que se caracteriza como *locus* privilegiado de produção de sentidos sobre aprender e ensinar e que reproduzem, ao mesmo tempo, a realidade social historicamente construída por sujeitos a partir de uma perspectiva inovadora e autêntica.

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) busca recuperar o aspecto reflexivo no fazer científico, que tem como

pretensão superar o positivismo e o instrumentalismo que predomina no campo das pesquisas em Educação. Fundamentada nessa compreensão, a produção do conhecimento é concebida como um processo construtivo-interpretativo, a pesquisa é caracterizada como um processo de comunicação e diálogo, e o singular é legitimado como instância de produção do conhecimento científico.

Ao considerar o ato de produção do conhecimento como singular, inauguramos nas pesquisas qualitativas que se alimentam das referências educativas e psicológicas o lugar do pesquisador como principal elemento que produz interpretações acerca do objeto de estudo para além do dado quantificado passível de análise. Consideramos também que o discurso não é a única via de produção do conhecimento senão indutor de reflexões que alimentam a produção teórica na busca por interpretações de uma realidade situada historicamente.

Os estudos apresentados foram realizados em duas escolas públicas de Brasília, Brasil, e buscaram compreender as dinâmicas subjetivas que perpassam o ambiente escolar. A partir da análise das informações levantadas no curso de cada pesquisa, constatou-se a necessidade de se fazer uma mudança epistemológica na realização de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. A homogeneização das práticas educativas e das formas de aprender são recorrentes na escola, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem neste contexto. Essa visão contribui para ampliação do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. As pesquisas evidenciam uma compreensão da aprendizagem a partir de um referencial organicista de desenvolvimento, o que impossibilita o entendimento acerca da diversidade das formas de aprender.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os métodos de pesquisa nas Ciências Sociais e na Educação vêm sofrendo transformações significativas no que se refere às perspectivas de análise. As Ciências Sociais se constituem a partir de uma ampla diferenciação nos métodos e técnicas de investigação de um determinado objeto de pesquisa, bem como na elaboração de teorias capazes de dar suporte e legitimação científica para tais objetos e suas respectivas práticas de investigação e avaliação.

Dessa forma, é possível perceber um aumento considerável no desenvolvimento de modelos teórico-metodológicos, sejam eles de caráter qualitativo ou quantitativo, capazes de afirmar o estatuto científico das Ciências Sociais e mais es-

pecificamente da Educação enquanto campo de produção de conhecimento válido. Esse desenvolvimento se expressa pelo crescente aumento de estudos no campo, e o desenvolvimento de uma série de manuais técnico-metodológicos para o desdobramento de pesquisas científicas na Educação (GATTI, 2007; GAMBOA, 2007; GOLDENBERG, 2007).

As discussões epistemológicas e metodológicas no campo das Ciências da Natureza, bem como nas Ciências Sociais, atravessam um período de transição e transformações paradigmáticas significativas. Muitos são os autores que discutem essas transformações no fazer científico e os seus desdobramentos para as práticas de investigação nas ciências como um todo (JAPIASSU, 1978; LYOTARD, 2002; SANTOS, 2004). A concepção clássica de ciência, dominante há vários séculos, é colocada em questão, e traz a necessidade de reconstrução e o fim da dogmatização do fazer científico. Para uma melhor compreensão, Santos apresenta algumas contribuições:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que precedem (SANTOS, 2004, p. 21).

Na busca, por um conhecimento que se fizesse válido é que muitas disciplinas se inserem nesse debate de forma acrítica e pouco reflexiva acerca de seus métodos e teorias balizadoras. As Ciências Sociais e Humanas, como um todo, passam a buscar a sua cientificidade baseando-se nos modelos tradicionais das Ciências Naturais, anteriores a mecânica quântica, o que expressa a falta de atualização e posicionamento ideológico dos cientistas que ainda hoje assumem esse posicionamento. A Psicologia e a Pedagogia são exemplos, em que a objetividade, a neutralidade, também passou a ser norteadoras do fazer científico trazendo a ilusória concepção de um rigor científico universal.

Nesse sentido, é importante considerar que o desenvolvimento dos métodos de pesquisa em Educação deve ser entendido como um processo inserido num cenário científico mais amplo, envolvendo relações entre diferentes disciplinas sociais, eixos de pesquisa específicos, bem como com referências teóricas e metodológicas oriundas de outros campos do saber.

Japiassu (1978) aborda que o desenvolvimento das Ciências Sociais não ocorre de forma autônoma em relação às outras atividades humanas, ou seja, ela não possui um desenvolvi-

mento próprio. Nesse sentido, a atividade científica deve ser concebida na sua inter-relação com outros sistemas e atividades humanas, sendo que o seu desenvolvimento se dá de forma histórica e contextualizada.

O autor discute que as Ciências Humanas, na busca de sua cientificidade, acabam por renunciar o seu próprio objeto de estudo. Com o intuito de adquirir um *status* científico similar ao das Ciências da Natureza, as Ciências Humanas passam por um processo de desumanização. A relação estabelecida entre a cientificidade nas Ciências Humanas se torna proporcional à sua desumanidade, nas palavras de Japiassu (1978, p. 9) “quanto mais científicas se tornam, menos humanas se revelam”.

Deve-se dizer que a pesquisa social, por muito tempo, se constituiu como uma prática relegada aos seus campos respectivos. Sendo estas analisadas muitas vezes marginais, quando comparadas com outras práticas consideradas dominantes e mais legítimas. A ilusão de um ideal científico de objetividade e neutralidade fez com que a Ciências Humanas adotassem um modelo mecanicista para a compreensão das realidades humanas. A negação do sujeito enquanto objeto de estudo se dá pela estratégia da adoção de modelos quantitativos, para a compreensão do humano nas Ciências Sociais dominantes e, de forma muito especial em Psicologia, afetando sua expressão nas diversas áreas do saber, dentre elas a Educação.

Na Educação, tal problemática se faz evidente. Seria possível negar o sujeito na pesquisa em Educação? Como buscar uma cientificidade que se faça válida para a compreensão dos processos educativos? As reflexões de Gatti (2007) se fazem pertinentes a esse debate. A autora chama atenção para as especificidades da pesquisa em Educação. Pesquisar os processos educativos significa trabalhar com algo que é relativo aos seres humanos. Segundo a autora, o conhecimento a ser produzido, na esfera da Educação, nunca pode ser obtido por uma pesquisa de caráter estritamente experimental, em que se garanta a previsão e o controle do que está sendo estudado.

Isso se dá devido à complexidade em que a Educação enquanto campo do saber está envolvida. A Educação aborda questões desde os pontos de vista neurológicos e subjetivos implicados no processo de ensino e aprendizagem, como também a questões de ordem social mais ampla, que envolvem as políticas educacionais e a maneira pela qual a Educação se institucionaliza em sistemas escolares. Dessa forma, Gatti (2007) discute que a pesquisa em Educação vem se constituindo a partir de sua diversidade e abarca uma multiplicidade de problemas, como também se relaciona a uma variedade de métodos e abordagens possíveis.

Um dos motivos que justificam a importância desse debate sobre a qualidade das pesquisas desenvolvidas no campo da Educação é a recorrente crítica sobre a falta de fundamentações teóricas, bem como a falta de rigor metodológico no tratamento e análise das informações levantadas no campo de pesquisa. Evidencia-se que muitas pesquisas no campo da Educação buscam se adaptar aos fatores tradicionais das pesquisas em Ciências Naturais. Critica-se essa posição, tendo em vista que o entendimento clássico sobre os critérios de validade e confiabilidade nas Ciências Humanas não podem ser os mesmos que os adotados nas Ciências Naturais.

Geralmente, temos a ideia que a pesquisa social é definida pela ruptura ou por oposição à pesquisa natural. Percebe-se que a utilização de métodos de caráter quantitativo, o uso de estatísticas, se tornou recorrente nas pesquisas sociais, tendo em vista a necessidade desta em adquirir legitimação das comunidades científicas. Entende-se que no plano metodológico, a discussão voltava-se para a natureza dos dados. As estratégias epistemológicas caminhavam para a busca de uma objetividade, baseada no modelo positivista das Ciências da Natureza.

Os pesquisadores viam na matematização a razão de seu sucesso, e a possibilidade para atingir verdades universais passíveis de generalização. Assume-se que o conhecimento matemático é capaz de tornar científico o saber sobre o social. Aquilo que não se submete ao tratamento matemático deve ser eliminado do saber científico. De acordo com Pires (2014), isso ocorre mesmo antes da constituição das disciplinas das Ciências Sociais na forma que elas tomaram entre 1850 e 1945, o termo **ciência** já havia adquirido uma concepção hierárquica (saber verídico, por oposição ao saber imaginado, ao senso comum) e consagrava a supremacia das Ciências da Natureza. Como a linguagem matemática era estreitamente associada a estas últimas, sua adoção parecia ser uma condição *sine qua non* de abordagem científica.

Entretanto, no caso dos pesquisadores em Educação, lidamos com um processo humano subjetivo e, portanto, sujeito a algumas singularidades. Matematizar os processos educativos não nos parece a solução dos problemas metodológicos para o campo das pesquisas em Educação. A utilização de métodos estatísticos, dissociados de uma reflexão teórica consistente para a compreensão dos fenômenos educacionais, pode gerar uma visão uniforme das reais necessidades e uma percepção administrativa dos problemas.

De maneira geral, entende-se que a Educação seja capaz da transmissão e o aprendizado de conhecimentos culturalmente organizados. Esse processo de transmissão de conhe-

cimento de geração para geração é o objetivo fundamental da Educação. Compreende-se que os conhecimentos produzidos são relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, dos contextos, das teorias, dos métodos e das técnicas escolhidas por cada pesquisador (GATTI, 2010).

Kincheloe e Berry (2007) defendem que somos marcados pela incerteza, pelas transformações históricas e sociais, vivemos num mundo humano complexo e imprevisível, permeados por questões éticas, epistemológicas, ontológicas e políticas no campo científico e de produção de conhecimento e, portanto, a lógica monolítica do fazer pesquisa precisa dar espaço aos processos mais plurais de investigação, principalmente na Educação com seu caráter transdisciplinar.

Os autores buscam mostrar a necessidade da emergência de um novo paradigma em Educação, como um caminho alternativo, sem que a ciência perca com isso o seu valor científico. Este paradigma é o da complexidade, o da ciência que sabe que existe um observador que valida a experiência, que considera a historicidade, o multiculturalismo, a relatividade das verdades e as múltiplas leituras possíveis de um mesmo texto. A interpretação está diretamente ligada ao seu interpretador e as fontes de realimentação para essa interpretação são múltiplas. Unido a isso os recursos metodológicos permitem interpretações melhores que outras. São precisamente os recursos metodológicos os que permitem o vínculo das construções teóricas especulativas e o problema em construção.

A proposta que pretendemos apresentar com este trabalho não implica desconsiderar a importância dos métodos quantitativos nas pesquisas em Educação, mas trazer alternativas metodológicas-interpretativas que nos permitam compreender as dificuldades de aprendizagem a partir de outras perspectivas, até então não exploradas nas pesquisas em Educação na sua interface com o conhecimento psicológico. Dessa forma, as reflexões de Gatti se fazem pertinentes a essa discussão:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial, não tem significado em si. (GATTI, 2010, p. 32)

Mais do que polemizar, colocando as duas abordagens em contraposição ou antagonismos, trata-se de apresentar a ques-

tão que não se encontra suficientemente discutida e trabalhada pelos pesquisadores, que se relaciona à tendência de não se discutir em profundidade as implicações do uso de determinadas técnicas, e adequação desse uso e de sua apropriação de forma consistente para a resolução de determinadas problemáticas no campo educacional.

No que se refere à temática das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, o uso de instrumentos quantitativos para a verificação do grau de inteligência das crianças avaliadas se tornou uma prática cada vez mais recorrente entre os profissionais de Psicologia inseridos no interior das escolas, desconsiderando outros elementos que se fazem importantes no momento da avaliação das dificuldades de aprendizagem. A utilização de métodos estatísticos desvinculados de uma interpretação teórica e historicamente contextualizada produz uma ação não reflexiva por parte do profissional de Psicologia. Nesse sentido, a precisão estatística dos testes psicológicos, pode assim ser ilusória ou até mesmo enganosa. Para Groulux (2014, p. 79), “toda atividade de medida pede uma reflexão sobre o que se pretende medir e sobre a significação que esta medida pode ter, na falta da qual faz-se operar a medida no vazio”.

DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS

As pesquisas desenvolvidas pelas autoras constituem uma produção acerca dos problemas que afetam a aprendizagem e que encontra duas vertentes de análises distintas: a relação do professor com a lógica biomédica presente nas emissões de diagnósticos que revelam dificuldades de aprendizagem biologicamente respaldadas e a produção de testes psicológicos que reificam o lugar passivo da criança em relação ao aprender.

As pesquisas foram realizadas em escolas públicas de Brasília, Brasil, em um primeiro momento, com professores e profissionais do serviço de apoio de aprendizagem especializado e, em outro momento, com crianças diagnosticadas com transtornos de aprendizagem que frequentavam esse serviço.

Na pesquisa realizada com professores, foram considerados quatro professores voluntários de uma escola pública que constituíram um estudo de caso sobre as concepções de aprendizagem que estes possuíam em relação aos supostos transtornos de aprendizagem e suas ações pedagógicas com vistas à superação ou não dessas dificuldades respaldadas pelos diagnósticos de transtornos.

As crianças participantes do segundo momento da pesquisa se tornaram participantes após a imersão de uma das pesquisadoras no campo escolar que se disponibilizaram a participar da pesquisa a partir da presença da pesquisadora nos

encontros regulares das aulas. É importante destacar que não foram feitos critérios de participação dessas crianças *a priori*, se não uma aproximação feita pelas próprias crianças até a pesquisadora que se colocava na sala de aula como uma auxiliar nas atividades escolares para aqueles que se encontravam em dificuldades para sua realização. Dessa forma, dois casos mais significativos foram utilizados para construir as interpretações que se seguem.

A presença dos diagnósticos na escola nos permite pensar de que maneira este instrumento médico auxilia a prática pedagógica do professor em seu planejamento para a turma e para os alunos com diagnóstico de transtorno de aprendizagem em especial.

Ao considerar que a prática pedagógica implica processos de ensino e aprendizagem marcados nos momentos de planejamento do professor, buscamos como ponto de partida a identificação das concepções de aprendizagem dos professores participantes da pesquisa.

As concepções dos professores acerca da aprendizagem como processo que constitui a subjetividade social da escola nos interessava no sentido de compreender de que maneira estas concepções se configuravam como momentos de reprodução de uma aprendizagem que enfoca o biológico diante das dificuldades, ou se, pelo contrário, poderiam demonstrar momentos de ruptura de uma subjetividade social marcante que colabora para a manutenção do rótulo de incapacidade individual atribuída ao aluno.

Nossa compreensão de concepção segue as ideias da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2012), entendendo-as como uma produção subjetiva de uma realidade social marcada pelas representações da pessoa em relação ao tema em questão em uma teia de informações que são compartilhadas pelos demais atores da instituição escolar.

Entendemos que a concepção de aprendizagem dos professores interfere diretamente na valorização ou não que o professor atribui ao diagnóstico de transtorno manifestando-se na subjetividade social da escola como ações pedagógicas em concordância do que tem sido chamado de lógica biomédica.

A definição sobre lógica biomédica encontra respaldo nas obras de Foucault (1999), caracterizada como o domínio do corpo pelas instituições presentes na cultura e nas formas de organização da sociedade. Assim, o corpo representa lugar de dominação e poder, sendo necessária a atuação direta nos desvios do comportamento que encontram no corpo o lugar de manifestação. A metáfora que melhor resume o que vem sendo chamado de lógica biomédica e de como se manifesta na educação escolar é a do funcionamento de um relógio. Um relógio possui

peças que, articuladas entre si, produzem o funcionamento e a finalidade de existência do instrumento. Assim, quando alguma peça do relógio falta ou se estraga é preciso trocá-la ou consertá-la para que seu funcionamento e utilidade não sejam prejudicados. Dessa forma, a escola apresenta a necessidade de recursos médicos para a manutenção do comportamento eleito como o adequado para a funcionalidade dos processos escolares, que, em muitos casos, não possuem um sentido para aqueles que fazem parte da instituição. Não à toa que um dos medicamentos composto pelo metilfenidato utilizado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH atende pelo nome comercial de CONCERTA¹.

Assim, existe um peso considerável que a subjetividade social da escola exerce no planejamento das ações pedagógicas do professor, levando-o a corroborar com os princípios que fundamentam a lógica biomédica presente na escola e que invisibiliza as crianças que participam da produção do conhecimento no momento da realização de tarefas escolares em diversos instrumentos utilizados pela escola. As chamadas “provas universais” aplicadas na famigerada “semana de provas” das escolas e, especialmente, nesse caso investigado, eram tidas como instrumento balizador das concepções de aprendizagem dos professores na medida em que era o documento que respaldava a incapacidade da criança diante do objeto do conhecimento e era utilizada como argumento que justificava às famílias e aos profissionais da escola que realmente havia algum “problema” com a criança. Diante de afirmações desse tipo, questionávamos os diagnósticos ao concordar com Vygotsky sobre as diversas formas de manifestação da aprendizagem. De acordo com este autor, “a aprendizagem humana é um fenômeno cultural, historicamente condicionado pelas condições concretas de vida e, por isso mesmo, com enorme amplitude de variação em suas formas de manifestação” (1997, p. 116).

As tarefas escolares mediadas pelo professor são consideradas, do ponto de vista da Teoria da Subjetividade, como propulsoras de sentidos subjetivos que se relacionam com as várias esferas da vida da criança. Nesse sentido, a relação estabelecida entre professor e aluno no momento da resolução do desafio proposto na atividade escolar é superação de representações que o aluno possui sobre a escola, sobre si mesmo, sobre o que os pais pensam de suas capacidades intelectivas, etc.

Durante as pesquisas desenvolvidas foi possível interpretar que as concepções que perpassam as práticas pedagógicas entre alunos e professores levavam em consideração o caráter biologizante da aprendizagem e a desconsideração da crian-

1 Cloridrato de Metilfenidato; laboratório Janssen Cilag.

ça como sujeito singular que produz sentidos subjetivos sobre o ato de aprender. Em um dos casos analisados, essa relação tinha caráter negativo como na descrição abaixo ocorrida no momento em que a pesquisadora sentou-se ao lado de uma das crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem para auxiliá-la em uma tarefa:

“Eu já tentei ajudá-lo. Não adianta! Não perca seu tempo com ele!”

Ao se colocar de forma negativa sobre a aprendizagem da criança em sua presença, a professora revelou sua descrença na aprendizagem como algo singular e pessoal, pois após a professora se retirar do ambiente no qual estavam sentados pesquisadora e aluno, este foi capaz de lhe relatar com muitos detalhes a história contada em aula anterior, objeto de discussão em sala de aula naquele momento.

Outro fator interessante para a reflexão sobre as pesquisas qualitativas que encontram nos dados estatísticos um entrave para a compreensão das dificuldades de aprendizagem foi análise documental realizada pela pesquisadora sobre os dossiês de alunos em processo de investigação de supostos transtornos de aprendizagem. Nesta fase da pesquisa, consideraram-se sete documentos mais relevantes que expressavam momentos diversificados de investigação de uma das crianças onde interpretamos vários indicadores de aprendizagem que se opunham ao diagnóstico profetizado pelos profissionais da escola. A descrição das atividades realizadas pela criança nos momentos de investigação não eram acompanhadas de dados interpretativos ao não ser pelas características elegidas pela escola como formas positivas de aprendizagem como, por exemplo, ter uma letra legível e uma caligrafia agradável à leitura. Mesmo diante das orientações feitas por profissional do serviço de atendimento à saúde da criança como inclusão em atividades esportivas e culturais e, se houver tempo, em acompanhamentos orientados por profissional da Educação, a relação estabelecida entre professor e aluno era mediada pela ideia biologizante sobre os supostos transtornos de aprendizagem.

Da mesma forma, os processos de investigação dos supostos transtornos como nos dois casos das duas crianças investigadas por uma das pesquisadoras se caracterizavam como testes padronizados com pouca ou nenhuma construção teórica sobre a criança e outras dimensões de sua vida que participavam do seu processo de desenvolvimento na escola. Com ênfase na psicometria, os testes tinham a intenção de se constituírem como instrumentos capazes de identificar e quantificar os problemas de aprendizagem.

De forma equânime, os resultados médicos avaliados a partir dos testes padronizados feitos pela escola eram taxativos em relação à dificuldade presente na criança: Transtorno de Déficit de Atenção em tratamento com metilfenidato, seguido do número de referência do Manual de Doenças Mentas (DSM IV²) e o exame Potencial Evocado P 300, utilizado para confirmação do diagnóstico.

Consideramos, portanto, que o desafio das pesquisas em Educação deve visar superar o instrumentalismo identificado nas pesquisas realizadas como principal elemento de produção do conhecimento nos variados espaços em que são produzidos: sala de aula com a presença da prova universal e consultório psicológico com os testes padronizados. Os relatos expostos são exemplos de passos que são dados em busca do valor científico das pesquisas em Educação, mas que se ancoram nas práticas das Ciências Naturais para seu alcance, fundamentadas na quantificação de respostas dadas a determinados instrumentos.

Sem dúvida, as consequências de trabalhos que coisificam a criança e aniquilam a manifestação da aprendizagem como produção do sujeito colocam em descrédito as possibilidades criativas de investigação das problemáticas educacionais ao passo que ocasionam danos significativos para as relações humanas e as representações das crianças sobre si mesmas. A normalidade como categoria científica é inexistente diante das capacidades humanas ainda não descobertas e exploradas. Nesse sentido, coadunamos com Patto (1997) que denuncia a produção do fracasso escolar através da ideia ilusória de normalidade que atua para manutenção de desigualdades:

Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientista, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela Psicologia (PATTO, 1993, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homogeneização das práticas educativas e das formas de aprender são recorrentes no contexto educacional, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Essa visão contribui para ampliação

2 Na época de realização das duas pesquisas a versão número IV do DSM ainda estava em vigor e utilizado pelos profissionais colaboradores da pesquisa.

do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. As pesquisas evidenciam uma compreensão da aprendizagem a partir de um referencial organicista de desenvolvimento, o que impossibilita o entendimento acerca da diversidade das formas de aprender.

A elaboração de alternativas teórico-metodológicas para o campo da Educação permite uma compreensão mais elaborada dos problemas de ordem social e educacional. A adoção de leituras reducionistas e simplistas para os fenômenos educacionais deriva de uma epistemologia que direciona o pensamento do pesquisador por vias conceituais e práticas que definem o mundo em eventos isolados, em entidades particularizadas, em aspectos dissociados do todo, de processos que os vinculam como momentos de uma realidade complexa.

Consideramos que o rigor científico, baseado no rigor matemático não abarca a complexidade e a multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos, como por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem. O paradigma hegemônico que busca na matematização dos fenômenos a via legítima de explicação do real desqualifica as singularidades, despersonaliza os sujeitos e suas respectivas histórias de vida.

Recuperar a dimensão do humano nas ciências humanas, bem como na Educação, é trazer a legitimação dos processos humanos como fonte autêntica de produção de conhecimento. A emergência do sujeito, tanto do pesquisador como do sujeito pesquisado, deveria ser a preocupação principal daqueles que pretendem investigar os fenômenos educacionais. A legitimação do conhecimento não estaria relacionada a uma análise puramente estatística, nem a uma verificação experimental, mas sim pela qualidade das informações produzidas pelo pesquisador acerca de seu objeto. (GONZÁLEZ REY, 2005)

Dessa forma, a produção do conhecimento sobre os fenômenos educativos requer um mergulho no campo das interações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, em que sentidos são produzidos e construídos nessa relação. De acordo com Gatti e André (2013, p. 29):

assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar e agir.

Tais ideias vão de encontro à concepção positivista de ciência, o que nos leva a considerar a dimensão subjetiva dos protagonistas da pesquisa, e a não separação de sujeito e objeto.

Nessa dimensão, busca-se a interpretação em lugar da mensuração, a construção em lugar da constatação, e a visão de que a perspectiva quantitativa apresenta limitações a uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, principalmente no que se refere ao estudo das dificuldades de aprendizagem no contexto educacional e as práticas que se propõem avaliar e investigar os processos de aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades na apropriação dos conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

- COLL, C. (Org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- GATTI, B. A. *Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições*. *Psicol. Educ.* n. 30, São Paulo. Agosto, 2010.
- GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GATTI & ANDRÉ. *A relevância dos Métodos de pesquisa em Educação no Brasil*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- GAMBOA. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GOLDENBERG. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Uma epistemologia para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas: individuo y sociedade**, v. 15, n. 1, 2016. p. 5-16.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología Cualitativa e subjetividad**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito.** Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GROULUX. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências humanas. In J. POUPART, J.P.; DESLAURIES, L.; GROULX, A.; LAPERRÈRE, R.; MAYER, A. PIRES (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

JAPIASSÛ, H. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Livraria F. Alves Editora, 1978.

KINCHELOE & BERRY. **Pesquisa em Educação: conceituando a Bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira, 2011.

LYOTARD. **A Condição Pós-moderna.** José Olímpio, Rio de Janeiro, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TUNES, E. (Org.) **O fio tenso que une a Psicologia à Educação.** Brasília: UniCEUB, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor Distribuidora, 1997.

CURRÍCULOS

* Professora do Instituto Federal de Brasília. Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Atuou como professora da Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Possui experiência em atividades de extensão e movimentos sociais na interface com a Educação e espaços de aprendizagem.

** Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2012). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação de Brasília. Doutoranda em subjetividade na Educação do Programa de pós graduação

em Educação da Universidade de Brasília. Psicóloga clínica com ênfase no atendimento infantil. É Professora Adjunta do curso de Psicologia do Centro Iniversitário IESB. O foco de suas investigações se direcionam para estudo da subjetividade na saúde e na Educação, por exemplo: o impacto na prevenção, na promoção de saúde e na orientação da Educação para o desenvolvimento humano e processos de ensino e aprendizagem. Igualmente, também desenvolve estudos na área do acolhimento institucional de crianças e adolescentes vítimas de violência familiar.