

PESQUISA ANALÍTICO-DESCRITIVA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE

Isaac Rodrigues Saglia

Ao longo dos tempos, povos, culturas, sociedades vêm lançando diferentes olhares sobre temáticas familiares, incomodativas, delicadas, provocadoras e que envolvem pessoas especiais vivendo em sociedade.

Um dos pressupostos básicos que alicerçam entendimentos do amplo fenômeno da deficiência refere-se à indissolubilidade do binômio indivíduo/sociedade. A sociedade é responsável pela discriminação e separação do deficiente, imputando-lhe um estigma. Mas, essa responsabilidade é também nossa enquanto “indivíduo/sociedade – produto e produtor da história (...). Sem esse pressuposto poderíamos correr o risco de ‘coisificar’ e ‘vitimizar’ o deficiente, perpetuando a idéia maniqueísta de força/fragilidade – cabendo à sociedade o primeiro termo e ao deficiente o segundo” (Amaral, 1995, XIX).

Deste entendimento, pode-se depreender que mesmo a despeito da existência de um arcabouço legal calcado em aspectos de modernidade (?) ainda nos mantemos atrelados às idéias conservadoras que nos fazem enxergar o mundo e as pessoas que nele estão, através de valoração determinada e transmitida por agentes culturais, familiares, religiosos, políticos, científicos, educacionais, entre outros. Esta valoração, por sua vez, influencia o nosso (“indivíduo/sociedade – produto e produtor da história” – Amaral, op cit) tratamento a pessoas diferentes, estranhas, ao outro.

Contraditoriamente, há que salientar que

“O discurso corrente ‘lembra’ e ‘sublinha’ a necessidade do reconhecimento da qualidade de cidadão do indivíduo com deficiência. A prática demonstra que o estado de cidadão – e, portanto, o exercício pleno da cidadania – não ocorre com frequência. Mas quais os empecilhos ou obstáculos que se interpõem entre a ‘qualidade’ e o ‘estado’ de cidadania?” (Amaral, 1995, p.188).

Em nome de uma de uma pretensa homogeneidade (como se isto fora possível!) como justificativa para também pretensas formas especiais de atendimento, não percebemos que “(...) todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa de trabalho” (Heller, 1992, p. 59).

Nesta ótica, cabe salientar que na tentativa de combater estereótipos e mitos impeditivos de atitudes inclusivas, corremos o risco de fundamentar a construção de outros tantos, como nos lembra Omote (2004, p.7):

“(1) todas as pessoas apresentam diferenças umas em relação a outras, fazendo crer que mesmo as mais graves patologias são apenas diferenças quaisquer; (2) a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas (‘ser diferente é normal’); e (3) a convivência entre o deficiente e o não deficiente, com ênfase no ato de aprenderem juntos fazendo crer que o simples ato de estarem juntos é necessariamente bom para todos”.

Ora, convém ter claro que o teor destas afirmações não representa uma verdade absoluta, muito embora, tais afirmações dêem sustentação à construção de alguns (novos?) dogmas a respeito da inclusão. O autor nos alerta para o fato de que

“a visão romanesca de inclusão, que negligencia a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências (...) e que argumentos superficiais e até levianos de que se trata apenas de diferenças quaisquer podem contribuir para a institucionalização da normificação” (Omote, 2004, p.7).

Frente ao exposto, impõe-se a urgente busca de referenciais cujos conteúdos não reforcem tão somente a (quase) perfeita retórica dos documentos oficiais; mas, que por meio de propostas de ações e experiências cientificamente explicitadas, possam contribuir para a obtenção de resultados mais profícuos e de saltos de qualidade, no que reporta às condições de vida de pessoas com deficiência.

Atualmente, os professores podem contar com competências, (sob a inspiração de Perrenoud, 2000...), bastante palpáveis no desempenho de sua ação docente, tais como: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão na escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerar sua própria formação continuada.

Porém, ainda que, paulatina e obstinadamente, tais competências se transformem na realidade desejada, permanecem questões a instigar, provocar, desafiar:

1. Como agir de modo a respeitar as diferenças em uma instituição escolar cuja estrutura reflete aspectos de profunda homogeneidade?

2. Como transformar, competentemente, a escola, de modo a responder às necessidades do mundo moderno?

3. Como garantir que programas de capacitação de profissionais, quer na formação inicial, quer na formação continuada incluam conteúdos pedagógicos/curriculares voltados para o estudo e a compreensão das diferenças?

As respostas a estas e outras questões que tentamos contemplar em nossa prática profissional envolvem uma discussão política e pedagógica, da qual, invariavelmente, o professor é excluído. A discussão e a tomada de decisões, invariavelmente, restringem-se aos setores técnicos governamentais, aos representantes de organismos internacionais e empresariais.

No entanto, o desafio que se apresenta de forma mais contundente refere-se à necessidade de facultar conhecimentos desencadeadores de novas atitudes, por parte dos professores, para que estes possam desempenhar, com responsabilidade, seu papel de agente transformador da educação no sentido proposto por Nóvoa (1991, p. 109):

“Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em *atores* de sua própria História individual e da História coletiva em curso”.

Para que estes educandos sejam agentes de sua história, o aporte legal em vigência, lhes garante, de forma expressiva, o acesso às escolas do ensino comum.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394 de 1996 – Lei Darcy Ribeiro, suscitou sob a forma de debates, congressos e produções acadêmicas, a questão da inclusão das pessoas especiais no ensino regular:

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDB, 9394/96, cap. V, p.19).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta que a educação especial uma forma enriquecedora para o trabalho pedagógico com essas pessoas, pela legalidade, garantindo a igualdade entre os homens como sendo a solução para o problema da exclusão.

Segundo BEYER (2005, p.68) podemos considerar que nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, independentemente de suas especificidades, por isso, o princípio

da inclusão constitui uma perspectiva mais ampla, pois passa a considerar que crianças de uma mesma comunidade, independentemente de suas especificidades, patologias, dificuldades, devem ser escolarizadas numa mesma sala de aula, com as mesmas oportunidades de aprendizagem, com um currículo flexível e/ou adaptado às necessidades educacionais que lhes são peculiares. Porém, há que se destacar que, se no âmbito legal está garantido o acesso de alunos com necessidades especiais às escolas do ensino comum, acesso este demonstrado por censos oficiais, o mesmo não acontece com a permanência destes alunos no sistema e mais, de seu aproveitamento satisfatório.

Em conseqüência, muito recentemente, vem se observando um deslocamento de alunos com necessidades especiais incluídos nas escolas do ensino comum, para cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Este segmento escolar tem crescido de forma significativa criando outras demandas de atendimento e formação docente.

Assim, este estudo¹ teve por questão norteadora mapear dentre os alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, no período noturno, de escola municipal, que apresentam necessidades especiais (deficiências sensoriais, físicas e mental, condutas típicas) ou que residam com familiares nestas condições.

Com estes entendimentos, baseamo-nos em André (2005, p.148)

com preocupações epistemológicas referentes ao tipo de conhecimento produzido, preocupações metodológicas voltadas ao cuidado com os procedimentos de coleta e análise dos dados e há preocupações éticas relativas à qualidade da colaboração e às mudanças efetuadas. São pontos importantes e legítimos, que devem ser discutidos pelos pesquisadores da área e quiçá possam vir a se tornar consensuais.

Desta forma, adotando os pressupostos de uma pesquisa analítico-descritiva, foram elaborados dois roteiros de entrevista semi-estruturada destinados aos alunos e aos profissionais que efetuaram diagnóstico. As questões versaram sobre aspectos relacionados ao conhecimento das necessidades afetadas a cada um dos participantes, num total em 128 entrevistados; e o estudo/pesquisa/trabalho, foi desenvolvido em uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo.

Feito isto, partimos para a etapa seguinte, em que confeccionamos uma entrevista individual com um questionário somente para os alunos que responderam sim ao primeiro e procuramos levantar alguns dados em relação à mãe da pessoa com deficiência: a ingestão, na gravidez, de medicamentos sem prescrição médica, drogas, álcool ou tabaco; a idade em que engravidou; fez acompanhamento pré-natal. A respeito da pessoa deficiente: frequenta(ou) alguma escola comum ou especializada; recebe(u) algum(ns) atendimento(s) médico-

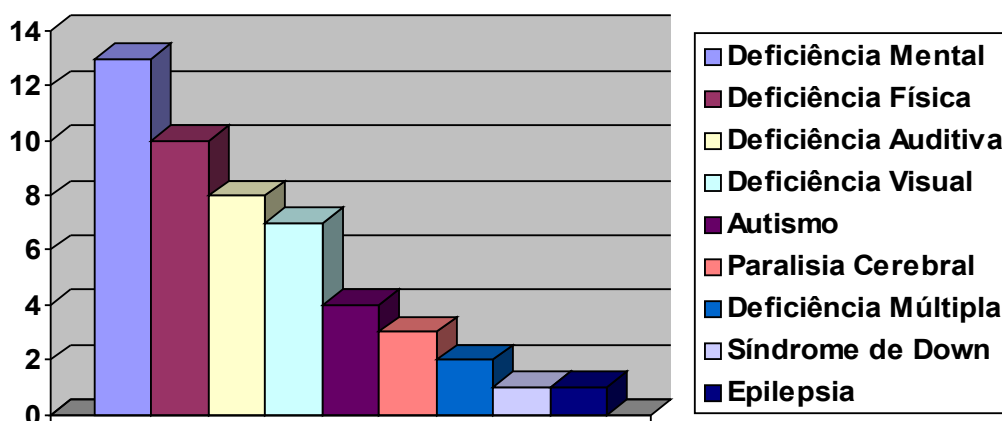
hospitalar(es); como é o relacionamento com a família; sua(s) necessidade(s) especial(is) e/ou necessidade(s) educacional(is) especial(is).

¹Foi desenvolvida nas mediações de uma escola municipal na cidade de Araraquara, nos meses de março a junho de 2007, coordenada e orientada pela Profa. Dra. Sueli Aparecida Itman Monteiro do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

As entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos participantes, transcritas, analisadas e devolvidas para conferência.

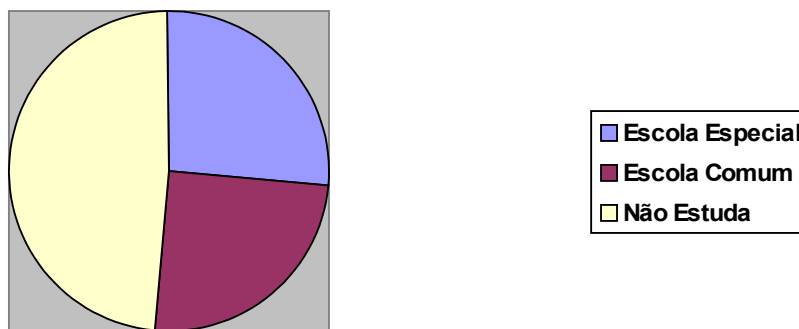
Podemos observar que, nas 128 entrevistas realizadas com os alunos/adultos, 85 deles responderam que não têm familiares e/ou não estão em condição de alguma necessidade específica.

Na tabulação dos entrevistados que responderam sim, 5 dos entrevistados apresentam alguma necessidade específica, 43 alunos, indicaram 49 familiares em condição(ões) de necessidade(s) especial(is) e/ou necessidade(s) educacional(is) especial(is), como mostra o gráfico abaixo:



A maioria, ou seja, 13 deles estão em condição de Deficiência Mental, 10 Deficiência Física, 8 Deficiência Auditiva, 7 Deficiência Visual, 4 Autismo, 3 Paralisia Cerebral, 2 Deficiências Múltiplas, 1 Síndrome de Down e 1 Epilepsia.

Um outro aspecto que procuramos considerar durante a pesquisa, foi investigar se as pessoas em condição(ões) de necessidade(s) especial(is) e/ou necessidade(s) educacional(is) especial(is) freqüentam a Escola Comum ou Especial e obtivemos os seguintes dados apresentados no gráfico abaixo:



Podemos observar que 13 deles freqüentam as Escolas Especiais, 12 estão incluídos na Escola Comum e a maioria, 24 delas, não freqüenta nenhuma instituição.

À medida que analisamos os dados, sentimo-nos responsáveis por incutir no espaço intra-escolar uma proposta de trabalho. Para tanto, às segundas-feiras, levamos conhecimentos adquiridos no curso de graduação em Pedagogia, especificamente no eixo de Educação Especial, que garantissem um acesso mínimo de informações sobre deficiências e síndromes, mediante aos espantosos dados constatados.

Elaboramos um informativo impresso para todos os alunos em forma de cartilha — Um Olhar para a Deficiência — como proposta de prevenção, apresentando os aspectos característicos de várias Síndromes e Deficiências, assim como atitudes preventivas. Dedicamos um momento de alerta e conscientização sobre a ingestão de entorpecentes, automedicação, bebidas alcoólicas e tabagismo como sendo fatores agravantes para a ocorrência das mesmas.

Outrossim, tivemos uma palestra com um especialista em Educação Especial esclarecendo o conteúdo impresso na cartilha, tirando as dúvidas, pronunciando-se de forma que os alertasse para os dados coletados.

Podemos considerar que a existência do direito no texto legal não é caução suficiente para a sua aplicabilidade prática. Torna-se explícito na pesquisa, o jogo de interesses e poder existentes nas entrelinhas das legislações voltadas às pessoas com deficiência. Para tanto, a União transfere a problemática para as Secretarias Estaduais de Educação. A realidade objetiva e o movimento histórico das funções da educação não são considerados, o problema eminentemente de natureza social fica reduzido à questão legal.

COLL, MARCHESI, PALACIOS & COLS (2004, p.20) consideram que já se foi o tempo em muitas famílias tinham pessoas com deficiências estigmatizadas em suas próprias casas, por seus familiares, muitas vezes como rota de fuga para uma segregação social existente. No entanto, os relatos e/ou dados coletados são reflexo da exclusão presente em

nossa sociedade, a negligência, o abandono e o mais agravante: o comprometimento da autoestima e do desenvolvimento global destes indivíduos especiais.

Como queixa principal dos familiares, sobretudo, está o fato de que os alunos foram colocados em segundo plano, discriminados pela sua limitação. Como podemos notar a sociedade capitalista é muito excludente e de alguma maneira, está sendo questionada para que se torne mais inclusiva e conseqüentemente que a escola comum — espaço coletivo de ensino e aprendizagem — acompanhe o processo.

Há necessidade de que todas as instâncias sociais estejam engajadas nesta conjuntura e se mobilizem para garantir o mínimo de condições para cada indivíduo acesse e permaneça na escola, dando-lhes oportunidades de cultivar a solidariedade e o sentido de conviver e respeitar as diferenças.

A princípio, concordo com a constatação de que “não é possível dar uma resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, se não se levar em conta, a enorme diversidade – cultural, social e pessoal – que existe na maioria das escolas” (Coll, Marchesi e Palácios, 2004, p.20). E considerando tal diversidade tentarei apresentar algumas idéias que me inquietam e que, por esta razão, venho investigando.

Finalmente, para (re)configurar as políticas públicas que sejam integradoras de ações para os distintos atores, o Estado deve:

1. O Estado deve assumir a responsabilidade sobre a garantia do direito à igualdade, frente ao direito da educação;
2. Estabelecer e priorizar as dimensões pedagógicas e institucionais como eixos das políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional..
3. Fortalecer o lugar da escola como instituição social e a função docente como transmissão de conhecimentos, de valores culturais.
4. Sustentar e reforçar a função inclusiva, com responsabilidade e parcimônia, nas propostas pedagógicas vigentes.

A atitude dos educadores depende, frente aos alunos com ou sem NEE, e sua capacidade de ampliar as relações sociais do ponto de vista das diferenças nas aulas e sua predisposição para atender, eficazmente, a essas diferenças:

1. Necessitam contar com um repertório de destrezas, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados, tempo para atender a diversidade, em sala de aula;
2. Necessitam de apoio dentro e fora da escola: desde o gestor escolar, chegando à família de seus alunos;

3. Os governos devem manifesta-se, claramente, com programas sólidos, com políticas definidas e oferecer condições adequadas que permitam o uso flexível dos recursos disponíveis;

4. Ensino cooperativo e efetivo, com base na sistematização de atividades e na flexibilização do currículo;

5. Aprendizagem cooperativa. Os alunos que se ajudam entre si, podem beneficiar-se das aprendizagens com melhores resultados;

6. Resolução cooperativa de problemas. Estabelecer regras de comportamento claras e uma série de limites acordados com os alunos são ações que têm sido comprovadas, em alto índice;

7. Agrupamentos heterogêneos, necessários quando se trata de diversidade de alunos em sala de aula. O currículo pode adaptar-se às necessidades individuais fortalecendo, pois a rica diversidade humana.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Formação**. Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional. São Paulo, n.113, jul., 2001.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**. São Paulo, n.43, p.46-47, 1997.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.p.27.833-27.841

CARDOSO, M. C. F. **Abordagem ecológica em Educação Especial: fundamentos básicos para o currículo**.Brasília: Cortez, 1997.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. & COLS. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre:Artemed, 2004. 2.ed.

JESUS, D. M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia e Sociedade**. 16(1):37-49, 2004.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do Antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: **Ensaio antropológicos sobre moral e ética**. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.17-33

Licença:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>>
A obra Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial para alunos Incluídos foi licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição - Proibição de Obras Derivadas 3.0 Não Adaptada](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/).