

ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de – UNICAMP – adrifri@fcm.unicamp.br

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de – UNIMEP – cristinalacerda@uol.com.br

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães – UFMS – mkassar@terra.com.br

GT: Educação Especial / n.15

A produção do conhecimento em Educação Especial tem uma história muito próxima à da psicologia, que foi construída a partir de uma visão individualista, *patologizante*, disciplinadora e baseada na oposição dos conceitos de anormalidade e normalidade (c.f. CONTINI, 2001, entre outros). O conhecimento produzido a partir da preocupação unicamente com a especificidade/diferença/anormalidade fez com que a Educação Especial se apresentasse, muitas vezes, como um campo de conhecimento descontextualizado da Educação em geral. Como consequência, debates presentes na Educação nem sempre foram absorvidos, ao mesmo tempo, pela Educação Especial. Nas décadas de 1930 a 1960, enquanto uma parcela da produção em Educação disseminava a crença na educação livre, na expectativa do desabrochar das potencialidades individuais, na visão da escola transformadora presente em obras como *Liberdade sem Medo*¹ e na tradução de autores como John Dewey (1859-1952), a educação especial recebia uma população da qual se desacreditava na existência das potencialidades. Com forte base na psicologia experimental, a Educação Especial construiu, no decorrer do século XX, um conhecimento que orientou uma pedagogia marcada pela instrução programada e treinos para aquisição de habilidades específicas². Essas referências impulsionaram o conhecimento no campo da educação especial, construindo métodos e técnicas específicas para a educação de pessoas com deficiências, especialmente com deficiência mental (cf. COSTA, 1986). Na década de 1980, o empreendimento de pesquisas históricas e sociológicas favoreceu a interlocução entre a Educação Especial e a Educação e questões até então compreendidas como específicas da Educação Especial ganharam análises mais abrangentes. É interessante notar que, no estado de São Paulo, até parte da década de 1980, a produção de pesquisas em Educação Especial ocorria quase que exclusivamente na UFSCar, com um Programa em Educação Especial, que tem uma formação inicial fortemente marcada pela psicologia experimental. No decorrer da década, começa a aparecer o desenvolvimento de pesquisas nessa área (dissertações e teses) em outras instituições de Ensino Superior³.

No campo da Psicologia e da Educação, a concepção de alunos como “sujeitos ativos da aprendizagem” ganha impulso, a partir da difusão das teorias construtivistas, como a de Piaget. Leituras a respeito de uma educação construtivista vão, aos poucos, fazendo-se presentes nas pesquisas, disseminadas nas redes públicas de ensino através de convênios e assessorias entre as Universidades do país e os diferentes estados e municípios⁴. Com

¹ Refiro-me a obra de A. S. Neill, *Summerhill*, traduzido no Brasil para *Liberdade sem Medo*. São Paulo: IBRASA, 1967.

² É importante ressaltar que a instrução programada também esteve fortemente presente nas propostas de educação em geral, mas chamamos a atenção para o fato de que, na Educação Especial, essa abordagem teve grande aceitação, ao ser apresentada como conjunto de métodos que prometiam sucesso no ensino.

³ Para informações sobre a produção acadêmica em Educação Especial, ver Nunes, L.; Ferreira, J.; Glat, R. Mendes, E. (1997).

⁴ Como exemplo, citamos o estado de Mato Grosso do Sul, que teve a educação pública estadual repensada, nos anos de 1980, a partir das colaborações de professores da Universidade Estadual de Campinas.

a disseminação do construtivismo, a abordagem comportamental foi alvo de severas críticas. Na Educação Especial, aos poucos, essas leituras conduzem à proposição de outras práticas e a educação organizada em cima de procedimentos muitas vezes repetitivos vai sendo acompanhada por um discurso a respeito da construção da inteligência.

Ainda em fins dos anos de 1970, inicia a disseminação de uma leitura crítica do papel da escola, principalmente através das obras de autores como Althusser, Bourdieu e Passeron. A divulgação das idéias de autores da sociologia, história, antropologia e filosofia e sua apropriação nos cursos de pós-graduação em Educação propiciou a formulação de análises da escola e de sua relação com a sociedade. Da mesma forma, o sujeito-aluno, quando foco de pesquisas sob essas outras referências, passa a ser discutido em sua inter-relação com o espaço institucional.

Também na Educação Especial, o leque de pesquisas abriu-se nas últimas décadas, seja pela escolha de diferentes temáticas (Relações de Ensino; Gênero; Identidade; Relações com o Conhecimento; Formação de Professores; Política Educacional; Cultura e Arte), seja pela diversificação de enfoques teórico-metodológicos (Psicologia Social; Teoria da Aprendizagem Mediada; História Oral; Análise de Discurso; História e Sociologia). Parte das pesquisas que privilegia as relações do sujeito com seu meio social se fundamenta na psicologia histórico-cultural, a partir dos aportes teóricos do materialismo histórico, incorporando a noção de que o sujeito se desenvolve imerso nas relações sociais. Esta concepção tem implicações para o tipo de pesquisa empreendida e a Educação Especial passa a ser compreendida como foco de interesse dentro do contexto da Educação em geral. Essa abordagem tem produzido trabalhos que enfocam a participação de sujeitos nas práticas sociais, relacionando aspectos micro e macro constitutivos. Uma das abordagens utilizadas em pesquisas que consideram o sujeito e sua relação com as condições materiais é a etnográfica, por possibilitar conhecer os meandros das relações que se estabelecem entre os sujeitos e destes e as instituições. Tendo em vista o exposto, pretendemos neste texto, analisar algumas pesquisas em Educação Especial que utilizam, entre as suas ferramentas, o método etnográfico. Escolhemos para exemplificar nossas análises, pesquisas que abordam situações de Educação Inclusiva, por ser tema muito presente hoje na Educação. Ainda, tendo como foco a Educação Inclusiva, abordaremos a possibilidade oferecida pela pesquisa etnográfica no desvendamento de aspectos da relação ensino-aprendizagem na sala de aula em uma situação que paulatinamente vem aparecendo nas escolas brasileiras: a presença de *auxiliares* de ensino.

Pesquisa etnográfica e Educação

Entre as diversas formas de investigação, há as que privilegiam os aspectos cotidianos, a partir de uma abordagem etnográfica. Essa forma de investigação pode ser encontrada no conjunto de pesquisas, presente nas escolas desde a década de 1960, que entende essa instituição como não apenas um lugar onde crianças aprendem, mas também como espaço que reflete a dinâmica social, com suas diferenças, características culturais e desigualdades sociais (LAPLANE, 2000).

Green, Dixon & Zaharlick (2001) recordam que até a década de 1950, não existiam pesquisas etnográficas nas escolas. Um dos marcos da atenção dos etnógrafos pela educação foi a realização de uma conferência na Universidade de Stanford (EUA), em 1954, com o propósito de buscar inter-relações entre a antropologia e a educação⁵.

⁵ A conferência foi organizada pela Universidade de Stanford e a Associação Antropológica Americana (American Anthropological Association) Para detalhes, ver Green, Dixon & Zaharlick (2001).

Erickson (1977/1984) retoma as raízes etimológicas da palavra etnografia para começar suas análises sobre o tema. *Etno* (ethnos) – do grego – povo, nação, tribo; y *grafia* – escrever: escrever sobre nações (p.52), mas adverte que a unidade de análise para o pesquisador não necessita ser uma nação ou um povo e afirma que qualquer rede social que forma uma entidade unida e que tem suas relações sociais regulados por costumes (família, escola, etc.) é foco da etnografia.

Laplantine (2005) identifica as origens da etnografia nas investigações antropológicas feitas no início do século XX, quando os pesquisadores começaram a permanecer, eles mesmos no campo de investigação⁶. Desde este momento, a antropologia passou a ser uma atividade “ao ar livre”. As pesquisas de caráter etnográfico nas escolas originaram-se de uma aproximação entre a antropologia e a educação⁷. Acreditamos que o conhecimento dessa origem tem grande importância, pois muitas características das pesquisas desenvolvidas hoje, a partir de uma abordagem antropológica, estão presentes, mesmo que de forma silenciosa. Como argumenta Erickson (1977/1984), os métodos particulares da pesquisa de campo etnográfico padrão (da antropologia) não podem ser transferidos para o estudo das escolas, mas podemos identificar princípios gerais.

Uma das características da abordagem etnográfica está no fato de ela envolver uma forma não-tradicional de pesquisa nas ciências sociais (AGAR, 2004). A imersão no campo provoca uma ruptura com as formas tradicionais de fazer pesquisa e leva a considerar o investigador como participante do contexto de investigação. Essa posição abre inesperadas possibilidades em campo. A posição do pesquisador que participa, de alguma forma, das atividades do campo de estudo, o torna consciente de que o campo tem um movimento complexo e de que não é um experimento em que se possa controlar variáveis. Martínez e Vásquez (1995), quando analisam contribuições atuais da etnografia nas escolas, chegam a afirmar que um dos aportes dessa abordagem é a tomada de consciência do *lugar* que o pesquisador ocupa em sua própria pesquisa, quando o pesquisador se concebe como mais um ator dentro das situações que observa. A posição do próprio pesquisador, a preocupação com o ponto de vista dos outros atores em seu contexto, a consideração da sociedade como um todo complexo e das múltiplas relações que a compõem estão presentes nas pesquisas etnográficas na educação (cf. AGAR, 2004; ANDRÉ, 2004; ERICKSON, 1977/1984; EZPELETA e ROCKWELL, 1986).

O cuidado necessário ante as conexões que envolvem o fenômeno indica sua pertinência a uma rede complexa de relações que extrapolam o contato imediato do pesquisador. Agar (2004) chama a atenção a esta questão e afirma que para um pesquisador etnográfico, a importância dessa forma de pesquisa é justamente a descoberta dessas conexões (AGAR, 2004, p.16). Essa preocupação é reiterada por Erickson (1977/1984), Green, Dixon & Zaharlick (2001) e outros. Ainda para Woods (1995), a atenção ao fenômeno em seu próprio contexto possibilita a superação do problema de relacionar aspectos micro e macro.

A “imersão no campo”, o “olhar” considerando o outro, a atenção nas relações e a visão de contexto... Pensamos que essas são características importantes da pesquisa

⁶ Laplantine (2005) explica que as primeiras observações de campo nas investigações antropológicas forma feitas, muitas vezes, por viajantes (geralmente missionários e administradores), que iam ao novo mundo ou à África e Ásia, registravam observações, que mais tarde, eram objeto de reflexão, interpretação e análise pelos filósofos que permaneciam na Europa.

⁷ Galli (1993, apud GUSMÃO, 1997) mostra que no século XIX ocorre uma aproximação entre a antropologia e a educação, quando antropólogos tentam conhecer a cultura da infância e da adolescência.

etnográfica e que permanecem nas pesquisas realizadas nas escolas a partir desse enfoque. A conjugação dessas características possibilita privilegiar o que é aparentemente secundário. No esforço do olhar próximo, cuidadoso e atento, comportamentos ou ocorrências que inicialmente não eram percebidos podem ganhar outra dimensão. *Detalhes*, a primeira vista considerados marginais e irrelevantes podem ser tomados como “chaves reveladoras” do contexto em que estão imersos. Para Woods (1995, p.41):

“Algunos gestos pueden ser leves e incluso oscuros para los demás, pero contienen gran abundancia de datos para quienes están dentro del contexto de la interacción – una mirada, un movimiento de la mano, una palabra.”

No entanto, considerar a existência cotidiana não deve significar conceber uma situação cuja explicação se esgota em si mesma. Ezpeleta e Rockwell (1986) argumentam que articular a existência cotidiana aos múltiplos determinantes históricos, buscando abordar o fenômeno como parte de uma totalidade maior à qual está intimamente relacionada é fundamental. O olhar etnográfico, portanto, recebe diferentes matizes quando entrelaçado a aspectos político-sociais, institucionais, culturais e ideológicos.

Há muitas formas de entender a articulação entre o fenômeno e seu contexto. Em nossas pesquisas temos entendido o conceito de totalidade como uma *unidade concreta de contradições que interatuam*, considerando-se sua relatividade histórica e que a própria totalidade é constituída de totalidades. Para um melhor entendimento desse conceito, Bottomore (1988) adverte que a categoria *totalidade* deve ser compreendida em contraste às concepções metafísicas de “todo” abstrato, atemporal, fixo e inalterável. cremos ser necessárias a percepção do movimento contraditório inerente à história e a apreensão das múltiplas determinações e das relações constitutivas do desenvolvimento social, a partir de um esforço constante de observação, registro e análise dos dados. Remetemo-nos a Marx (1968, p.16), que nos auxilia esclarecendo que “a investigação tem que se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”.

A consideração da sociedade como uma totalidade é uma necessidade para uma pesquisa que se proponha ultrapassar o plano abstrato. Para Lukács (1922) é imprescindível estabelecer a relação com a totalidade concreta, onde saem as determinações dialéticas, para superar a mera descrição e alcançar a possibilidade objetiva. Tomando este ponto de vista, a etnografia, para nós, pode colaborar para o entendimento das complexas relações sociais e para a reconstrução de uma história que não está explicitamente documentada, mas está presente no modo de relacionar-se das pessoas no cotidiano.

A pesquisa etnográfica na Educação Especial

No que se refere à Educação Especial, a pesquisa etnográfica tem sido utilizada, dentre outros, no estudo de aspectos da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. A observação participante em campo tem se revelado uma ferramenta importante para a avaliação da política de educação inclusiva⁸. Esses trabalhos utilizam uma variedade de referenciais teóricos e metodológicos, que incluem conhecimentos provindos de várias áreas do conhecimento. Alguns estudam a inserção de um único aluno na sala de aula regular (ARIAS, 1998; AZEVEDO, 1998; BATISTA, 2002; FARIA, 1999; MILLIONI, 2003; PAULA, 2003; PINHO, 2003), outros enfocam uma ou mais escolas ou salas de aula (BERALDO, 1999; CARVALHO, 2001; JESUS,

⁸ Consideramos como um dos instrumentos da Política de Inclusão do Governo Federal a implantação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que propõe a matrícula de crianças com deficiências nas classes comuns das escolas públicas no país.

CAETANO E AGUIAR, 2002; MARCIANO, 2002; MARQUES, 2000; MATTOS, 2000; PICCHI, 1999; SILVA, 2003; TARTUCI, 2001) e poucos avaliam a política inclusiva em contextos mais amplos como um ou mais municípios ou estados (BITES, 2003; LAUAND, 2000; KASSAR, 2006). Alguns estudos abordam a percepção das famílias de alunos com necessidades especiais (CHACON, 1995; MELLO E LAPLANE, 2004; PAIVA, 1999)⁹. O perfil dessas pesquisas é coerente com a estrutura dos nossos cursos de graduação e pós-graduação, que valoriza e exige a pesquisa, mas não provê recursos para a realização de estudos abrangentes.

O uso de ferramentas etnográficas, nesses trabalhos, permite focar as escolas, as condições de infra-estrutura e recursos financeiros, materiais e humanos, a organização, os professores, os alunos com e sem necessidades especiais, as famílias, as relações professor-aluno, o currículo, a surdez, a deficiência mental, a deficiência visual, a deficiência física, a deficiência múltipla, as formas de apoio existentes, a integração social e a participação e, muitos deles se ocupam de mais de uma dimensão, procurando descrever o que acontece na escola ou na sala de aula. Esses estudos interrogam a realidade escolar por meio de diferentes questões e em graus de profundidade distintos. Por isso, é difícil sumarizar e sistematizar seus resultados. No entanto, na ausência de estudos mais abrangentes, que sistematizem dados coletados por meio de uma metodologia única, tornam-se fontes importantes de informação sobre o modo como a política inclusiva está sendo implementada nas escolas. O quadro que emerge da leitura desses trabalhos é parcial e incompleto. Entretanto, os trabalhos existentes apontam de modo sistemático para uma série de falhas e problemas que, provavelmente, podem ser estendidos à maioria das propostas de inclusão implementadas. As críticas mais frequentes são:

1. *A persistência de problemas na formação dos professores*: esse aspecto, muito citado nos trabalhos que abordam a percepção dos professores sobre a inclusão envolve várias dimensões. Por um lado, muitos docentes declaram-se favoráveis à inclusão, mas se dizem despreparados para implementá-la na sala de aula. Por outro, os estudos que enfocam as práticas de sala de aula apontam, muitas vezes, para uma prática pedagógica pobre em conhecimentos, recursos e estratégias de ensino.

2. *A deficiência de recursos financeiros*: inúmeros relatos atestam a ausência de uma dotação financeira específica que permita às escolas adquirir os materiais necessários para o trabalho com as necessidades especiais. A participação dos pesquisadores nas salas de aula tem como resultado o registro fiel e pormenorizado dos efeitos desse problema no cotidiano escolar.

3. *A falta de pessoal de apoio*: em muitas salas de aula não há acompanhantes, intérpretes ou pessoal de apoio que possa colaborar para melhorar as condições de participação dos alunos com necessidades especiais. Especialmente, nas classes numerosas, esse tipo de apoio pode ser necessário se se estabelecem condições essenciais para a participação desses profissionais.

4. *A pouca comunicação entre as equipes de apoio existentes, as escolas e professores*: esse aspecto está relacionado à organização da escola e à distribuição do tempo. Geralmente, não há um momento previsto na carga horária do professor, para a realização de reuniões de planejamento, avaliação e troca de informações com a equipe de apoio. Isso redundará em trabalhos paralelos e muitas vezes, não integrados, o que significa um desperdício de recursos e um resultado negativo para o aluno. Outro

⁹ A citação de alguns trabalhos dessa natureza deve ser vista como meramente exemplar. As citações se referem a alguns trabalhos apresentados no foro da ANPEd nos últimos anos, assim como trabalhos realizados sob a nossa orientação e outros aos quais, por razões diversas tivemos acesso, dentre muitos outros.

problema é a ausência de uma dinâmica mais sistemática em relação aos recursos de apoio disponíveis para o professor e o aluno, assim como as formas de acesso a esses recursos.

5. *A dificuldade em utilizar, de forma apropriada, a flexibilização do currículo:* o sucesso do currículo adaptado depende da competência do professor para fazer os ajustes que permitam o avanço de cada aluno em particular. A flexibilização do currículo esbarra em dois problemas básicos: um consiste na persistência de uma cultura de avaliação classificatória da qual a própria escola não consegue se desvencilhar porque permanece presa a tempos fixos e a avaliações formais de desempenho que separam os alunos competentes dos que fracassam. O segundo problema reside em compatibilizar os diferentes ritmos numa sala de aula que se concebe, para todos os efeitos e apesar da diversidade, como lugar homogêneo ou que deve tender para a homogeneidade.

6. *A falta de infra-estrutura física:* os relatos da realidade de muitas escolas são penosos. Os problemas de infra-estrutura física implicam problemas de acessibilidade e barreiras arquitetônicas que impedem a participação dos alunos em várias atividades ou que os submetem a situações de discriminação e humilhação pessoal, como o uso de entradas diferentes, a necessidade de ajuda constante para o deslocamento, etc.

7. *A falta de dados sobre os alunos com necessidades especiais:* a ausência de informação sobre as condições de vida, a trajetória escolar, os recursos de que precisam esses alunos, é recorrente nos relatos dos professores. Não raro, nos deparamos com alunos que ao mudar de escola ou mesmo de classe ou de professor, recomeçam o processo escolar, como se não tivessem tido história prévia.

8. *O aumento do tempo de permanência do aluno na escola:* em muitas escolas existe a idéia de que se deve aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, para a participação em serviços de apoio diferenciados da sala de aula comum. O resultado dessa ação não é necessariamente positivo. Aumenta-se o tempo, mas não mudam as atividades realizadas.

A pesquisa etnográfica e possibilidade de conhecer os *detalhes:* os *auxiliares* de ensino Dentre as pesquisas que utilizam a abordagem etnográfica, muitas enfocam o professor e o ensino, o aluno e a aprendizagem ou, ainda, a relação professor-aluno. A profusão de trabalhos que enfocam o modelo tradicional de organização da sala de aula (professor-alunos) contrasta com a quase total ausência de pesquisas que se debruçam sobre modelos de ensino que implicam a presença de outros participantes, como auxiliares, professores itinerantes ou intérpretes. Entre os poucos autores que abordam a questão, o pesquisador britânico Ainscow (1994) questiona, de um modo geral, a presença de outros adultos na sala de aula regular. Embora a intenção seja ajudar o aluno com necessidades especiais, a presença desse adulto pode limitar as oportunidades de interação. Muitas vezes, o adulto se transforma numa barreira que separa o aluno com necessidades especiais dos demais. Assim, ao invés de atuar como facilitador, o adulto adicional colabora com o isolamento do aluno com dificuldades. O recente relatório do órgão que fiscaliza a educação no Reino Unido (OFSTED, 2004) avalia a implementação da política inclusiva naquele país e relata que a tendência das escolas, nos últimos anos, tem sido a de contratar pessoal de apoio não-docente para assistir os alunos com necessidades especiais.

Nas escolas regulares, a maioria desses alunos recebe apoio na própria sala de aula. Muitas vezes, os alunos com menor desempenho são agrupados sob a supervisão de um auxiliar de ensino cuja função é garantir que os alunos se engajem nas atividades. Em quase todas as sessões observadas na pesquisa, esse foi o arranjo mais freqüente. Os

professores ouvidos comentaram que esses alunos fariam poucos progressos sem esse apoio e que eles, praticamente, dependiam do auxiliar. O relatório entende que a política inclusiva se tornou dependente do recurso aos auxiliares de ensino e que, em alguns casos, o efeito da presença desses profissionais é negativo porque faz com que o professor não se preocupe em planejar atividades que atendam aos alunos com dificuldades ou necessidades especiais, o que significa que esses alunos tenham menos oportunidades de trabalhar de forma independente.

Nas aulas observadas, as explicações e atividades eram adequadas para a maioria, mas os alunos com maiores dificuldades dependiam dos auxiliares para participar. O foco, nessas aulas, estava em fazer com que os alunos se mantivessem ocupados e não em fazê-los avançar. Essa é uma das razões, identificadas no relatório, para o pouco progresso dos alunos com necessidades especiais, mesmo em escolas em que a maioria dos alunos apresenta bom desempenho. O relato de uma situação observada em sala de aula ilustra a crítica do relatório:

“No sexto ano, em uma aula de língua, a maioria dos alunos trabalhava com os níveis mais avançados dos sinais de pontuação, enquanto os alunos com maiores dificuldades, com ajuda do assistente de ensino, realizavam uma atividade sobre o uso do ponto e das maiúsculas. Entretanto, três alunos tinham poucas habilidades de escrita e não eram capazes, ainda, de escrever sentenças completas. O tempo, portanto, poderia ser mais bem utilizado na consolidação dessas habilidades e nos passos seguintes desse processo. Ao contrário, os alunos dependeram de muita ajuda do assistente para realizar a tarefa e ao final da aula, a compreensão da função do ponto na separação das frases foi muito pequena”. (OFSTED, 2004, p.18)

No Brasil, os trabalhos desenvolvidos por Lacerda (2000^a, 2000^b, 2002, 2003), acompanhando o cotidiano da presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na sala de aula regular como apoio para a inclusão de alunos surdos na escola comum enriquece este aspecto da discussão e levanta questões confluentes com as preocupações já apontadas: a participação de outros adultos que não o professor na sala de aula pode ser necessária e até indispensável em alguns casos. Entretanto, a entrada de mais um ator em cena, altera completamente o panorama e cria novos problemas e desafios. A utilização da abordagem etnográfica possibilita Lacerda a perceber várias questões relevantes para essa discussão: por exemplo, o problema da ambigüidade do papel do intérprete, principalmente no ensino fundamental. Embora seja esperado que o intérprete *traduza* os conteúdos ensinados pelo professor para a Língua de Sinais, o intérprete acaba assumindo, muitas vezes, um papel muito mais ativo no ensino, chegando, inclusive, a ser responsabilizado pela educação do aluno surdo. Por outro lado, o fato de o intérprete não ser um professor formado pode trazer problemas para o desempenho do seu papel, já que pode não dominar certos conhecimentos. Outro problema citado pela autora é o dos alunos surdos, filhos de ouvintes, que têm pouco contato com a Língua de Sinais. A atuação do intérprete, nesses casos, é mais complicada porque o aluno está em processo de aquisição da própria língua. Nessas situações, as relações professor-intérprete são, como podemos imaginar, difíceis. O convívio na escola possibilita que se verifique que o intérprete não é reconhecido como um membro da equipe pedagógica, mas como um auxiliar do aluno. Por outro lado, o professor em muitas oportunidades acaba delegando certas tarefas para o intérprete e isso colabora para a confusão de papéis e atribuições. Lacerda e Poletti (2004) verificaram, em outra pesquisa, que a experiência do intérprete em sala de aula é mais positiva quando existe a preocupação de partilhar o trabalho e quando este tem acesso aos conteúdos com antecedência. Quanto às relações entre o

aluno surdo e o intérprete, estas são descritas, no estudo citado, como relações pessoais que ultrapassam o âmbito profissional e permitem a parceria necessária para o sucesso do trabalho escolar.

Um relato coletado por meio de uma pesquisa que utilizou a observação participativa de caráter etnográfico, realizada numa escola regular, numa sala de aula com um aluno com deficiência visual incluído (TAGLIAFERRO, 2004) permite analisar certo ângulo de problemas:

O professor me pede para ditar ao Pedro tudo que ele passar na lousa. Eu disse que tudo bem. Tento acalmar o Pedro para que possa começar a escrever. Não adianta, ele chora cada vez mais.

O professor irritado, quando ia começar escrever na lousa, vira para o Pedro e fala:

- Pedro, você não quer passear não? Vai dar uma volta pela escola, vai!

O Pedro começa a levantar e eu pergunto se posso ir junto, não sabia o que fazer. O professor deixa, andei com ele pela escola durante uns 30 minutos. Cada vez que falava de voltar para a sala ele começava a gritar e chorar. Eu estava tentando convencê-lo a voltar para sala, dizendo que não poderíamos ficar a manhã toda andando pela escola. Tínhamos que fazer alguma coisa, sem ser ficar andando pela escola. Ele questionava: - Fazer o que?

Perguntava, então, o que ele queria fazer e ele sempre respondia: não sei. Queria que ele voltasse para a sala sem estar chorando, porque senão o professor o mandaria andar novamente. (TAGLIAFERRO, 2004. Registro do Diário de campo)

O convívio contínuo da pesquisa etnográfica possibilitou a identificação de uma outra função que o adulto adicional pode ocupar na sala de aula: este pode ser visto pelo professor da sala como alguém que está aí, basicamente, para impedir que a ordem seja alterada. O adulto adicional se faz, assim, depositário de um problema que ele, supostamente, deveria resolver e passa a concentrar a responsabilidade sobre o comportamento e sobre o desempenho do aluno em questão.

As situações analisadas possibilitaram o conhecimento de uma determinada situação: o adulto adicional não é visto como membro da equipe, não tem qualquer estatuto na instituição e não ocupa um lugar de autoridade que lhe permita tomar decisões; e também derruba a expectativa inicial de que este possa dar conta do aluno com necessidades especiais.

No caso acima, pode-se verificar que o problema eventual de que o adulto adicional possa interferir nas relações entre o aluno e a turma nem chega a ser colocado. A dinâmica instalada reforça os papéis e lugares já ocupados pelos participantes e inibe as mudanças. Além disso, o exemplo confirma as observações de Lacerda em relação ao intérprete de língua de sinais e permite estender a reflexão para outros tipos de necessidades especiais e para outros adultos adicionais na sala de aula.

O desenvolvimento de pesquisas, em situações como as que foram descritas, tem possibilitado compreender melhor o papel do adulto adicional em sala de aula e as conseqüências desta presença para a inclusão escolar, indicando a pertinência da abordagem escolhida.

Considerações finais

A discussão apresentada pretendeu, a partir de exemplos de algumas pesquisas, contribuir para a reflexão sobre a utilização do método etnográfico. Do nosso ponto de vista, os princípios da etnografia aliados ao foco nas relações e práticas sociais, concebidas como relações e práticas históricas e complexas, se revelam adequados ao tratamento dos problemas da Educação Especial. Em relação às questões aqui analisadas: a inclusão escolar e a participação de adultos não-docentes na sala de aula

ou em contextos educacionais, a abordagem etnográfica mostrou-se prolífica, especialmente no sentido de permitir a coleta de dados relevantes sobre as práticas e sobre o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Esse conjunto diverso de dados permite, justamente, uma análise que extrapola a própria prática e se projeta no âmbito da política.

Referências

- AGAR, M. We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. *Complexity*. Wiley Periodicals. Vol. 10, No. 2, 2004. Pp. 16-24.
- AINSCOW, M. *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. Melksham, Great Britain: Jessica Kinsley Publishers Ltd. & UNESCO Publishing, 1994.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.
- ARIAS, M. H. R. *Aspectos do Processo de Aquisição da Escrita na Criança Cega*. Monografia de Especialização em Deficiência Visual e Surdez. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- AZEVEDO, A. A. *A Experiência de Inclusão de Crianças Cegas na Pré-Escola Regular*. Monografia de Especialização em Deficiência Visual e Surdez. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- BATISTA, V. *Contribuições para a reflexão sobre a inclusão*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- BERALDO, P. B. *As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 1999.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- CARVALHO, R. M. de. *A inserção de crianças com paralisia cerebral no ensino regular: um estudo realizado em Juiz de Fora*. Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado em Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2001.
- CHACOM, M. C. M. *A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1995.
- CONTINI, M. L. *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- COSTA, M. P. *Alfabetização para deficientes mentais*. São Paulo: EDICON, 1986.
- ERICKSON, F. (1977). What makes school ethnography 'ethnography'? *Anthropology and education quarterly*. Vol. 15, N.1, 1984.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2ª edição. Tradução de Francisco S. de A. Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FARIA, M. O. M. de. *Aspectos da Inclusão de Crianças com Cegueira na Escola Regular*. Monografia de Especialização em Deficiência Visual e Surdez. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J.; (Eds.) *Research in the teaching of the English language arts*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001. Pp. 210-223.
- GUSMÃO, N. Antropologia e educação: origines de um diálogo. *Caderno Cedes*, 1997. Vol. 18, n. 43.

- JESUS, D. M.; CAETANO, A. M. e AGUIAR, A. M. B. 'Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular'. In *Anais da XXV Reunião da ANPEd*, 2002.
- KASSAR, M. C. M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análise iniciais. In MANZINI, E. *Inclusão e acessibilidade*. Marília, SP: ABPEE, 2006. pp. 79-86
- LACERDA, C. F. B. 'O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão'. In LACERDA, C.B.F. de e GÓES, M.C.R. de (orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000^a. pp. 51-84
- LACERDA, C. F. B. 'A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico'. In *Anais da XXIV Reunião Anual da ANPED disponível em www.anped.org.br*, 2000^b.
- LACERDA, C. F. B. 'O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades'. In LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002 pp. 120-128.
- LACERDA, C. B. F. de I bambini sordi nella scuola con gli udenti: il ruolo dell'interprete scolastico in Italia e in altre realtà. *L' Educazione Dei Sordi*. Istituto T. Pendola: serie IX, vol. CIV, p. 29-48, 2003
- LACERDA, C. F. B. e POLETTI, J. E. 'A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais'. In *Anais da XXVIII Reunião Anual da ANPED*. Disponível em www.anped.org.br. 2004.
- LAPLANE, A. F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: UNIJUI, 2000.
- LAPLANE, A. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In GÓES, M.C. e LAPLANE, A. F. (Orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Pp. 5-20.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. [17ª reimpressão da 1ª tradução de *Clefs pour L'antropologie*, 1987]. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- LAUAND, G. B. do. *Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2000.
- LUKACS, G. (1922) History and Class Consciousness. <http://www.marxists.org/archive/lukacs/works/history/lukacs3.htm>. Acesso em 06 de febrero de 2006.
- MARCIANO, O. *Percepções de docentes de escolas públicas sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais*. Monografia de Especialização em Deficiência Visual e Surdez. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2000.
- MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ, A. Introducción: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90. La socialización en la escuela y la integración de las minorías. In MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (Coord.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Colección Cultura y Conciencia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1995. Pp. 37-56.
- MARX, K. *O capital*. Livro 1. Vols. 1. E 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MATTOS, E. A. *Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais - deficiente mental - na escola regular*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: USP, 2000.

- MILLIONI, M. J. G. *O processo de aquisição da leitura e escrita como mediador da (des) construção das dificuldades de aprendizagem*. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- NUNES, L; FERREIRA, J.R.; GLAT, R.; MENDES, E. A pós-graduação em educação especial: caracterização e perspectivas dos programas e análise crítica da produção discente. Relatório de Pesquisa: UERJ; CNPq, 1997.
- OFSTED. *Special Educational Needs and Disability: Towards Inclusive Schools*. London: Crown, 2004.
- PAIVA, C. M. B. de. *O ingresso de portadores de paralisia cerebral no ensino regular: percepção de mães*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Carlos: UFSCar, 1997.
- PAULA, F. C. L. de. *Como vou me virar com ela na turma? Os caminhos da inclusão*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- PICCHI, M. B. *Da integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum da rede de ensino do estado de São Paulo*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: USP, 1999.
- PINHO, M. C. B. *Alunos ouvintes e surdos na escola regular: integração e inclusão*. Monografia de Especialização em Educação e Reabilitação de Surdos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- SILVA, Elaine Botelho da. *Ensino de Matemática e surdez: os professores e seus olhares*. Monografia de Especialização em Educação e Reabilitação de Surdos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- TAGLIAFERRO, A. R. *Problemas e perspectivas nas práticas de educação inclusiva: um estudo de caso*. Monografia do curso de pós-graduação *lato sensu*: Deficiência Visual e Surdez, Recursos para a Intervenção, 2004.
- TARTUCI, D. *A experiência escolar de surdos no ensino regular*. Condições de interação e construção de conhecimento. Dissertação de Mestrado em Educação. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- WOODS, P. Adaptando la etnografía a la educación. In MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (Coord.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Colección Cultura y Conciencia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1995. Pp. 37-56.