

novas TRILHAS

no modo de fazer
pesquisa em
Educação Especial

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Org.)



NOVAS TRILHAS NO MODO
DE FAZER PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES
ORGANIZADORA

NOVAS TRILHAS NO MODO
DE FAZER PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Marília
ABPEE
2020

abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Copyright© 2020 do autor

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em
Educação Especial (2018-2020)

Presidente

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Vice-Presidente

Sadao Omote - UNESP/Marília

1º Secretário

Neiza de Lourdes Frederico Fumes – UFAL

2º Secretário

Flávia Faissal de Souza- UERJ

Tesoureiro

Leonardo S. A. Cabral – UFGD

Conselho Fiscal

Edson Pantaleão Alves – UFES

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Carlo Schmidt – UFSM

Revista Brasileira De Educação Especial

Editor-chefe: Márcia Denise Pletsch - UFRRJ

Editores adjuntos: Débora R. de Paula Nunes – UFRN

Dirce Shizuko Fujisawa – UEL

Maria Luiza S. Fiorini – UNESP

Amélia Mesquita – UFPA

Washington Nozu- UFGD

EDITORA ABPEE

Editor

Eduardo José Manzini

Comitê Editorial

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial Nacional

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Andressa Santos Rebelo (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Eduardo José Manzini (UNESP)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFSM)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - Unesp - Campus de Marília

N936 Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial / Leila Regina d'Oliveira de
Paula Nunes, organizadora. – Marília : ABPEE, 2020.

144p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-88465-02-8

1. Educação especial - Pesquisa. 2. Pesquisa - Metodologia. 3. Educação especial - Reda-
ção técnica. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula.

CDD 371.9072

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| <u>Prefácio</u> | 7 |
| | |
| <u>Problemas de Pesquisa em Educação Especial</u> <i>Débora R. P. NUNES</i> | 11 |
| | |
| <u>Pesquisa Experimental em Educação Especial</u> <i>Leila Regina d'Oliveira de Paula NUNES;</i> <i>Cátia Crivelenti de Figueiredo WALTER</i> | 27 |
| | |
| <u>A Metodologia de História de Vida na Pesquisa em Educação Especial: a Escuta dos Sujeitos</u> <i>Rosana GLAT; Katiúscia C. Vargas ANTUNES</i> | 53 |
| | |
| <u>A Etnografia como Abordagem Metodológica em Pesquisas na Educação Especial</u> <i>Márcia Denise PLETSCHE; Máira Gomes de Souza da ROCHA</i> | 73 |
| | |
| <u>A Pesquisa-Ação: Aspectos Conceituais, Aplicação e Implicações em Investigações sobre Educação Especial</u> <i>Patrícia BRAUN</i> | 89 |

[Atributos Teórico- Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas](#)

Cylene MEDRADO; Vivian Martins GOMES;
Francisco de Paula NUNES SOBRINHO 105

[Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal](#)
Eduardo José MANZINI..... 127

[Sobre os autores](#)..... 141

[Voltar para o sumário](#)

PREFÁCIO

Com muita satisfação aceitei o convite para prefaciар o livro “*Novas Trilhas no Modo de Fazer Pesquisa em Educação Especial*”, organizado por Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, pesquisadora com vasta experiência na área de Educação Especial. Sua produção científica é altamente reconhecida, com destaque para a Comunicação Alternativa, que fez dela uma das pioneiras dessa área no Brasil.

É com imenso prazer que escrevo este prefácio não só pela atualidade e relevância da temática abordada no livro, “pesquisa em Educação Especial”, pela qual sempre me interessei, mas também pelo respeito e admiração que nutro pela organizadora desta coletânea, cuja postura ética, revelada desde o tempo em que a conheci, foi se evidenciando nas suas atividades profissionais que tenho acompanhado.

A obra trata de uma temática relevante que, sem nenhuma sombra de dúvida, trará contribuições importantes para a área de Educação Especial, uma vez que descreve como as mais variadas metodologias de pesquisa podem ser aplicadas nessa área. O livro é composto por sete capítulos, e cada um descreve, na teoria e na prática, “um modo” diferente de fazer pesquisa.

O primeiro capítulo, *Problemas de Pesquisa em Educação Especial*, escrito por Débora R. P. Nunes, descreve o processo de elaboração de problemas de pesquisa no contexto educacional, tomando como base as temáticas tipicamente abordadas no campo da Educação Especial. Vale destaque a forma como a autora descreve os aspectos práticos e teóricos do conhecimento científico ao mesmo tempo que vai delineando estratégias de como delimitar e redigir um problema de pesquisa.

No segundo capítulo, *Pesquisa Experimental em Educação Especial*, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes e Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, preocupadas com o conceito de melhores práticas, intervenções ou tratamentos baseados ou validados em evidências científicas ou empíricas, descrevem uma modalidade de pesquisa experimental denominada delineamento de pesquisa intrassujeitos, cujo diferencial é a avaliação individual e rigorosa dos efeitos das intervenções ou tratamentos para cada participante. Cada uma das modalidades desse tipo de delineamento são descritas e ilustradas com exemplos de pesquisas já realizadas.

A seguir, Rosana Glat e Katiúscia C. Vargas Antunes apresentam o terceiro capítulo, *A Metodologia de História de Vida na Pesquisa em Educação Especial: A Escuta dos Sujeitos*, no qual são traçadas algumas considerações sobre o uso da metodologia de História de Vida em pesquisas no campo da Educação Especial. Segundo as autoras, nesse tipo de investigação, ao dar voz aos sujeitos — permitindo que falem abertamente sobre suas vidas —, o pesquisador estabelece com eles uma relação de horizontalidade e cumplicidade, rompendo com a visão tradicional de que ele é o detentor do saber e produz, sozinho, o conhecimento sobre as vivências de determinado grupo social, que passivamente colabora com o estudo.

A pesquisa etnográfica é tema do quarto capítulo, redigido por Márcia Denise Pletsch e Maíra Gomes de Souza da Rocha, *A Etnografia como Abordagem Metodológica em Pesquisas na Educação Especial* traz análises importantes sobre o uso dessa metodologia de pesquisa em estudos que envolvem alunos - público-alvo da Educação Especial -, especialmente aqueles que apresentam deficiência intelectual e múltipla. O foco do texto recai sobre o uso da etnografia em pesquisas que abordam os processos de ensino e aprendizagem dessa população e as práticas pedagógicas a ela dirigida.

Patrícia Braun, no quinto capítulo, intitulado *A Pesquisa-Ação: Aspectos Conceituais, Aplicação e Implicações em Investigações sobre Educação Especial*, aborda e faz uma reflexão sobre aspectos conceituais da pesquisa-ação, além de analisar aplicações e implicações desta opção metodológica diante de investigações na área da Educação Especial.

O sexto capítulo, *Atributos Teórico-metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas*, escrito por Cylene Medrado, Vivian Martins Gomes e Francisco de Paula Nunes Sobrinho, aborda os atributos teórico-metodológicos da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) como instrumento que agrupa, sintetiza e integra evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas.

A pesquisa sobre grupo focal encerra este livro, e traz a contribuição de Eduardo José Manzini com o trabalho *Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal*, como um procedimento para coletar informações verbais sobre um determinado tema, discutindo a forma de como elaborar um roteiro para esse tipo de coleta de dados.

Tenho certeza de que esta obra irá contribuir significativamente para a desmistificação do “ato de realizar pesquisa” na área de Educação Especial, uma vez que cada um destes capítulos aponta caminhos a serem seguidos que podem e devem ser utilizados no dia a dia da Educação Especial, sem receio e com conhecimento de causa.

São Carlos, 20 de abril de 2014.

Maria Amelia Almeida

Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Especial

[Voltar para o sumário](#)

PROBLEMAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Débora R. P. NUNES

O objetivo do presente capítulo é descrever o processo de elaboração de problemas de pesquisa no contexto educacional. Tomando como base as temáticas tipicamente abordadas no campo da Educação Especial, o texto salienta as diferenças entre os problemas de natureza científica e não científica. Em seguida descreve aspectos práticos e teóricos do conhecimento científico, delineando estratégias de como delimitar e redigir um problema.

PROBLEMA CIENTÍFICO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Problema científico compreende qualquer situação não resolvida que pode ser solucionada empiricamente. Toda pesquisa, independente da abordagem teórico-metodológica adotada, tem início com a determinação desse problema. Formulá-lo, no entanto, não é uma tarefa simples. Um problema de pesquisa deve, necessariamente, ser solucionado por um processo empírico de coleta e análise de dados. Isso significa que ele envolve variáveis que podem ser testadas, observadas e manipuladas. Muitos problemas, no entanto, não apresentam essas características, podendo ser solucionados por meio da intuição, pela tradição, pelo senso comum ou por mera especulação (LAVILLE; DIONNE, 1999). Esse é o caso,

particularmente, de questões de natureza prática ou ética. Kerlinger (1986) intitula esses problemas, respectivamente, de *problemas de engenharia* e *problemas de valor*.

Os *problemas de engenharia* dizem respeito à forma como podemos fazer ou usar alguma coisa de maneira eficiente. Assim, no campo da Educação Especial, podemos pensar em problemas do tipo “como ampliar a comunicação de pessoas desprovidas de fala articulada”? “como favorecer o uso dos recursos da Tecnologia Assistiva na sala de recursos multifuncionais?”, Ou, ainda, “como favorecer o acesso de trabalhadores com deficiência intelectual no mercado de trabalho?”. Embora a ciência possa sinalizar formas de solucionar esses problemas, não pode respondê-los diretamente (GIL, 2007). Isso porque algumas variáveis a serem investigadas nessas questões não estão explícitas e, portanto, não podem ser mensuradas (KERLINGER, 1986).

Variáveis são eventos, situações, comportamentos ou características individuais que assumem pelo menos dois valores discriminativos, sejam eles qualitativos ou quantitativos (RAUEN, 2012). São aspectos observáveis de um fenômeno, que podem apresentar variações ou diferenças em relação ao mesmo ou a outros fenômenos. Vejamos, como exemplo, a primeira indagação: “como ampliar a comunicação de pessoas desprovidas de fala articulada”? A variável “comunicação” é um fenômeno que pode ser observado e medido, por exemplo, por meio da frequência de turnos comunicativos emitidos pelo indivíduo. Em outras palavras, a frequência de vezes em que uma pessoa inicia ou responde a uma interação social por meio de verbalizações, vocalizações, uso de gestos, de língua de sinais, de olhares, de pictogramas etc. Mas o que pode afetar ou contribuir para o aumento na frequência desse comportamento?

O problema, como é apresentado, não informa a presença de outras variáveis que possam afetar a variável “comunicação”. Assim, é preciso definir uma segunda variável. Podemos pensar, por exemplo, no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA),¹ considerada uma

¹ Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área da prática clínica e educacional que objetiva compensar, temporária ou permanentemente, os prejuízos na comunicação expressiva e receptiva. Ela envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros meios de efetuar a comunicação face a face de pessoas que apresentam limitações no uso e/ou compreensão da linguagem oral (BEUKELMAN; MIRENDA, 1998).

prática promissora no desenvolvimento da comunicação de pessoas que evidenciam prejuízos na fala (BEUKELMAN; MIRENDA, 1998). Como resultado, conseguimos mensurar a relação entre duas variáveis: *frequência de atos comunicativos* e *uso dos recursos da CAA*. Com essas variáveis, reformulamos a pergunta para “Quais os efeitos *do uso da CAA* na frequência de *atos comunicativos* de pessoas desprovidas de fala articulada? Isso seria um problema de natureza científica, uma vez que posso observar, mensurar e testar as variáveis. Se eu encontrar uma correlação entre as mesmas, concluo que o uso da CAA *pode* ampliar a comunicação de pessoas desprovidas de fala articulada. Esse resultado foi encontrado, por exemplo, no estudo desenvolvido por Walter e Almeida (2010). Nessa pesquisa, de cunho experimental, o *uso da CAA* ampliou a *frequência de comportamentos comunicativos* de pessoas com autismo e seus familiares. Nesse caso, o método científico possibilitou que as autoras encontrassem um fator que pudesse contribuir para a ampliação da comunicação de indivíduos desprovidos de fala articulada.

Os problemas de valor envolvem aspectos éticos e morais do pesquisador, que não podem ser comprovados por meio de testes empíricos. São questões que apuram se algo é bom ou ruim, adequado ou inadequado, desejável ou indesejável (GIL, 2007). Perguntar se “alunos surdos matriculados em escolas comuns são melhores do que alunos surdos que estudam em escolas especiais” ou se “é errado esterilizar pessoas com deficiência intelectual” não se caracterizam como problemas de pesquisa por serem questões que envolvem julgamentos morais, considerações subjetivas, que não podem ser mensuradas empiricamente.

No primeiro exemplo, como podemos avaliar se um tipo de escola é *melhor* do que outra? Qual o conceito de *melhor*? *Melhor* em relação *a que* e na perspectiva de *quem*? Nesse caso, precisaríamos, inicialmente, definir o conceito de melhor. Suponhamos que o pesquisador esteja, na realidade, querendo averiguar o nível de alfabetização dos alunos surdos inseridos em escolas comuns e escolas bilíngues. Essa medida pode, por exemplo, ser averiguada pelas notas na Provinha Brasil² dos alunos. Assim, o pesquisador poderia perguntar se “alunos surdos inseridos em classes

² A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras.

comuns apresentam notas superiores na *Provinha Brasil* do que aqueles matriculados em escolas bilíngues”. Os resultados dessa investigação permitiriam ao pesquisador comparar o nível de alfabetização de alunos surdos, avaliados pela *Provinha Brasil*, em dois contextos de ensino. Estudos dessa natureza foram realizados, no Brasil, por Capovilla (2008).

No segundo caso, estabelecer se um comportamento é correto ou errado envolve um julgamento moral, subjetivo, que estaria fora do escopo do pesquisador. Nada impede, no entanto, que ele investigue o julgamento de outros indivíduos em relação a uma temática como, por exemplo, a esterilização de pessoas com deficiência. Assim, é possível reformular a pergunta da seguinte forma: *Qual a percepção dos pais em relação à esterilização de seus filhos com deficiência intelectual?* Dessa forma, o pesquisador estaria descrevendo a percepção de uma população e não de si próprio. O estudo conduzido por Castela e colaboradores (2003), que objetivava analisar as opiniões de pais e profissionais sobre a sexualidade de pessoas com síndrome de Down, abordou essa questão.

DA PROBLEMÁTICA AO PROBLEMA

Elaborar um problema de pesquisa não é uma tarefa simples. Ideias iniciais que parecem promissoras precisam, muitas vezes, ser lapidadas e reformuladas para se tornarem bons problemas de pesquisa. Um passo inicial é pensar no problema dentro de um cenário, de um contexto, construído a partir dos conhecimentos, das experiências e dos valores do pesquisador. Trata-se do que Laville e Dionne (1999) intitulam de *problemática sentida*. Na perspectiva desses autores,

[...] a conscientização de um problema de pesquisa depende do que dispomos no fundo de nós mesmos: conhecimentos de diversas ordens — brutos e construídos —, e entre esses conceitos e teorias; conhecimentos que ganham sentido em função de valores ativados por outros valores: curiosidade, ceticismo, confiança no procedimento científico e consciência de seus limites [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 97)

Esse problema poderá advir do cotidiano do pesquisador, como assinalam os autores supracitados. Imaginemos que um pesquisador da

área da Educação assista estarrecido à notícia de que o número de alunos que abandonam a escola atingiu índices alarmantes em seu Estado. Ele desliga a televisão e reflete sobre os fatores que poderiam estar acarretando tal evasão. As condições de ensino das escolas de sua cidade, a formação de professores, as políticas públicas, as greves, os salários e tantas outros aspectos que leu, ouviu, sentiu ou pesquisou no decorrer de sua trajetória - como aluno e professor - passam por sua mente. Esses pensamentos culminam em uma ou várias *hipóteses*³ que podem explicar o fenômeno da evasão escolar em sua cidade. Assim, conjectura que “os alunos deixam ou abandonam as escolas porque precisam trabalhar” ou “a evasão é reflexo das deficitárias condições de ensino” ou ainda imagina que “os alunos desistem porque apresentam baixa autoestima”.

Após conscientizar-se do problema e levantar hipóteses iniciais, o pesquisador caminha para a construção de uma *problemática racional* (LAVILLE; DIONNE, 1999). Ou seja, delimitar o problema, torná-lo significativo e formulá-lo como pergunta. Esse processo demandará que escolha o ângulo pelo qual deseja investigar o assunto e que revise a literatura sobre a temática.

No primeiro caso, ele deverá refletir sobre os diferentes enfoques da questão proposta para, posteriormente, focar em um aspecto do problema. No exemplo acima, poderá pensar nos *aspectos econômicos* que poderiam contribuir para a evasão, como a necessidade dos alunos de trabalhar precocemente devido à falta de emprego dos pais. Poderá, também, pensar em *aspectos pedagógicos*, como a adoção de estratégias inadequadas de ensino que desmotivam o alunado. Por fim, pensaria nos *aspectos psicológicos*: não estariam os alunos saindo porque apresentam baixo sentimento de autoestima?

A NATUREZA DO PROBLEMA DE PESQUISA

O problema científico surge quando nosso conhecimento não é suficiente para descrever e explicar situações, que podem ser de *natureza prática* ou de *natureza teórica*. Em seguida serão explicitadas características de cada modalidade.

³ *Hipótese* – uma conjectura ou proposição que versa sobre a solução de um problema (WIERSMA, 2000).

PROBLEMAS DE NATUREZA PRÁTICA

Em termos práticos, a formulação do problema pode: a) subsidiar uma ação; b) avaliá-la; ou c) prever um acontecimento (GIL, 2007). No primeiro caso, imaginemos a seguinte situação: Uma escola X apresenta altas taxas de absenteísmo por parte dos alunos do turno vespertino, matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE).⁴ Esse dado demanda que os gestores da instituição desenvolvam *ações* no sentido de minimizar as faltas às aulas. Para um adequado planejamento, é preciso inicialmente compreender as razões que levam ao absenteísmo discente. Assim, o seguinte problema pode ser formulado: “quais os fatores contribuintes para a ocorrência de falta às aulas dos alunos do AEE, matriculados no período matutino da escola X?”.

Ao término de uma pesquisa de levantamento, concluiu-se que um dos fatores contribuintes para o absenteísmo discente era a impossibilidade dos pais de levarem os filhos à escola nos dois turnos. Por não poderem faltar ao trabalho no turno vespertino, muitos pais optavam por trazer o filho à escola apenas pela manhã. Assim, os alunos não iam às aulas à tarde e recebiam o atendimento no AEE no período matutino. Com esses dados em mãos, a direção da escola delineou uma *ação*: desenvolver um programa de educação integral aos alunos atendidos pelo AEE. Nesse programa, esses alunos poderiam permanecer na instituição em tempo integral.

Conforme anteriormente assinalado, um problema de pesquisa de natureza prática poderá ajudar na avaliação de uma ação de enfrentamento. Voltemos, então, à escola X, onde os gestores propuseram o tempo integral aos alunos do AEE. Caberia, nesse contexto, avaliar essa ação, no sentido de averiguar se a taxa de absenteísmo foi reduzida. Assim, o seguinte problema de pesquisa pode ser formulado: “Quais os efeitos produzidos pela educação integral na taxa de absenteísmo dos alunos do AEE, matriculados do turno matutino da escola X?”. Nesse novo estudo, os gestores poderiam comparar a frequência de ocorrência de faltas antes e após a implementação da *ação de enfrentamento*. Se a taxa de absenteísmo

⁴ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos que evidenciam deficiências, transtornos e altas habilidades. Esse atendimento é tipicamente ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno escolar. Assim, alunos matriculados na escola regular no turno vespertino são atendidos nas SRM no turno vespertino.

for reduzida, indica que a ação foi eficaz. Caso a taxa não tenha sido reduzida, é preciso avaliar e propor uma nova ação.

Por fim, um problema de pesquisa pode ter como meta prever um acontecimento, com vistas a planejar uma ação. Podemos, por exemplo, avaliar o impacto produzido por programas educacionais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), desenvolvido nas universidades públicas brasileiras. Esse programa governamental visou, dentre outras metas, ampliar o número de vagas disponíveis nas Instituições de Ensino Superior (IES). Pesquisas, no entanto, foram previamente realizadas para avaliar os efeitos dessa expansão na estrutura das IES. A partir desses dados, constatou-se a necessidade de contratação de novos docentes, oferta de novos cursos e ampliação da acessibilidade das instituições.

PROBLEMAS DE NATUREZA TEÓRICA

O problema de *natureza teórica* ou *intelectual* é importante para aprimorar o conhecimento sobre um determinado fenômeno, testar teorias ou propor novos paradigmas. No primeiro caso estão os estudos que trazem como meta descrever um determinado objeto ou averiguar, com mais especificidade, as condições em que certos fenômenos ocorrem (GIL, 2007). Merecem destaque, nesse panorama, as *pesquisas descritivas*, as *revisões da literatura* e os estudos focados na identificação de *relações entre variáveis*.

Uma das possibilidades da pesquisa de *natureza teórica descritiva* é delinear o perfil de uma determinada população. Alves e Mastukura (2011), por exemplo, descreveram a percepção que alunos com deficiência física tinham sobre o uso da Tecnologia Assistiva na escola comum. O objetivo da pesquisa foi, especificamente, identificar, a partir do ponto de vista de cinco alunos com paralisia cerebral, as contribuições, dificuldades e o cotidiano implicado no uso de recursos de Tecnologia Assistiva no contexto da escolarização no ensino regular. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas conduzidas com os participantes.

As *revisões da literatura*, particularmente, as pesquisas de “estado da arte” e as meta-análises entram, também, nessa categoria. Elas são definidas como estudos bibliográficos que visam

[...] mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

A pesquisa conduzida por Nunes e Nunes Sobrinho (2010), por exemplo, visou identificar as características metodológicas dos estudos sobre o uso da Comunicação Alternativa com educandos com autismo publicadas nas últimas décadas. Essa investigação permitiu mapear as produções científicas produzidas nesse período, assim como identificar suas lacunas. Com base nos achados dessa produção, outro pesquisador saberá “por onde” começar suas buscas, identificando o que já foi produzido e o conhecimento que ainda precisa ser gerado.

Por fim, existem as pesquisas que objetivam *encontrar relações entre fenômenos*. Dentre os objetivos do estudo desenvolvido por Carvalho-Freitas (2008), por exemplo, estava investigar as *relações* entre a forma como a deficiência é vista pelos gerentes e pessoas responsáveis pela inserção de pessoas com deficiências nas empresas e as ações de adequação das condições e práticas de trabalho nessas mesmas corporações. Os resultados indicaram que quanto melhor a *percepção* das pessoas em relação ao desempenho, produtividade e qualidade de trabalho das pessoas com deficiência, maiores as *ações de sensibilização* realizadas na empresa, e vice-versa.

A pesquisa de *natureza teórica* também serve de base para testar uma teoria. Imaginemos, por exemplo, a teoria da Profecia Autorrealizadora descrita por Alport na década de 1950 (BRITTO; LOMONACO, 1983). Segundo esse postulado, as crenças são capazes de influenciar o comportamento daqueles que nelas creem. Nesse sentido, as pessoas mudariam de atitudes e se engajariam em comportamentos que aumentariam as chances de ocorrer o que for ditado pela crença. Em relações interpessoais, essa crença (ou profecia) teria o poder de afetar o comportamento de outros indivíduos.

Rosenthal e Jacobson (1981) conduziram diversos estudos em contextos escolares e concluíram que as expectativas dos professores têm impacto expressivo no desempenho dos alunos. De forma específica, verificaram que crianças das quais os professores esperavam maior crescimento intelectual, evidenciaram tal progresso.

Imaginemos que um pesquisador almeje replicar os estudos de Rosenthal e Jacobson (1981) na atualidade. Conjeturemos que, depois de repetidas replicações, envolvendo um número expressivo de participantes, resultados díspares sejam encontrados. Ou seja, que as crenças do professor pouco influenciam o seu comportamento ou o desempenho de seus alunos. Esses resultados poderiam suscitar o questionamento da teoria, caracterizando, assim, a proposição de um novo paradigma. Nesse cenário, um novo problema de pesquisa, de natureza teórica, poderá ser formulado.

FORMULANDO PROBLEMAS DE PESQUISA: ALGUMAS DICAS

Após compreender a origem e a natureza dos problemas de pesquisa, é preciso aprender a escrevê-los adequadamente. Gil (2007) e McMillan (2003) fornecem algumas dicas, abaixo apresentadas:

O PROBLEMA DEVE SER RELEVANTE

Os resultados de uma pesquisa devem trazer contribuições teóricas ou práticas na área investigada, conforme discutido previamente. A relevância teórica é determinada pelos subsídios que o estudo traz à produção científica corrente. Ou seja, os resultados encontrados trazem novos conhecimentos ou modificam a forma como compreendemos um fenômeno?

Pensemos, por exemplo, nos estudos conduzidos por Jean Piaget. A partir de observações sistemáticas, Piaget desenvolveu um modelo teórico do desenvolvimento cognitivo. Contraopondo as ideias inatistas-maturacionistas, sugeriu que as estruturas mentais são paulatinamente construídas a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social. Apesar de não negar a influência de fatores biológicos, Piaget ressaltou a

importância do ambiente no desenvolvimento da criança. Essa proposta revolucionou as teorias vigentes da época.

É importante salientar que uma pesquisa não precisa revolucionar um paradigma! Ela pode, no entanto, trazer informações relevantes que nos ajudam a compreender fenômenos. Vejamos, por exemplo, o caso de pesquisas que tratam da evasão escolar. No estudo de Tramontina e colaboradores (2002), conduzido na cidade de Porto Alegre (RS), foi constatado que os alunos que apresentavam atrasos cognitivos no desenvolvimento tendiam a abandonar os estudos com mais frequência do que os educandos com inteligência normal. Esse resultado é relevante, uma vez que nos fala sobre o fenômeno da evasão escolar na cidade de Porto Alegre. Ou seja, alunos que evidenciam prejuízos intelectuais poderiam estar mais propensos a abandonar a escola do que educandos com desenvolvimento típico.

A importância prática da pesquisa diz respeito à aplicabilidade de seus resultados. Podemos pensar, por exemplo, em avaliar a eficácia de uma determinada estratégia de ensino em um grupo de alunos. Nesse contexto, Justino e Barrera (2012) estudaram os efeitos do *método fônico*⁵ em alunos com graves defasagens na alfabetização. Os resultados da pesquisa revelaram os expressivos ganhos que a população investigada obteve a partir do uso do referido método.

O PROBLEMA DEVE (PREFERENCIALMENTE) SER FORMULADO COMO PERGUNTA

O problema indica uma falta de conhecimento ou uma lacuna em um determinado tópico de pesquisa. Apesar de poder ser formulado como afirmativa ou de forma descritiva (WIERSMA 2000), formulá-lo como pergunta facilita a identificação do foco e dos objetivos da pesquisa. O pesquisador que indica que “vai estudar o fenômeno do *bullying*” pouco fornece ao leitor a delimitação de seu objeto de investigação. Posso imaginar que estudaria a percepção de professores sobre o *bullying* nas escolas, os efeitos do *bullying* no desempenho acadêmico dos alunos ou, ainda, o que

⁵ Método de alfabetização que defende o ensino da leitura de forma sintética, partindo da parte (fonema) para o todo (palavra). Esse método contrapõe o método analítico, que enfoca, inicialmente, o ensino do “todo” (palavras, frases ou textos) para se chegar às partes (sílabas ou fonemas).

os resultados das pesquisas publicadas nos últimos três anos têm revelado sobre o fenômeno do *bullying* nas escolas brasileiras.

Vejam agora a delimitação do objeto investigado no seguinte problema: “Quais os fatores que contribuem para a prática do *bullying* em alunos com deficiência física matriculados no ensino médio das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro?”. Essa pergunta permite que o leitor compreenda que o pesquisador almeja identificar os fatores que contribuem para a prática do *bullying* entre os jovens com deficiência na cidade fluminense.

O PROBLEMA DEVE ESPECIFICAR A POPULAÇÃO INVESTIGADA

População diz respeito às pessoas que o pesquisador quer investigar. Um bom problema de pesquisa sinaliza, em poucas palavras, as características mais relevantes de uma população. Imaginemos um problema do tipo: “Crianças surdas que fazem palavras cruzadas obtêm notas mais elevadas em português do que as crianças surdas que não fazem palavras cruzadas?” Nesse caso, a descrição da população é vaga, uma vez que falha em fornecer informações importantes como a idade, a origem das crianças ou especificidades de sua condição. Nessa perspectiva, devemos demarcar a população que poderá ser, de fato, estudada pelo pesquisador. Assim, o problema pode ser reformulado da seguinte forma: “As crianças surdas não oralizadas do quinto ano de escolas públicas de Natal que fazem palavras cruzadas obtêm notas mais elevadas em português do que as crianças surdas não oralizadas que não o fazem?” Nesse segundo exemplo, a população foi delimitada aos educandos não oralizados de, aproximadamente, 9 a 10 anos, provenientes de escolas públicas de uma cidade nordestina. O problema foi, portanto, demarcado a uma dimensão viável, suscetível de investigação.

O PROBLEMA DEVER SER CLARO E PRECISO

A compreensão do leitor sobre o problema a ser investigado deve ser análoga ao que o pesquisador está, de fato, se propondo investigar. Assim, termos ambíguos ou vagos devem ser evitados na formulação dos problemas de pesquisa.

Imaginemos o seguinte problema: A educação inclusiva favorece a aprendizagem de alunos com deficiência? O que o pesquisador quer dizer com “educação inclusiva”? Esse conceito é ambíguo e tem sido empregado com distintos significados na literatura. Vejamos alguns exemplos analisados por Florian (2005):

| Definição de Educação Inclusiva | Autores |
|--|----------------|
| Uma escola inclusiva é aquela que aceita todas as crianças | Thomas, 1997 |
| Escolas inclusivas apresentam currículos para os alunos com adaptações que não são observadas em escolas que excluem os alunos do contexto regular de ensino. | Ballard, 1995) |
| Um conjunto de princípios que garante que o aluno com deficiência seja percebido como um membro valioso e necessário da comunidade escolar em todos os aspectos. | Uditsky, 1993 |

Fonte: Adaptação de Florian (2005 p. 31).

Se pensarmos em educação inclusiva na forma como Thomas (1997 apud FLORIAM, 2005) assinala, imaginariamos que a proposta do pesquisador seria estudar a aprendizagem do aluno com deficiência sensorial em uma escola que permite a matrícula de todos os educandos. Outro leitor, considerando a definição de Ballard (1995 apud FLORIAM, 2005), determinaria que a “adaptação curricular” seria uma variável indispensável para caracterizar a inclusão escolar. Um terceiro leitor consideraria que a educação inclusiva “ocorreria” se o aluno com deficiência fosse percebido como membro valioso da comunidade escolar, como sugere Uditsky (1993 apud FLORIAM, 2005).

Para evitar ambiguidades, é primordial que o autor defina operacionalmente as variáveis a serem investigadas em sua pesquisa. Crochik e colaboradores (2013), por exemplo, conduziram um estudo que teve como objetivo verificar se existia relação entre grau de *educação inclusiva* e manifestação de preconceito, no ambiente escolar. A educação inclusiva foi, nessa investigação, definida a partir de dimensões políticas, práticas e culturais da escola mensuradas pelo *Index*, um instrumento elaborado por Booth e Ainscow (2002 apud CROCHIK et al., 2013).

Os conceitos estudados em Educação são tipicamente complexos e abstratos. Como proceder, então, quando o pesquisador almeja estudar constructos como *inteligência* ou *processos de aprendizagem*? Será que

todos compartilham da mesma definição desses termos? Tomemos, como exemplo, o primeiro conceito, que é amplo e pode ser descrito de formas diversas, dependendo do modelo teórico adotado. Em uma *perspectiva psicométrica*, a inteligência é um constructo passível de mensuração, definido como a capacidade de julgar, compreender e raciocinar. O *modelo cognitivista* de Gardner, por sua vez, afirma que a inteligência é um conjunto de habilidades que permitem a pessoa solucionar problemas de forma criativa nos mais diversos e desafiadores contextos. Contrapondo a perspectiva psicométrica, Gardner afirma que a inteligência não pode ser mensurada.

Assim, é preciso operacionalmente definir o termo “inteligência” no problema de pesquisa. A partir dessa definição, o leitor compreenderá o fenômeno que o pesquisador, de fato, almeja investigar. Maia e Fonseca (2002), por exemplo, estudaram a relação entre quociente de *inteligência* e leitura de palavras em um grupo de alunos de escolas públicas. No corpo do trabalho, as autoras definem o conceito de inteligência tomando como base pontuações no *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*, um teste psicométrico. Desse modo, a inteligência é avaliada a partir do resultado do desempenho da pessoa nas tarefas executadas no referido teste. Esse resultado é expresso em um número, o Quociente de Inteligência (QI), operacionalmente definido como a relação entre a Idade Mental (IM) e a Idade Cronológica (IC) do indivíduo.

O PROBLEMA DEVE SER SUSCETÍVEL DE SOLUÇÃO

Imaginemos um problema do tipo: *Professores que produzem, concomitantemente, a Língua de Sinais e a fala articulada são mais bem-compreendidos pelos alunos surdos do que aqueles que empregam apenas a Língua de Sinais?*

Apesar de o problema ser adequadamente formulado, não é possível comunicar-se, *simultaneamente*, com duas línguas. O professor poderia alterar as duas modalidades, mas não produzi-las ao mesmo tempo! Assim, ao elaborar um problema de pesquisa, é essencial conhecer o objeto a ser investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo descreveu aspectos inerentes ao processo de construção de um problema de pesquisa. Inicialmente foram discutidas as diferenças entre problemas científicos e questões de natureza prática ou ética. Em seguida, foram descritas as especificidades do contexto do problema (problemática), salientando sua natureza e propósito. Nesse cenário foi possível observar que o problema de pesquisa pode assumir um amplo espectro de objetivos, desde subsidiar e avaliar fenômenos até testar teorias ou propor novos paradigmas. Por fim, dicas de como redigir um problema de pesquisa foram descritas.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, T. S. Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v.17, n.2, p.287-304, 2011.

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1998.

BRITTO, V. M. V.; LOMONACO, J. F. B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v.3, n.2, p.59-79, 1983.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F.; MONTIEL, J. (Org.). *Transtornos de aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2008. p.151-164.

CARVALHO-FREITAS, M. N. A. *Inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras*. Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2007. 314f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CASTELAO, T. B.; SCHIAVO, M. R.; JURBERG, P. Sexualidade da pessoa com síndrome de Down. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v.37, n.1, p.32-39, 2003.

CROCHIK, J. L. et al. *Inclusão e exclusão na educação escolar*. São Paulo: Alínea Editora, 2013.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.* Campinas, v.23, n.79, p.257-272, 2002.

FLORIAN, L. Inclusive practice: What, why and how? In: TOPPING, K.; MALONEY, S. (Eds.). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Oxon, UK: Routledge, 2005. p.29-40.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v.28, n.4, p.399-407, 2012.

KERLINGER, F. N. *Foundations of behavioral research*, 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAIA, A. C. B.; FONSECA, M. L. Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.15, n.2, p.261-270, 2002.

McMILLAN, J. H. *Educational Research: Fundamentals for the consumer*. 3.th New York: Longman, 2000

NUNES, D. R. P.; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v.16, n.2, p.297-312, 2010

RAUEN, F. J. Pesquisa científica: discutindo a questão das variáveis. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP, 4., Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão. *Anais...* Universidade do Sul de Santa Catarina, 2012.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p.258-295.

TRAMONTINA, S. et al. Estimated mental retardation and school dropout in a sample of students from state public schools in Porto Alegre, Brazil. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, São Paulo, v.24, n. 4, p.177-181, 2002.

WALTER, C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v.16, n.3, p. 429-446, 2010.

WIERSMA, W. *Research methods in education: an introduction*. 7 ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

[Voltar para o sumário](#)

PESQUISA EXPERIMENTAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Leila Regina d'Oliveira de Paula NUNES

Cátia Criveleni de Figueiredo WALTER

A BUSCA DE MELHORES PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na década de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, redigida na Tailândia, e a Declaração de Salamanca ressaltaram a urgência no atendimento aos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em que pesem o amparo legal e os esforços dos pais e dos agentes educacionais para garantir o acesso, o ingresso e a permanência dessa população na escola básica, é essencial que se garanta igualmente o sucesso na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e não apenas a socialização (MENDES, 2006). Nesse sentido, a busca das práticas e procedimentos de ensino mais eficazes e efetivos para assegurar o melhor desempenho escolar desse alunado ganham destaque na área da Educação Especial. Ainda que não seja a única fonte, a pesquisa científica tem se destacado como uma abordagem essencial para obter respostas a questões educacionais desde o século passado (KENNEDY, 2005). A literatura científica vem enfatizando, nos últimos anos, o conceito de melhores práticas, intervenções ou tratamentos baseados ou validados em evidências científicas ou empíricas (MESIBOV; SHEA, 2011). Práticas cientificamente

¹ Expressamos nossos sinceros agradecimentos aos professores doutores Débora Regina de Paula Nunes, da UFRN, e Francisco de Paula Nunes Sobrinho, da Uerj e UCP, pela revisão cuidadosa e sugestões valiosas.

validadas referem-se a “métodos e técnicas que tenham satisfeito padrões científicos rigorosos determinados por múltiplos revisores e que, quando replicados de forma consistente, válida e fidedigna, produzem resultados positivos” (NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010, p.298). Dentre os diversos critérios empregados para definir estas práticas, Mesibov e Shea (2011) enfatizam a utilização de delineamentos experimentais de pesquisa de grupo com amostras randomizadas² (os quais raramente são conduzidos junto a participantes com deficiência) e de experimentos que demonstrem controles intrassujeitos e intersujeitos.

A literatura aponta três parâmetros para considerar intervenções educacionais fundamentadas em evidências científicas. São eles: a) um mínimo de cinco estudos intrassujeitos publicados em periódicos com revisão por pares, que atendam a critérios metodológicos e demonstrem a existência de controle experimental; b) esses cinco estudos devem ser de autoria de ao menos três pesquisadores diferentes ou grupos de pesquisa localizados em três diferentes regiões geográficas; e c) os cinco estudos devem envolver um mínimo de 20 participantes (HORNOR et al. 2005). Portanto, são os experimentos, sejam eles conduzidos com grande número de participantes ou com poucos, que permitem fundamentar as melhores práticas³ (NUNES, 2013).

PESQUISA EXPERIMENTAL

Diferentemente da pesquisa qualitativa que se propõe a descrever e compreender a totalidade de um fenômeno, a pesquisa experimental tem como objetivo verificar a ocorrência de relações causais, ou melhor dizendo, relações funcionais sistemáticas entre eventos ou variáveis. Variável refere-se a “uma propriedade à qual se atribuem valores numéricos, valores estes suscetíveis de variação ao longo do de uma amplitude finita (variável categorial ou não contínua [como gênero, por exemplo]) ou infinita (variável contínua [como número de acertos em um teste])”

² Veja em que consistem as amostras randomizadas no texto de Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho neste livro.

³ A despeito da falta de acordo sobre o que constituem tratamentos eficazes e fundamentados em evidências científicas para, por exemplo, a população de indivíduos com transtornos do espectro autista, meta-análises apresentadas em Nunes (2013) concluíram, por meio dos experimentos intrassujeitos, que os recursos da Comunicação Alternativa podem ser considerados como procedimentos promissores na educação desses alunos.

(RODRIGUES, 1976, p. 35). Conforme a literatura, há três tipos de categorias de variáveis: as variáveis experimentais ou independentes (VIs), as variáveis observadas ou dependentes (VDs) e as chamadas variáveis estranhas (VEs). As *Variáveis Independentes* (VIs) são aquelas manipuladas pelo pesquisador, com o propósito de verificação de seus efeitos sobre as *Variáveis Dependentes* (VDs). A VI é sempre ativamente manipulada pelo experimentador, ou seja, ele determina quando e como a VI será ofertada. As *Variáveis Dependentes* (VDs) se referem a aspectos, atributos ou dimensões do fenômeno em estudo, os quais são mensurados de modo a evidenciar ou demonstrar os efeitos produzidos pela VI. Variáveis Independentes podem envolver qualquer modalidade de tratamento ou intervenção educacional, psicoterápica, fisioterápica, medicamentosa etc., e as Variáveis Dependentes se reportam às respostas comportamentais direta ou indiretamente observáveis como as ações motoras ou mesmo encobertas (por exemplo, os pensamentos, que podem ser expressos sob a forma de relatos verbais), ou ainda as fisiológicas (ritmo cardíaco, pressão arterial, sudorese, dilatação das pupilas etc.) (NUNES, 2013).

No planejamento experimental, ao invés de se concluir, intuitivamente, ou deduzir logicamente que a Variável Independente afeta positivamente a Variável Dependente, o pesquisador testa sistematicamente os efeitos da implementação da VI, de forma a documentar a existência de relações funcionais que ocorrem entre a Variável Independente e a Variável Dependente. Cabe-lhe ainda identificar e controlar os efeitos de variáveis intervenientes ou estranhas, as quais têm efeito sistemático e não aleatório sobre as VD. Para tanto, o pesquisador se vale dos chamados delineamentos experimentais de pesquisa que se referem a

[...] arranjos especiais que permitem ao cientista demonstrar, publicamente, que os resultados encontrados [Variáveis Dependentes] através da pesquisa são devidos exclusivamente à modalidade de tratamento [Variável Independente] aplicado a um ou a um grupo de indivíduos, não sendo admissíveis, no caso, hipóteses alternativas [efeito das variáveis estranhas ou intervenientes] para explicação desses dados (NUNES SOBRINHO, 2001, p. 69).

A literatura aponta duas modalidades de delineamentos experimentais - delineamento de grupo, ou entre grupos, os mais

tradicionalmente empregados nas Ciências Humanas, e os delineamentos de sujeito único ou intrassujeitos. No delineamento de grupo, os efeitos da atuação da VI são verificados comparando-se o desempenho de pelo menos dois grupos de participantes, submetidos cada um deles a diferentes condições ou tratamentos experimentais. Assim, o grupo experimental é submetido à ação da VI (por exemplo o procedimento X de ensino), enquanto ao grupo controle não é aplicado o procedimento em questão, ou ele é submetido à outra modalidade de estratégia instrucional. Ambos os grupos, tanto o experimental quanto o controle devem ser equivalentes em todos os seus atributos, ou variáveis, como faixa etária, gênero, classe socioeconômica, nível intelectual etc. No caso, essa equivalência de atributos deixa de existir em um deles - que é ser submetido ou não ao procedimento instrucional em questão. O efeito produzido pela implementação do procedimento X é avaliado comparando-se os desempenhos médios entre os grupos, ou seja, pelo agrupamento dos dados referentes aos participantes que compõem cada grupo (por exemplo, médias, desvios-padrão). Tal comparação pode exigir o emprego de estatística inferencial, como testes para avaliar o índice de fidedignidade estatística dos dados e o nível de significância das diferenças encontradas entre os grupos (SAMPAIO et al., 2008). Se houver diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos, o experimentador poderá concluir pelo efeito positivo do procedimento X de ensino. Como a média, ou outra medida de tendência central, representa todos os indivíduos deste grupo, é lícito afirmar que o procedimento afetou positivamente o desempenho do grupo, considerado como um todo. Entretanto, a análise dos desempenhos individuais pode revelar uma dispersão das notas, evidenciando que possivelmente muitos se beneficiaram do tratamento, mas nem todos. Em se tratando de aprendizagem, contudo, mais importante do que afirmar que o procedimento teve efeito positivo em todo o grupo, é demonstrar sua eficácia para *cada* um, individualmente, dos membros desse grupo.

Este propósito de verificar os efeitos de um procedimento, ou variável, ao nível individual é característica de outra modalidade de delineamento experimental, denominado delineamento de pesquisa intrassujeitos.⁴ Fundamentado no paradigma operante da análise

⁴ Outras denominações encontradas na literatura nacional e internacional são delineamento de sujeito como seu próprio controle, delineamento de pesquisa N = 1, delineamento de sujeito único ou caso único, delineamento

experimental e da análise aplicada do comportamento, e operacionalizado nos anos 1960 (SIDMAN, 1960), este delineamento de pesquisa teve, inicialmente, como foco os comportamentos diretamente observáveis. Posteriormente, foi também utilizado para abordar, de modo experimental, eventos encobertos, relatos verbais e eventos psicofisiológicos, em pesquisas ancoradas em outros modelos teóricos, em diferentes áreas como Educação Especial, Medicina, Fisioterapia, Farmacologia, Psicologia Social, Serviço Social e Biomecânica Ocupacional. Com efeito, mais de 45 periódicos científicos se reportam a estudos de caso único ou pesquisa intrassujeitos (HORNER et al., 2005).

Ainda que uma quantidade expressiva de estudos experimentais de sujeito como seu próprio controle ou intrassujeitos tenha empregado de três a oito participantes, não é o número deles que caracteriza essa abordagem metodológica e sim o tipo de análise dos dados realizada. Além das tomadas sistemáticas de medidas repetidas, o diferencial deste delineamento é a avaliação individual e rigorosa dos efeitos das intervenções ou tratamentos, para cada participante, ou seja, a análise dos efeitos da(s) Variável(eis) Independente(s) em *cada caso individual*. Além disso, esse modo de conduzir um experimento de pesquisa envolve:

- a) Aplicação de cada condição experimental primária, em cada participante, individualmente, de modo a possibilitar a comparação do grau de desempenho dele com ele mesmo, sob diferentes condições experimentais. A comparação entre procedimentos experimentais e de controle é conduzida intrassujeitos, substituindo-se assim a comparação grupo controle *versus* grupo experimental, conforme preconizado pelo modelo estatístico.
- b) Apresentação visual dos dados. Os dados obtidos repetida e sistematicamente, por cada participante, ao longo do experimento, em cada sessão experimental, são usualmente representados em forma gráfica (gráficos de linha, gráfico de barras, gráfico setorial e de registros cumulativos) e submetidos à inspeção visual.
- c) Emprego de tabelas ou gráficos com medidas de tendência central, para fornecer informação adicional. Os gráficos se mostram especialmente

intensivo, *single case design e single subject design* (Kazdin, 1982; Sampaio et al., 2008).

úteis em prover uma representação visual do nível das mudanças ocorridas, assim como a tendência da curva dos dados da Variável Dependente em questão.

- d) Estabilidade visual dos dados em cada fase experimental. Antes da introdução de uma nova condição experimental, faz-se necessário demonstrar, a estabilidade visual dos dados, obtida para cada um dos participantes na fase específica da experimentação em curso.
- e) Avaliação contínua com a utilização de medidas repetidas da Variável Independente (VI). Este cuidado em apresentar os dados da Variável Independente representa uma garantia de que os procedimentos de intervenção foram não somente planejados como de fato implementados. Isto se refere à fidelidade da implementação da VI (SEIDL DE MOURA; NUNES, 1998).
- f) Variedade de situações e ambientes, ou seja, tais experimentos têm sido conduzidos não somente em situações rigorosamente controladas, como também em laboratórios de universidades ou consultórios, e, ainda, em ambientes naturais, mas com menor controle de variáveis, como escolas, residências, parques, dentre outros.
- g) A avaliação dos efeitos da intervenção ou tratamento ocorre por meio da inspeção visual dos dados apresentados sob a forma de gráficos, prescindindo frequentemente do emprego de testes estatísticos. Entretanto, o uso eventual do modelo estatístico, como complemento da inspeção visual, agrega elementos de alta relevância na validação dos resultados do experimento.
- h) A propriedade dos delineamentos de pesquisa de sujeitos como seu próprio controle na Educação Especial foi ressaltada por Tawney e Gast (1984), Alberto e Troutman (2003), Almeida (2003), Horner et al. (2005), dentre outros. A literatura contemporânea apresenta um número crescente de investigações experimentais focadas na avaliação da eficácia de diversos procedimentos e estratégias de ensino, junto a crianças e jovens com deficiência e Transtornos do Espectro Autista (TEA) (SCHLOSSER, 1977; LIGHT, 1999; SCHLOSSER; LEE, 2000; PRESTON; CARTER, 2009; LOURENÇO; HAYASHI; ALMEIDA, 2009; NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010; GANZ

et al., 2011; MUELLER; NKOSI; HINE, 2011; LANGTHORNE; MCGILL, 2011; GANZ et al., 2012). Um considerável acervo de estudos envolvendo delineamentos de pesquisa intrassujeitos junto à população especial tem sido continuamente publicado no *Journal of Applied Behavior Analysis*.

Apenas à guisa de ilustração, em estudos experimentais envolvendo participantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), são exemplos de Variáveis Independentes os seguintes: emprego de técnicas de relaxamento após aula de Educação Física, capacitação da mãe adolescente de bebê de risco por meio do Guia Portage, aplicação de treino sistemático associado à análise de tarefa, oferta de instruções verbais e não verbais, atenção contingente, arranjos ambientais, esquemas de reforçamento, reforçamento diferencial, disponibilização de pranchas de comunicação e/ou de cartões pictográficos, apresentação de histórias sociais, modelos filmados, contenção física, modelação de respostas apropriadas, oferta de tutoria por pares, etc. As Variáveis Dependentes desses mesmos estudos foram as seguintes: emissão de comportamentos inapropriados em sala de aula, estimulação adequada do desenvolvimento de bebês de risco, habilidades de vida diária e habilidades profissionalizantes, frequência de ocorrência de comportamentos indesejáveis, verbalização espontânea de palavras, oferta de cartões pictográficos para solicitar objetos, emissão de gestos manuais, olhar alternado entre o interlocutor e o objeto mostrado por ele, leitura oral de sentenças, escrita correta de palavras ditadas, sorriso ao ser apresentado a outra pessoa, registro de suas próprias respostas, manutenção de contato visual com a professora, utilização de objetos para representar outros etc. (NUNES, 2013; ALMEIDA, 2003).

Como destacado anteriormente, experimentos envolvem sempre a mensuração das variáveis. Assim, no planejamento da pesquisa, é estabelecida a melhor forma de medir as Variáveis Dependentes, ou seja, as respostas dos participantes. As modalidades desses padrões de medidas são: a) número ou frequência da ocorrência – contagem do número de vezes que um comportamento ocorre durante um espaço constante de tempo; b) porcentagem – número de vezes que um comportamento ocorre, dividido pelo número de oportunidades que lhe são concedidas para ocorrer, multiplicado por 100; c) taxa – número de ocorrências do

comportamento, dividido pelo número total de horas (minutos) durante as quais o comportamento foi observado e registrado; d) duração – quantidade de tempo despendido na ocorrência do comportamento sob observação; e) latência – lapso de tempo decorrido entre a apresentação do estímulo ao participante e a emissão da resposta.

MODALIDADES DE DELINEAMENTOS DE PESQUISA INTRASSUJEITOS

A literatura científica apresenta sete modalidades de delineamentos básicos de pesquisa experimental intrassujeitos. O *delineamento quase experimental A-B* preconiza a coleta de dados da Variável Dependente (VD), ou comportamento-alvo, na fase A ou linha de base, ou seja, sob as contingências naturais, e na fase B, após a implementação dos procedimentos de intervenção ou tratamento. Por exemplo, em um estudo conduzido em creche para crianças de baixa renda, foi registrada a frequência de ocorrência de verbalizações emitidas por Jorge, uma criança de 4 anos de idade, com atraso no desenvolvimento da linguagem, na fase de linha de base. Na fase de intervenção ou tratamento – fase B –, o comportamento-alvo continuou sendo mensurado, quando sob efeito da Variável Independente ou tratamento, no caso, empregando-se procedimentos de ensino incidental (NUNES; CUNHA; NOGUEIRA, 1993). No entanto, nesse delineamento de pesquisa o experimentador não detém controle/manipulação total das variáveis que, porventura, possam afetar a resposta-alvo. Em tais circunstâncias, não são descartados, totalmente, os efeitos indesejáveis produzidos por variáveis intervenientes/variáveis estranhas sobre o comportamento em estudo, como, por exemplo, maturação e eventos históricos, as quais podem ser os fatores contribuintes ou responsáveis pela emissão do comportamento-alvo.⁵ Na Figura 1 é apresentada a frequência absoluta de verbalizações emitidas por Jorge nas sessões conduzidas na creche, nas fases de linha de base e de tratamento.

⁵ Campbell e Stanley (1963) oferecem uma excelente descrição das ameaças à validade interna.

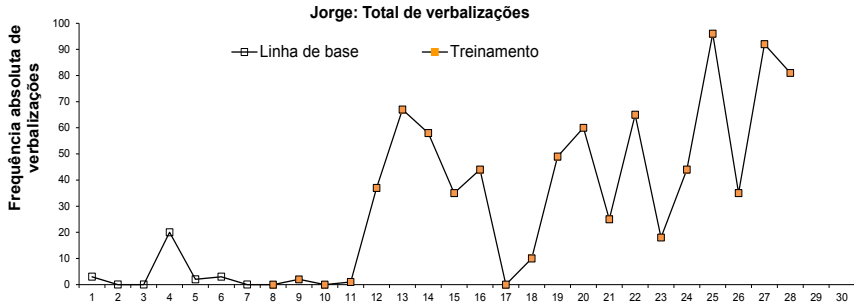


Figura 1 - Frequência absoluta de verbalizações emitidas por Jorge nas sessões conduzidas na creche, nas fases de linha de base e tratamento.

O *delineamento de reversão* estabelece que o tratamento (VI) seja administrado, alternadamente, a dois comportamentos-alvo incompatíveis. Assim, a Variável Independente - atenção dos interlocutores, por exemplo - pode ser ofertada de forma alternada e apenas quando o indivíduo emite falas apropriadas e, em outras situações, somente quando exibe falas psicóticas - reforçamento diferencial alternativo (BRITTO et al. 2006).

O *delineamento de retirada* (A-B-A-B), também sumarizado como A-B-A-B, consiste em introduzir e retirar sistemática e repetidas vezes procedimentos de intervenção (por exemplo, oferta contingente de fichas, reforçamento diferencial) no comportamento-alvo (por exemplo, manter-se na posição sentada, completar tarefas acadêmicas).

Abaixo, na Figura 2, é apresentado o gráfico ilustrativo de um estudo hipotético com emprego de delineamento de retirada. Pode-se visualizar a frequência absoluta de respostas apropriadas do participante nas fases de linha de base (A e A') e tratamento (B e B').

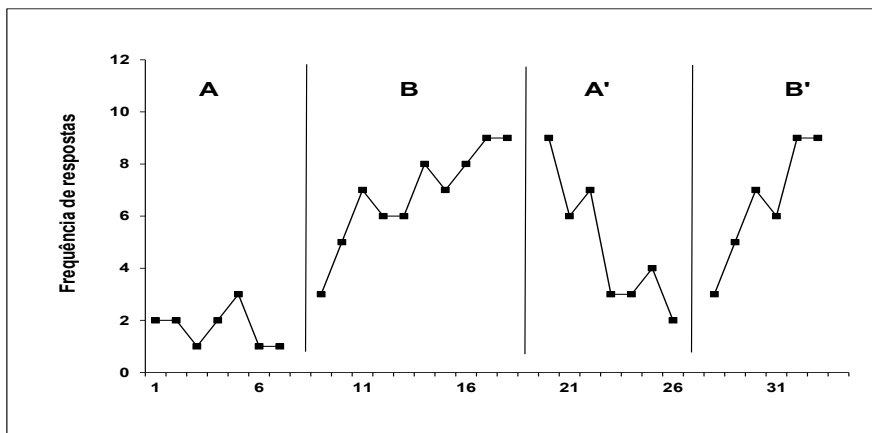


Figura 2 - Frequência absoluta de respostas apropriadas do participante nas fases de linha de base (A e A') e tratamento (B e B').

O *delineamento de linha de base múltipla*, o mais frequentemente empregado em Educação Especial, é recomendado quando o estudo envolver aprendizagem conceitual. A Variável Independente (VI), por exemplo, presente em procedimentos do ensino naturalístico, é aplicada em diferentes momentos sobre o repertório de respostas do mesmo participante (oferecer cartões com pictogramas para solicitar algo) ou sobre a mesma resposta em outros participantes, ou em situações diferenciadas (escola, casa, parque infantil) para o mesmo participante. Em um estudo conduzido junto a mães adolescentes, o delineamento de pesquisa de linha de base múltipla foi empregado para avaliar a eficácia de um programa destinado a ensinar mães a estimular a imitação de seus bebês de risco com idades variando de 6 a 8 meses (NUNES, 1985). Na Figura 3, o gráfico mostra a porcentagem de modelos apresentados pelas mães e imitados por Danny, Rollo e Jane nas sessões de linha de base e de tratamento.

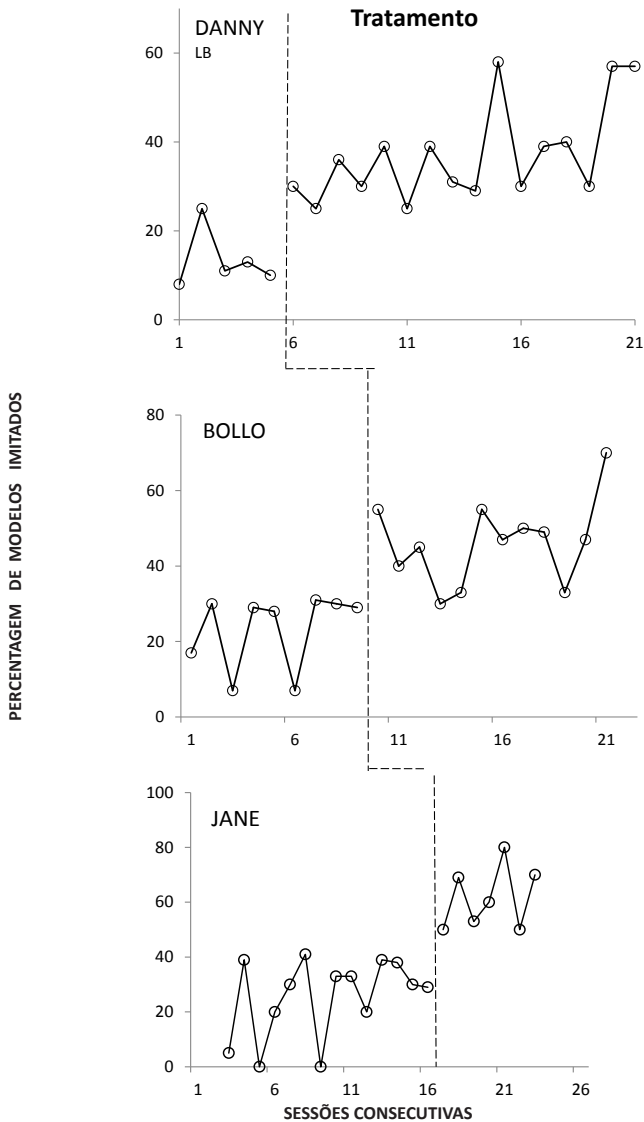


Figura 3 - Percentagem de modelos apresentados pelas mães e imitados por Danny, Rollo e Jane nas sessões de linha de base e tratamento.

O objetivo do delineamento de pesquisa de linha de base múltipla é demonstrar que as mudanças ocorridas em cada Variável Dependente (VD) só se efetivam quando a Variável Independente (VI), ou tratamento, é aplicada em cada uma delas e não devido à ação de

outras variáveis rivais (variáveis intervenientes estranhas ou espúrias) que ameaçam a validade interna e externa do estudo, como passagem do tempo e maturação. Observe na Figura 3 que o nível de desempenho dos bebês só foi modificado positivamente, conforme mostrado na curva de dados com tendência ascendente, depois que as mães passaram a ofertar os modelos de forma adequada, seguindo as instruções da experimentadora.

Quando não é possível ou recomendável compor uma linha de base com medidas repetidas, que apresentem alta frequência de ocorrência do comportamento em estudo, o indicado é empregar o *delineamento de múltiplas sondagens*. Trata-se de uma variação do delineamento de linha de base múltipla que não exige mensuração contínua da Variável Dependente, ou seja, do comportamento-alvo. Enquanto no delineamento de linha de base múltipla, a coleta de dados na linha de base se dá de forma contínua, no delineamento de múltipla sondagem essa coleta ocorre de modo intermitente, dependendo da medida que esteja sendo estudada (TAWNEY; GAST, 1984). O delineamento de múltiplas sondagens pode ser utilizado, então, para lidar com as dificuldades associadas à extensão e à alta frequência de coleta de dados nas fases do estudo (HORNER; BAER, 1978).

A Figura 4 representa uma simulação do delineamento de múltiplas sondagens em três participantes. O gráfico mostra as diferentes fases do delineamento e os períodos de sondagens e intervenção ocorrendo em momentos distintos.

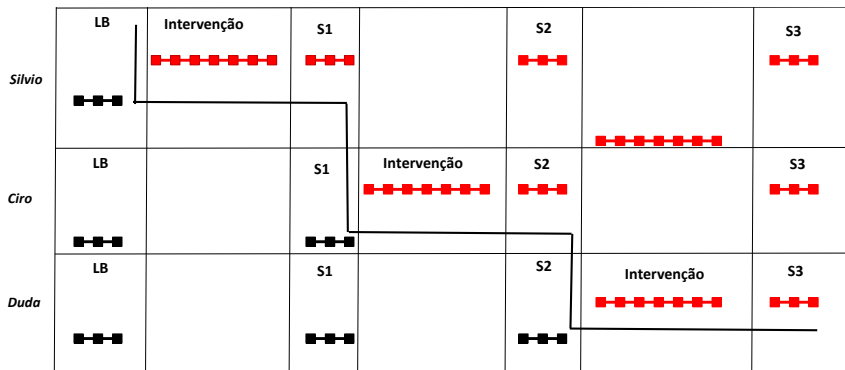


Figura 4 - Representação do modelo de delineamento experimental de múltiplas sondagens.

Legenda: LB - linha de base; S1 - 1ª sondagem; S2 - 2ª sondagem 2; S3 - 3ª Sondagem

No esquema simulado, representado pela Figura 4, é possível observar inicialmente que o pesquisador realiza a linha de base, referente a uma determinada condição, com os três participantes, no início do experimento. As linhas de bases devem sugerir a estabilidade da condição de desempenho, ou seja, ser observada no mínimo de três sessões. Após a estabilidade da linha de base, a intervenção é introduzida com o primeiro participante, enquanto os demais não recebem nenhum tratamento. Após o primeiro participante atingir o critério determinado como estável pelo pesquisador, inicia-se o procedimento de sondagem com os participantes 2 e 3. Espera-se que o participante 1 mantenha o padrão de comportamento adquirido (manutenção), mesmo quando não estiver mais sobre situação de controle por parte do pesquisador, descrito como manutenção, na Figura 1. Após as sessões da segunda sondagem, inicia-se a intervenção com o segundo participante, enquanto o terceiro participante aguarda para receber o tratamento futuro, e o primeiro participante permanece em manutenção. O mesmo procedimento da fase de intervenção é realizado com o participante 2, e após atingir o critério estabelecido como comportamento instalado, novas sessões de sondagens e manutenção são realizadas, para que seja iniciado o processo de intervenção com o participante 3. Esse padrão é reproduzido até que a intervenção seja introduzida com todos os participantes. Recomenda-se que o pesquisador realize um mínimo de três sessões de linha de base antes da introdução da intervenção, a fim de estabelecer um padrão estável do desempenho da linha de base. Isso aumenta a probabilidade de o pesquisador ser capaz de documentar uma relação funcional entre a intervenção e a mudança no comportamento do participante. É importante igualmente que as sessões de sondagens sejam realizadas simultaneamente com todos os participantes, antes que a intervenção seja introduzida para cada um deles.

As múltiplas sondagens são, em geral, utilizadas para verificar se outras variáveis dependentes, que não aquelas mensuradas nas condições do experimento, foram afetadas pelas manipulações da VI. Assim, o delineamento irá avaliar a transferência dos efeitos observados sobre uma variável dependente para outras (por exemplo: sejam elas respostas diferentes, ou uma mesma resposta em situações diferentes), realizando

medidas ocasionais de outras respostas que não a variável dependente do experimento (KAZDIN, 1982).

As etapas de implementação do delineamento de múltiplas sondagens são essencialmente as mesmas utilizadas no delineamento de linha de base múltipla. A escolha pelo delineamento de múltiplas sondagens pode gerar, contudo, alguns problemas na investigação, não sendo muito diferente dos problemas descritos no delineamento de linha de base múltipla. Segundo O'Neill et al. (2011), há duas situações problemáticas: a primeira diz respeito à limitação nos dados de linha de base. Mesmo que várias pesquisas tenham utilizado múltiplas sondagens como forma de diminuir a frequência de coleta de dados na linha de base, tais dados limitados podem não fornecer ao pesquisador a oportunidade de estabelecer padrões de estabilidade no desempenho (STRAIN; SHORES, 1979) e, assim, ele não terá a oportunidade de observar tendências de respostas de erros pelo participante, e deste modo não implementará modificações recomendáveis na intervenção. Em suma, se o pesquisador estiver interessado em examinar as tendências de respostas de erro, ou se o pesquisador suspeitar que um padrão do desempenho possa estar presente, então o delineamento de múltiplas sondagens pode não ser o mais adequado para tal estudo. O segundo problema do delineamento de múltiplas sondagens diz respeito à reatividade observacional, ou seja, a mudança no comportamento do participante do estudo, decorrente do fato de ele estar sendo observado. No delineamento de linha de base múltipla, a extensão das fases de linha de base e de intervenção pode apontar a influência da reatividade observacional, e até mesmo eliminá-la, à medida que o participante se habitua à presença do observador e não modifica seu comportamento por estar sendo observado. Em estudos de múltiplas sondagens, contudo, devido ao número limitado de dados na linha de base, há aumento da possibilidade da reatividade observacional ser transferida para a fase de intervenção e, deste modo, comprometer os resultados da intervenção (STAIN; SHORES, 1979). Em situações em que a reatividade observacional se mostra como um fator de risco para validade interna do experimento, o pesquisador poderá optar pelo uso do delineamento de linha de base múltipla, ao invés do delineamento de múltiplas sondagens.

O *delineamento de pesquisa de tratamento alternado* envolve a aplicação de duas ou mais intervenções ou tratamentos (VI) que incidem sobre o mesmo comportamento, em geral seguido a uma linha de base inicial. Em um estudo conduzido por Nunes et al. (2000), foi avaliado o efeito da apresentação de duas pranchas computadorizadas de Comunicação Alternativa, uma contendo pictogramas escolhidos por Agostinho, um jovem com paralisia cerebral, sem fala articulada (condição A), e outra contendo figuras *não* selecionadas por ele (condição B) – sobre a Variável Dependente (VD) – resposta de pareamento de figuras com seus nomes verbalizados pelo experimentador. Na Figura 5 é exibida a percentagem de respostas corretas de Agostinho diante dos dois conjuntos de pictogramas.

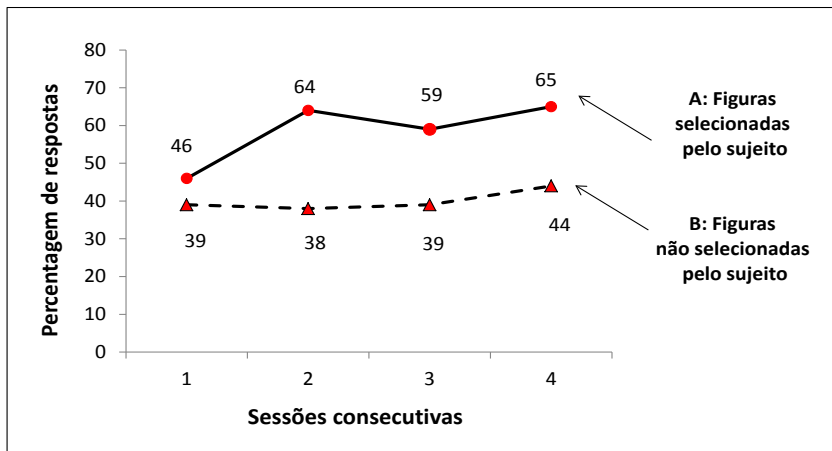


Figura 5 - Percentagem de respostas corretas de Agostinho diante dos dois conjuntos de pictogramas.

Convém destacar que a ordem da apresentação dos conjuntos de pictogramas foi contrabalançada, ou seja, se no primeiro dia era apresentada inicialmente a condição A, seguida pela condição B, no segundo dia a ordem de apresentação era inversa, e assim sucessivamente. Tal providência serviu para evitar o viés, por conta da ordem de apresentação, controlando, de certa forma, o efeito de ordenação, ou seja, o desempenho diante do segundo conjunto de figuras ser facilitado pela exposição anterior do primeiro conjunto. Como esta ordem variou, sistematicamente, ao longo das sessões experimentais, admite-se que esta ameaça à validade interna tenha sido controlada.

Ainda que o delineamento de pesquisa intrassujeitos prescindia, até certo ponto, da análise estatística, como será discutido mais adiante, neste capítulo, um teste estatístico aplicado aos dados deste estudo ($t = 3.7032$, $p < .002$) evidenciou a diferença significativa entre as percentagens médias obtidas sob as duas condições experimentais.

Finalmente, o *delineamento de pesquisa de critério móvel*, que é utilizado para avaliar o impacto de uma intervenção dividida em subfases, as quais correspondem a mudanças preestabelecidas nos níveis de desempenho do participante. Este delineamento é indicado para avaliar mudanças no comportamento-alvo que ocorrem em etapas gradativas, até chegar à sua forma final. Exemplo: O aumento na frequência de ocorrência de respostas corretas nos exercícios de cálculo em sala de aula é estabelecido gradativamente, até o aluno alcançar o grau de desempenho aceitável com o emprego de reforçamento diferencial (KAZDIN, 1982; O'NEILL et al., 2011)

Abaixo, na Figura 6, é apresentado o gráfico de um estudo hipotético apoiado por delineamento de pesquisa de critério móvel, observando-se a frequência absoluta de respostas corretas do participante, nas fases de linha de base (A) e tratamento (B, C, D, E). A fase de tratamento é dividida em subfases que correspondem às mudanças nos critérios preestabelecidos de desempenho, os quais são mostrados no gráfico composto por linhas horizontais.

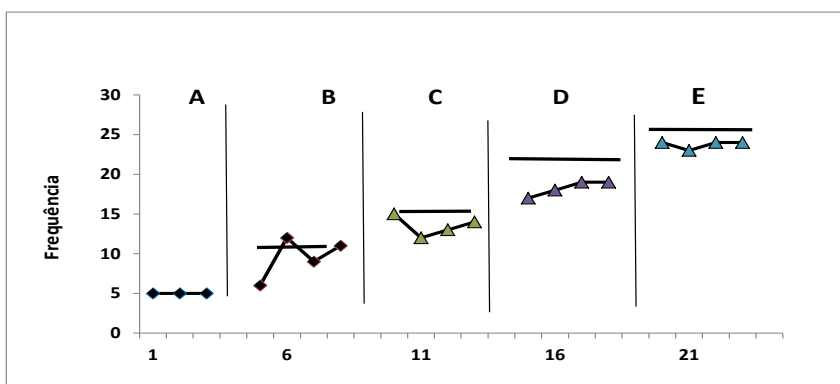


Figura 6 - Frequência absoluta de respostas corretas do participante nas fases de base (A) e tratamento (B, C, D, E).

AVALIAÇÃO DOS DADOS DOS DELINEAMENTOS EXPERIMENTAIS INTRASSUJEITOS

Nos delineamentos de pesquisa intrassujeitos, a eficácia da intervenção ou tratamento, em geral, não é avalizada com base em testes estatísticos, ainda que possam ser utilizados, como complemento da validação do experimento, mas sim pela inspeção visual dos dados. Tal inspeção constitui o método por excelência de interpretação dos efeitos da VI sobre a VD. Refere-se também a um julgamento acerca da fidedignidade e consistência dos efeitos do tratamento ou intervenção por meio do exame visual dos dados apresentados em gráficos (KAZDIN, 1982). Muito frequentemente, a avaliação estatística mostra-se mais sensível do que a inspeção visual em detectar os efeitos da intervenção, ou seja, estes podem ser estatisticamente significativos, mesmo quando se mostram fracos. Esta relativa insensibilidade da inspeção visual em captar efeitos pouco expressivos não se constitui, todavia, em desvantagem; ao contrário, ela incentiva os pesquisadores a buscar intervenções potentes, robustas ou ainda desenvolver os tratamentos frágeis até o ponto em que efeitos consideráveis sejam produzidos.

Longe de ser considerada subjetiva e viesada, a inspeção visual dos dados deve atender a certos parâmetros objetivos. Mais explicitamente, a decisão acerca dos efeitos do tratamento é tomada considerando-se as características relativas à magnitude das mudanças – *média e nível* – e aos seus ritmos – *tendência e latência*.

Mudanças consistentes nas médias obtidas nas diferentes fases – linha de base e tratamento – podem atestar se o tratamento foi eficaz. Observe-se na Figura 7 o gráfico de um estudo hipotético em que se empregou o delineamento de retirada (A-B-A-B).

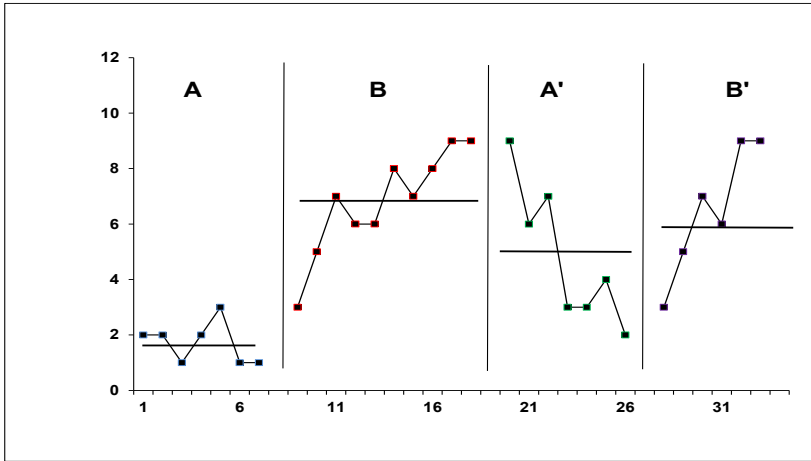


Figura 7 - Dados hipotéticos de um delineamento A-B-A-B no qual as médias do desempenho de cada fase são marcadas como linhas horizontais.

Consistentemente, o nível de desempenho médio nas fases de linha de base – A e A' – foi inferior ao nível de desempenho nas fases de tratamento – B e B' –, apontando assim para o efeito deste sobre a Variável Dependente (VI).

As mudanças nos níveis referem-se à descontinuidade do desempenho entre o final de uma fase e o início da fase seguinte. Isto pode ser exemplificado na Figura 8, que mostra o gráfico hipotético, com dados fictícios de um delineamento de reversão.

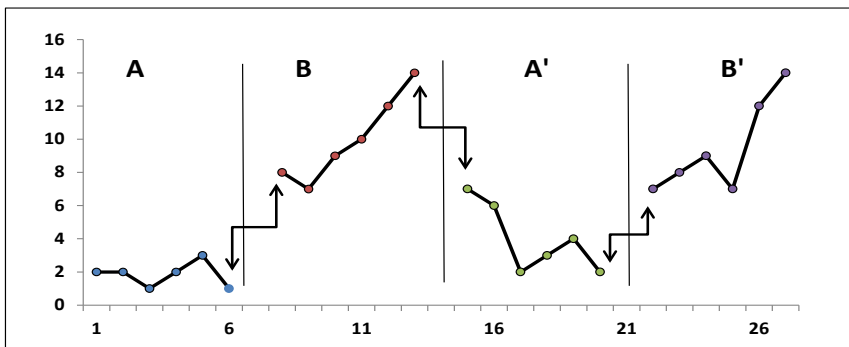


Figura 8 - Dados hipotéticos de um delineamento A-B-A-B no qual é evidenciada a descontinuidade no desempenho, entre o final de uma fase e o início da seguinte.

Como indicam as setas, há quebras no desempenho quando ocorre mudança de fase.

Mudança nas tendências se refere à propensão dos dados exibirem aumentos ou diminuição sistemáticos ao longo do tempo. Na Figura 9, as linhas de tendências estão assinaladas em cada uma das fases de um delineamento A-B-A-B.

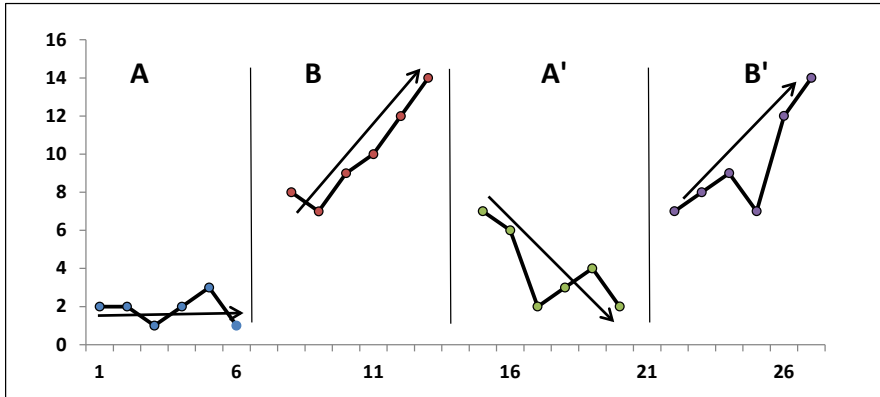


Figura 9 - Indicação das tendências em cada fase de um delineamento A-B-A-B.

O gráfico mostra a estabilidade dos dados na primeira linha de base (A). As fases B e B', contudo, exibem tendências da curva claramente ascendentes, enquanto a segunda linha de base (A') apresenta tendência decrescente.

Finalmente, latência se refere ao período compreendido entre o início ou término de uma condição e as mudanças no nível de desempenho. Quanto mais rapidamente se iniciar a mudança após a implementação do tratamento, mais claro é o seu efeito. Na Figura 10 são apresentados dois gráficos com dados hipotéticos de estudo apoiado por delineamento quase experimental A-B.

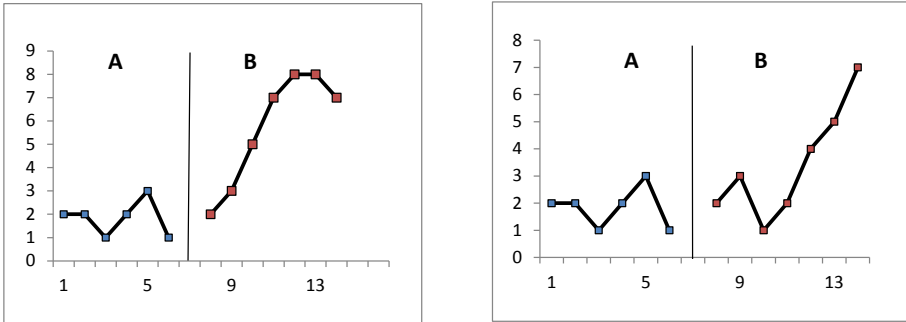


Figura 10 - Gráficos exibindo latências diferentes na mudança do nível de desempenho quando a fase B foi implementada.

No gráfico da Figura 10, à esquerda, quando a fase B foi iniciada, a mudança no desempenho ocorreu rapidamente, enquanto no gráfico à direita a mudança ocorreu mais lentamente.

Na prática, mudanças na magnitude (média e nível) e no ritmo (tendência e latência) ocorrem juntas (KAZDIN, 1982). O desejável é que os dados da fase de intervenção não se sobreponham aos da linha de base. Scuggs e Mastropieri (2012) propõem o cálculo de porcentagem de dados não sobrepostos (*PND ou percentage of nonoverlapping data*) entre as fases, como uma medida da potência e consistência da intervenção. No gráfico da Figura 11, os dados das fases de tratamento – B e B' – não se sobrepõem aos das fases de linha de base A e A'.

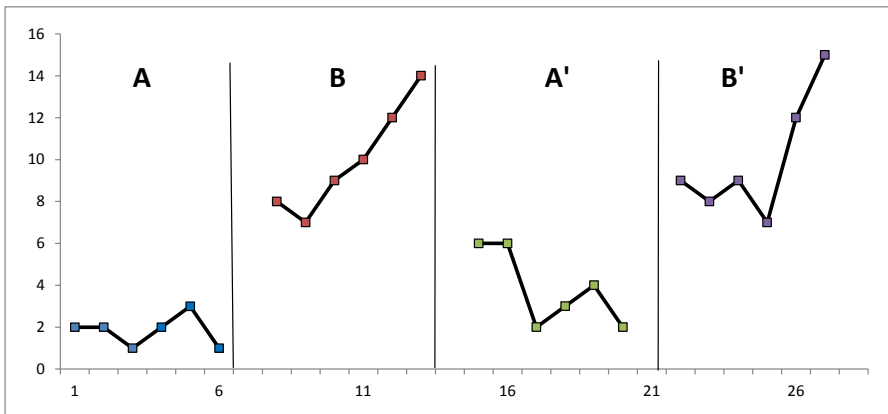


Figura 11 - Não sobreposição de dados das fases de tratamento (B e B') com as da linha de base (A e A').

Em um cuidadoso estudo conduzido por Kahng et al. (2010), os dados evidenciaram alto nível de acordo entre juízes experientes na inspeção visual de 36 gráficos referentes a estudos hipotéticos com delineamentos de reversão (A-B-A-B). Atesta-se assim que a inspeção visual, quando guiada pelos parâmetros anteriormente descritos, pode produzir interpretação consistente dos dados da pesquisa.

VALIDADE INTERNA, VALIDADE EXTERNA E VALIDADE SOCIAL

A validade interna de um experimento se manifesta quando os resultados podem ser atribuídos com pouca ou nenhuma ambiguidade aos efeitos da variável independente. Isto significa que os procedimentos empregados eliminam explicações alternativas do resultado. Já validade externa ocorre quando os resultados do experimento podem ser generalizados para além das condições do experimento. Ou seja, os resultados podem ser estendidos para outras pessoas, ambientes, instrumentos de avaliação, problemas clínicos, etc (KAZDIN, 1982).

Um número expressivo de pesquisadores defende que a validade interna e a validade externa dos experimentos são tão importantes quanto a validade social das pesquisas. Isto significa que as respostas aos tratamentos administrados, assim como os resultados finais do experimento só serão considerados eficazes se avaliado o impacto social produzido sobre o comportamento dos participantes da pesquisa. O conceito de “validade social”, como variável crítica para fins de generalização das relações funcionais experimentalmente demonstradas, implica uma dupla abordagem. Por um lado, as análises de validade social são realizadas para avaliar como a vida do participante do estudo foi afetada em suas interações habituais com outras pessoas, locais e situações. Por outro, a validade social precisa considerar as políticas sociais e educacionais atuais que determinam o financiamento de serviços. A forma como a sociedade percebe, concebe e valoriza ou não pessoas com deficiência irá afetar, sobremaneira, os recursos que lhes são alocados como também para os provedores de serviços. É altamente recomendável que, no planejamento da pesquisa, focalizado na intervenção junto a essa população, o pesquisador considere os critérios, a fim de demonstrar, empiricamente, como mudanças de comportamento

ocorrem em vários ambientes naturais e contextos sociais. Kennedy (2005) aponta três abordagens que têm sido usadas para avaliar a validade social. A primeira, já indicada em 1982 por Kazdin, se refere à avaliação subjetiva, que envolve a obtenção de informações sobre a percepção das pessoas envolvidas (sujeito, pais, professores etc.) a respeito dos objetivos, procedimentos e resultados da situação experimental, por meio de questionários, procedimentos de escolha forçada, entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Vale lembrar aqui o conselho de Schwartz e Baer (1991, apud KENNEDY, 2005) de que a avaliação do próprio participante e de seu grupo social acerca do experimento deve ser elemento central na análise da validade social e não um esforço secundário.

A segunda forma de estimar a validade social é proceder a uma comparação normativa. Isto implica comparar o desempenho do participante da pesquisa ao de seu grupo de pares, ou seja, uma amostra de indivíduos da mesma idade e sexo, cujos comportamentos sejam considerados típicos ou desejáveis. Por fim, a abordagem mais recente de aferir a validade Social diz respeito à sustentabilidade, ou seja, a constatação de que os procedimentos e resultados do experimento persistem após o término da investigação (KAZDIN, 1982).

PESQUISA QUANTITATIVA E PESQUISA QUALITATIVA PODEM SER COMBINADAS?

Em Educação, os pesquisadores que se alinham à tradição qualitativa frequentemente criticam os métodos experimentais por apresentarem, supostamente, uma visão estreita e não contextualizada do fenômeno, concentrando os esforços na demonstração de relações funcionais entre variáveis. É importante lembrar que a escolha metodológica é determinada essencialmente pelas perguntas formuladas, as quais, por sua vez, emergem do referencial teórico com o qual o pesquisador está comprometido. A complexidade das questões de pesquisa, contudo, pode exigir que sejam combinados métodos qualitativos e quantitativos, de forma a capitalizar os aspectos positivos de cada perspectiva, e a compensar os pontos mais frágeis de ambas. Assim, é possível combinar procedimentos, dados e resultados (PUNCH, 2000). Bryman (1992, apud PUNCH,

2000) aponta onze formas que essas combinações podem assumir, das quais são destacadas as seguintes:

- a) *Triangulação* – os resultados obtidos por um tipo de abordagem podem ser checados com os resultados derivados de outro tipo. Por exemplo, os dados que sustentam a eficácia do emprego dos recursos da Comunicação Alternativa no desenvolvimento da linguagem e da interação social de crianças com TEA na escola, demonstrados em um estudo experimental intrassujeitos, podem ser relacionados aos dados qualitativos gerados com base em dados de entrevistas semiestruturadas junto a pais e professores. Essa proposta é recomendada para se demonstrar a validade social do experimento.
- b) *Facilitação* – a pesquisa qualitativa pode fornecer informação de base sobre os contextos e os participantes, constituir-se como fonte de hipóteses e para construção de escalas.
- c) *Produto e processo* – enquanto a pesquisa experimental tem como objetivo o resultado da aplicação de determinado tratamento, a pesquisa qualitativa pode descrever os aspectos processuais desta intervenção, enriquecendo dessa forma as conclusões do estudo.
- d) *Perspectivas do pesquisador e do participante* – comumente a pesquisa experimental é dirigida pelo interesse do pesquisador ao passo que a abordagem qualitativa toma como ponto de partida a visão dos participantes. Essas perspectivas podem ser integradas para fornecer um quadro mais completo do fenômeno em pauta.
- f) *Interpretação das relações entre as variáveis* – toda investigação, seja ela qualitativa ou quantitativa, envolve interpretação. Por maior que seja a evidência das relações entre duas variáveis, atestada pelo dados numéricos, estes em si nada dizem a não ser quando interpretados à luz dos conceitos construídos ou em construção pelo pesquisador. Assim, um estudo qualitativo pode ser invocado para explicar as razões da demonstração das relações entre variáveis produzidas por um estudo experimental.

Para finalizar esta discussão sobre diferentes perspectivas metodológicas, cabe lembrar a valiosa sugestão de Luna (1997, p. 34):

[...] a força de uma abordagem teórico-metodológica é demonstrada pela sua resistência à crítica que se exerce contra ela mesma. Um trabalho mais produtivo seria realizado se pudéssemos nos aproveitar da produção científica derivada das várias correntes metodológicas como fonte de inspiração para o exercício da crítica interna.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall, 2003.
- ALMEIDA, M. A. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intrassujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 63-99.
- BRITTO, I. G. et al. Reforçamento diferencial de comportamentos verbais alternativos de um esquizofrênico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.8, n.1, p.73-84, 2006.
- GANZ, J. B. et al. A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.42, n.1, p.60-74, 2012.
- GANZ, J. B. et al. An aggregate study of single-case research involving aided AAC: Participant characteristics of individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v.5, p.1500-1509, 2011.
- HORNER, R. D.; BAER D. M. Multiple-probe technique: a variation on the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.11, n.1, p.189-196, 1978.
- HORNER, R. H. et al. The use of single-subject research to identify evidence-based practice in Special Education. *Exceptional Children*, v.71, n.2, p.165-79, 2005.
- KAHNG, S. W. et al. Consistent visual analyses of intrasubject data. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.43, n.1, p.35-45, 2010.
- KAZDIN, A. *Single case research designs: methods for clinical and applied settings*. Nova York: Oxford University Press, 1982.
- KENNEDY, C. H. *Single-case designs for educational research*. Boston: Allyn & Bacon, 2005.
- LANGTHORNE, P.; Mc GILL, P. Assessing the social acceptability of the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.44, n.2, p.403-407, 2011.

- LIGHT, J. Do augmentative and alternative communication interventions really make a difference? The challenges of efficacy research. *Augmentative and Alternative Communication*, v.15, p.13-24, 1999.
- LOURENÇO, E.; HAYASHI, M. C.; ALMEIDA, M. A. Delineamentos intrassujeitos nas dissertações e teses do PPGEES/UFSCar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.15, n.2, p.319-336, 2009.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997. p.21-34.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.387-405, 2006.
- MESIBOV, G. B., SHEA, V. Evidence-based practices and autism. *The National Autistic Society*, v.15, n.1, p.114-133, 2011.
- MUELLER, M.; NKOSI, A.; HINE, J. Functional analysis in public schools: a summary of 90 functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.44, n.4, p.807-818, 2011.
- NUNES SOBRINHO, F. P. Delineamento de pesquisa experimental intrassujeitos. In: NUNES SOBRINHO, F.; NAUJORKS, M. I. (Org.). *Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação*. Bauru: Edusc, 2001. p.69-90.
- NUNES, D. R., NUNES SOBRINHO, F. Comunicação Alternativa e Ampliada para educandos com autismo: Considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.2, p.297-312, 2010.
- NUNES, L. R. Training teenage mothers to evoke imitation from their at-risk infants: an experimental analysis. Tese (doutorado) - Vanderbilt University, Tennessee, USA, 1985.
- NUNES, L. R. Autismo e Comunicação Alternativa: contribuições da pesquisa intrassujeitos. In: NUNES, L. R.; SUPLINO, M.; WALTER, C. (Org.). *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE, São Carlos: Marquezine & Manzini, 2013. p.19-32.
- NUNES, L. R. et al. O uso da informática com crianças deficientes: Iconicidade e ensino de reconhecimento de símbolos de sistema computadorizado de Comunicação Alternativa. *Caderno do Fórum Permanente de Educação e Saúde do Instituto Philippe Pinel* Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2000. p.69-77.
- NUNES, L. R. *Training teenage mothers to evoke imitation from their at-risk infants: an experimental analysis*. 1985. Tese (Doutorado) - Vanderbilt University, Tennessee, USA, 1985.
- NUNES, L. R.; CUNHA, A. C.; NOGUEIRA, D. Facilitando a aquisição da linguagem funcional em crianças com atraso de desenvolvimento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.45, p.49-76, 1993.

- O'NEILL, R. et al. *Single case research designs in educational and community settings*. Boston: Pearson Education Inc., 2011.
- PRESTON, D.; CARTER, M. A review of the efficacy of the Picture Exchange Communication System intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n.39, p.471-486, 2009.
- PUNCH, K. F. Mix methods and evaluative criteria. In: PUNCH, K. F. *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Londres: Sage, 2000. p.239-263.
- RODRIGUES, A. *A pesquisa experimental em psicologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAMPAIO, A. et al. Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, v.12, n.1, p.151-64, 2008.
- SCHLOSSER, R. W. Comparative efficacy of interventions in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, n.15, p.56-68, 1999.
- SCHLOSSER, R. W.; LEE, D. Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A meta-analysis of 20 years of effectiveness research. *Augmentative and Alternative Communication*, n.16, p.208-226, 2000.
- SCRUGGS, T.; MASTROPIERI, M. PND at 25: Past, present, and future trends in summarizing single-subject research. *Remedial and Special Education*, v.34, n.1, p.9-19, 2012.
- SEIDL de MOURA, M. L. S.; NUNES, L. R. A pesquisa em psicologia do desenvolvimento. In: SEIDL de MOURA, M. L.; CORREA, J.; SPINILLO, A. (Org.). *Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p.33-45.
- SIDMAN, M. *Tactics of scientific research*. Nova York: Basic Books. 1960.
- STRAIN, P. S.; SHORES, R. E. Some additional comments on multiple baseline designs in instructional research. *American Journal of Mental Deficiency*, v.84, p.229-234, 1979.
- TAWNEY, J. W.; GAST, D. L. *Single subject research in special education*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1984.

[Voltar para o sumário](#)

A METODOLOGIA DE HISTÓRIA DE VIDA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A ESCUTA DOS SUJEITOS

Rosana GLAT

Katiuscia C. Vargas ANTUNES

[...] cada narração autobiográfica conta, seja um corte horizontal ou vertical, uma prática humana... Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as transforma em desestruturação reestruturação... nosso sistema social está inteiro contido em nossos atos...e a história desse sistema está inteira na história de nossa vida individual (FERRAROTTI, 1993, p. 50).

Neste capítulo serão traçadas algumas considerações sobre o uso da metodologia de História de Vida em pesquisas no campo da Educação Especial. Este tipo de investigação, por privilegiar como fonte primária de dados a fala espontânea dos sujeitos, tem se mostrado um profícuo meio para se conhecer e compreender essa realidade. Pois, ao dar voz aos sujeitos, deixando que estes falem abertamente sobre suas vidas, o pesquisador estabelece com eles uma relação de horizontalidade e cumplicidade, rompendo com a visão tradicional de que ele é o detentor do saber e produz, sozinho, o conhecimento sobre as vivências de determinado grupo social, que passivamente colabora (“se sujeita”) com o estudo. No nosso entendimento, a grande contribuição dessa abordagem metodológica é que permite que grupos historicamente silenciados e marginalizados conquistem um espaço para escuta de sua fala e, mais do que isso, reafirmem sua condição de protagonistas de suas próprias histórias.

Para destacar a potencialidade da História de Vida como referencial teórico-metodológico no campo da pesquisa em Educação Especial e Inclusiva discutiremos, sucintamente, os principais fundamentos conceituais e características que norteiam esse tipo de investigação. A seguir, apresentaremos alguns estudos que seguiram esse percurso metodológico.

HISTÓRIA DE VIDA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Conforme mencionado, a História de Vida se constitui numa abordagem metodológica que rompe com determinados pressupostos paradigmas científicos positivistas, oriundos do campo das Ciências Exatas e da Natureza, que preconizam uma suposta neutralidade do pesquisador, resultando em um desejado distanciamento entre sujeito do conhecimento (pesquisador) e “objeto” a ser conhecido (pesquisado). Nos pressupostos da ciência clássica, prevalece a ideia de que o pesquisador deve “controlar” toda a investigação para garantir a legitimidade do conhecimento produzido (SANTOS, 2005). Este paradigma positivista tem reflexos no campo das Ciências Humanas e Sociais, onde se observa, também, a prevalência de abordagens metodológicas que reproduzem a tradicional dicotomia entre o pesquisador e seu “objeto” de investigação.

Ao mesmo tempo em que se afasta do paradigma clássico de ciência, a pesquisa com Histórias de Vida estrutura um modelo de investigação implicado na escuta espontânea do sujeito, no respeito às suas narrativas e no livre fluxo do diálogo, porém mantendo um rigoroso procedimento de coleta e tratamento dos dados. A beleza desta abordagem é que ela “tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber” (GLAT, 2009, p. 30), já que seu objetivo é apreender os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida (AUGRAS, 2009; GLAT, 2009; GLAT; SANTOS, PLETSCH; NOGUEIRA; DUQUE, 2004; GLAT; PLETSCH, 2009).

No campo da pesquisa em Educação, atualmente, há um predomínio de metodologias qualitativas, envolvendo diferentes abordagens como etnografia,¹ estudo de caso, pesquisa-ação, entre outras. Embora, a História de Vida esteja sendo gradativamente mais disseminada,

¹ Alguns estudos, por não seguirem todos os pressupostos da etnografia clássica, se denominam como “do tipo etnográfico”.

ainda não ocupa um lugar de destaque na produção científica da área. Fogli, Antunes e Braun (2010) realizaram um levantamento e uma análise de 47 dissertações e teses de Educação Especial do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj (PROPEd), realizadas entre 2001 e 2010, e verificaram que apenas 8% eram de História de Vida. Em uma análise mais global, envolvendo outros programas, esse percentual, certamente, seria ainda menor.

Talvez, um dos fatores que minimizem uma utilização mais ampla dessa abordagem metodológica no campo de investigação da Educação Especial seja decorrente, justamente, do fato de que a autopercepção ou a visão de mundo de pessoas com necessidades especiais raramente são levadas em conta na formulação de estudos e teorias sobre a deficiência, e tão pouco no planejamento de políticas e programas de atendimento a esse público (NUNES et al., 1998). Como lembram Fogli et al. (2010), quando voltamos nosso olhar para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum, geralmente recorremos a observações feitas pelos pesquisadores e/ou informações obtidas com os profissionais da Educação.

De fato, poucas pesquisas têm como foco a fala dos alunos; professores, familiares, e gestores comumente são os sujeitos de pesquisas que analisam a inclusão escolar. Entretanto, como mostraremos em alguns dos estudos que serão discutidos no decorrer deste texto, os melhores informantes sobre seu processo de escolarização e aprendizagem são os próprios atores que o vivenciam: os alunos com necessidades especiais. E para esse objetivo, a História de Vida apresenta-se como um profícuo método de investigação e diálogo com esses sujeitos, na medida em que sua proposta é, justamente, “priorizar a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que os rotulam” (GLAT, 2009, p. 26).

O objetivo desse tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas, averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal, bem como conhecer as estratégias de *sobrevivência social* desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma (GLAT; PLETSCHE, 2009, p.141). [aqui copiamos a citação literal, deve ser mantido o texto original]

História de Vida é uma metodologia oriunda das Ciências Sociais (BERTAUX, 1980; BARROS, 1981; BOSI, 1984; BECKER, 1986; CONSTANTOPOLOU, 1987; SALEM, 1981) que, como dito, foi resgatada para a Educação Especial, em diversos estudos envolvendo pessoas com deficiências, familiares e os profissionais que os atendem. Daniel Bertoux (1980 apud GLAT, 2009), um dos precursores na utilização desse método no campo das Ciências Humanas e Sociais, ao descrever esta metodologia, faz uma diferenciação entre o que ele denomina: *Life History* (História de Vida) e *Life Story* (Estória de Vida). No primeiro caso, além de utilizar as entrevistas biográficas e estudos de caso, o pesquisador também pode se valer de outras fontes, tais como análise de documentos, dossiês médicos, registros policiais ou jurídicos, diários, textos jornalísticos, entrevistas com pessoas que conhecem os sujeitos ou a pesquisa. No segundo caso, o pesquisador considera como a única fonte de dados os relatos de vida conforme narrados pelos sujeitos durante as entrevistas. A preocupação do pesquisador não é buscar a verdade dos fatos narrados, pois o que realmente importa é o ponto de vista dos próprios sujeitos (GLAT et al., 2004; GLAT; PLETSCHE, 2009).

Pode-se dizer que o que diferencia o método de História de Vida de outras formas de investigação que envolvem depoimentos, tais como entrevistas semiestruturadas e questionários, é o fato do pesquisador não selecionar ou restringir os temas que serão abordados, direcionando as perguntas. Por utilizar entrevistas abertas, a condução do estudo é dada pelos sujeitos, a partir de sua visão sobre o mundo. Estes são livres para narrar, à sua maneira, o que consideram relevante em sua própria história e experiência de vida e, também, para refletir como os episódios vivenciados interferem no seu presente (SANTOS; GLAT, 1999; GLAT et al., 2004; CARNEIRO, 2007; GLAT; PLETSCHE, 2009; ANTUNES, 2012).

Um dos aspectos relevantes deste enfoque é o diálogo que se estabelece entre pesquisador e informante. O momento da entrevista, mais do que uma coleta de dados, é uma oportunidade, para ambos, de questionamentos e reflexões.

A escuta respeitosa tenta apreender a especificidade do mundo pessoal. Nessa perspectiva, o pesquisador é, antes de mais nada, aprendiz da verdade do outro. Ora a alteridade é por natureza irredutível. Como alcançar a

visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo... A dimensão dialógica da investigação constitui a garantia da adequação do discurso produzido nesse encontro (AUGRAS, 2009, p. 12).

Justamente por dar voz aos sujeitos da pesquisa é que a metodologia de História de Vida é especialmente profícua para a Educação Especial e outras áreas que lidam com grupos historicamente excluídos, pois permite ao investigador falar *com* os sujeitos e não *sobre* eles.

O método visa aferir os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida, sem prejulgamento por parte do pesquisador. Nesse aspecto, situa-se nos métodos experimentais, em que as possibilidades de resposta são estabelecidas de antemão, para a testagem de hipóteses. A entrevista de história de vida distingue-se também da anamnese clínica, em que determinados aspectos julgados relevantes para o psicólogo, são sistematicamente pesquisados. Aqui se trata de descobrir o que o próprio *sujeito* considera como relevante em sua vida (AUGRAS, 2009, p. 13).

Ao reconhecer como legítima a voz daqueles que, tradicionalmente têm tido seu discurso desvalorizado ou ignorado, este tipo de abordagem rompe com a “objetivação” dos sujeitos, resgatando, através do diálogo, a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa, auferindo o papel de protagonista desses indivíduos historicamente marcados pelo silêncio e exclusão (ANTUNES, 2012).

Vale ressaltar que uma das características imputada a pessoas com deficiência é uma suposta alienação em relação à sua condição, incapacidade de autorreflexão e expressão, bem como de opinar e tomar decisões a respeito de sua própria vida (NUNES et al., 1998; GLAT, 2009). Tal concepção aumenta ainda mais sua condição de vulnerabilidade, justificada pelo diagnóstico clínico, que se torna, assim, mais um elemento de “desumanização” e marginalização social.

Inúmeras pesquisas que têm como metodologia a História de Vida com sujeitos com deficiência vêm demonstrando que quando a relação pesquisador-sujeito se estabelece de maneira respeitosa, os dados obtidos são relevantes, não só para a produção de conhecimento científico,

quanto para o desenvolvimento pessoal dos próprios participantes. Nas palavras de Glat et al. (2004, p. 235):

Essa perspectiva de investigação traz embutida, também, uma análise reflexiva, já que o sujeito, ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades, bem como as estratégias de adaptação e superação de sua condição estigmatizada. Na maioria dos estudos citados, portanto, a aplicação desse método traz recomendações para ações terapêutico-educativas.

Na História de Vida, a entrevista tem início com uma pergunta-chave, a partir da qual se desenrola toda a conversa. Entretanto, o pesquisador fica livre para fazer perguntas ou questionamentos no sentido de clarificar ou aprofundar pontos que estejam mais relacionados com os objetivos do estudo (GLAT et al., 2004).

Desta forma, partindo das diversidades dos relatos e das variações individuais, o pesquisador pode sempre (e é nisso justamente que consiste a sua tarefa) encontrar um núcleo fixo, um fio condutor que caracteriza o grupo ao qual pertencem os sujeitos. O indivíduo existe e desenvolve sua identidade pessoal enquanto parte de um grupo de referência. É, portanto, através dos relatos de histórias de vida individuais que se pode caracterizar a prática social de um grupo (GLAT, 2009, p. 30-1).

De acordo com os procedimentos metodológicos da História de Vida, não há limite (mínimo ou máximo) para a duração das entrevistas nem para o tamanho da amostra. A coleta de dados se torna completa quando se chega ao que Bertaux (1980 *apud* GLAT, 2009) denomina de “ponto de saturação”. Esse parâmetro é dado a partir do momento que o pesquisador percebe que os dados coletados estão repetitivos e que não há mais nada de novo para se apreender acerca do objeto de estudo.

A METODOLOGIA DE HISTÓRIA DE VIDA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Embora, como apontado, ainda não seja uma metodologia predominante, já há em nosso país uma considerável produção de estudos

de História de Vida na área de Educação Especial e Inclusiva, como a de Canejo (1996), Santos e Glat (1999), Kassar (1999), Nogueira (2002), Glat e Duque (2003), Valle (2004), Carneiro (2007), Muller e Glat (2007), Glat (2009), Antunes (2012), entre outros.

O trabalho pioneiro no Brasil em que essa metodologia foi utilizada, tendo como objeto de investigação o cotidiano de pessoas com deficiência, foi a tese de doutorado de Glat (1988)², na qual foram entrevistadas 35 mulheres com diagnóstico de deficiência intelectual, com idades variando de 13 a 60 anos, alunas de três instituições especializadas. A pesquisa teve como principal objetivo ouvir o que essas mulheres tinham a dizer sobre si mesmas, para determinar até que ponto suas vidas estavam restritas ao papel social estereotipado de deficiente.

Este estudo é considerado um marco no campo da Educação Especial, pois teve o mérito de ser um dos primeiros trabalhos acadêmicos brasileiros a dar voz a pessoas com deficiências, abrindo caminho para uma série de outras pesquisas e refletindo-se em inúmeros programas de desenvolvimento psicossocial, autogestão e autodefensoria³ para pessoas com deficiência. Nas palavras da autora:

[...] ao refletir sobre quase 15 anos de atuação na área da deficiência mental, percebi que a minha postura, como a da maioria dos meus colegas, era elitista (como acadêmica) e maternalista (como clínica): eu sabia e eu ajudava. No entanto, nunca havia efetivamente parado para ouvir o que os consumidores desse meu saber e trabalho tinham para me contar. (GLAT, 2009, p. 27)

As participantes da pesquisa descreveram seu dia a dia em casa e na instituição; falaram sobre suas famílias, seus amigos, seus namorados. Falaram sobre seus sonhos, desejos e expectativas. Discutiram sobre as dificuldades que sentiam no relacionamento, inclusão social e participação na vida de sua comunidade, assim como problemas decorrentes da deficiência. Foi observado, por meio da análise das entrevistas, que o

² O texto completo da tese foi publicado em 1989, com o título *Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*, e, posteriormente, reeditado, em versão revisada, em 2009 (GLAT, 2009).

³ Autodefensoria (*self-advocacy*) refere-se ao processo político de resgate da autonomia de pessoas com deficiências, que passam a lutar pessoalmente pela defesa de seus direitos, tomar suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicar voz e espaço para expressar suas ideias, desejos, expectativas e necessidades (GLAT, 2004).

cotidiano dessas mulheres se desenrolava em três espaços distintos: a “casa”, a “instituição” e a “rua”. Os dois primeiros representavam espaços seguros – o mundo “de dentro” – onde elas participavam e sabiam como agir. A rua – o mundo “de fora” – era retratado como um espaço ameaçador e violento, onde eram desprezadas e precisavam ser protegidas.

A rejeição que essas mulheres sofriam por parte dos “outros” foi um dos aspectos destacados na pesquisa. Isso se refletia no seu isolamento intergrupar, ou seja, a maioria só se relacionava com outras pessoas com deficiência intelectual, profissionais ou familiares. Também emergiram como características típicas deste grupo a dependência familiar – tanto financeira quanto emocional –, assim como a repressão, negação e/ou infantilização da sexualidade. Entretanto, apesar dos sujeitos apresentarem essas características em comum, certamente diferem entre si em inúmeras outras.

[...] os resultados da presente pesquisa demonstram a *falácia do mito de que todas as pessoas com deficiência mental formam um grupo homogêneo, qualitativamente diferente do resto da população*. Pelos testemunhos das mulheres aqui entrevistadas, pode-se verificar que, apesar das constantes típicas do grupo, cada história de vida é única, pessoal e original. (GLAT, 2009, p. 202, grifos da autora)

Este estudo deu visibilidade a diversas questões acerca da concepção de mundo e vivências de pessoas com deficiências, e, como mencionado, gerou uma série de outras investigações sobre o contexto em que estes indivíduos se desenvolvem e formam sua identidade, a partir de sua autopercepção (NUNES et al., 1998). Partindo desse referencial, apresentaremos, a seguir, algumas pesquisas no campo da Educação Especial com pessoas com deficiências e outras necessidades especiais que utilizaram como abordagem metodológica a História de Vida.

Canejo (1996) analisou as consequências e os impactos psicossociais vivenciados por pessoas que se tornaram cegas na idade adulta. A partir de sua experiência pessoal, a autora enfatizou o processo de reabilitação, mostrando as perdas sofridas em decorrência da deficiência adquirida, bem como os caminhos encontrados por alguns sujeitos para superar as limitações cotidianas de locomoção, inclusão social e educacional.

Esta pesquisa abordou o fenômeno da cegueira numa perspectiva histórico- social, evidenciando mitos e preconceitos que contribuem para a marginalização de pessoas com deficiência visual. A segregação causada pelo preconceito social, o relacionamento, em muitos casos, conturbado entre a pessoa cega e sua família, e a desmistificação da suposta “incapacidade” do deficiente visual em relação ao trabalho e às atividades de vida diária, foram algumas das situações identificadas a partir dos depoimentos colhidos.

No estudo foi possível verificar que as reações emocionais à perda da visão podem se dar de modos diferenciados: enquanto alguns indivíduos entram em depressão e vivenciam a cegueira de forma “arrasadora”, outros buscam maneiras de superar as dificuldades, vivenciando a sua nova condição, com o passar do tempo, como um “inconveniente desagradável”. Segundo a autora, a constituição psicológica de cada sujeito, o meio social e, sobretudo, o apoio familiar são fatores determinantes das diferentes trajetórias.

Kassar (1999), por sua vez, procurou identificar os modos de inserção e participação de pessoas com deficiência múltipla numa instituição privada de caráter assistencial. O estudo foi realizado com oito alunos (de 13 a 25 anos) e sua professora. As análises focaram os discursos dos sujeitos sobre si próprios, suas expectativas, seus limites e ideais. Também tiveram destaque as práticas de ensino em sala de aula e as relações entre professor e aluno, bem como as interações entre os alunos e demais profissionais.

Os depoimentos evidenciaram que os problemas e as dificuldades enfrentadas por esses jovens eram centrados em sua condição individual e na relação familiar. Por outro lado, sua fala apontou a existência de fortes relações de carinho e amizade entre eles. Outro aspecto de destaque foi o desejo expresso pela maioria dos depoentes de mais autonomia na vida cotidiana presente e futura. Todavia, a pesquisa mostrou que, frequentemente, eles eram tratados de maneira infantilizada, e seu desejo de independência não era levado em consideração. Tais dados confirmam o tipo de relação que se estabelece com pessoas com deficiência, marcada pela infantilização de suas atitudes, falta de confiança em suas possibilidades e silenciamento de sua fala.

Santos e Glat (1999)⁴ utilizaram o método de História de Vida com o objetivo de analisar os sentimentos e as expectativas das mães de bebês com deficiência em relação ao desenvolvimento dos filhos. Este estudo também buscou averiguar a percepção dessas mães a respeito dos profissionais de Saúde. A partir da análise dos dados obtidos, a pesquisa permitiu uma reflexão no que diz respeito ao papel e à responsabilidade do profissional da Saúde – que podem ser também estendidos a outras áreas – quanto à prática de uma postura ética, com base na “humanização” da clientela imbuída, efetivamente, de respeito e solidariedade.

Os depoimentos das participantes do estudo apontaram a grande necessidade que essas mães têm de falar e de serem ouvidas a respeito de sua luta para poder dar a melhor qualidade de vida possível aos filhos. Também foi evidente a falta de orientação quanto ao diagnóstico, aos prováveis problemas que podem surgir, às alternativas de atendimento especializado e ao planejamento da rotina familiar, o que aponta para a necessidade de revisão por parte dos profissionais da Saúde, no que diz respeito à contextualização da orientação dada a essas famílias. A pesquisa demonstrou ainda que, ao ouvir os sujeitos, foi possível compreender melhor o contexto, os princípios e valores que regiam suas vidas. Esse olhar mais atento para a realidade desse público tira o foco do assistencialismo que, geralmente, caracteriza o atendimento às famílias de pessoas com deficiência.

Na pesquisa de Duque (2001), o método de História de Vida foi utilizado para analisar características grupais e situações de vida de jovens com altas habilidades. O ponto central do trabalho foi a reflexão sobre questões que envolvem o cotidiano, características de personalidade, comportamentos, gostos e necessidades dessa população. O intuito da pesquisa, segundo a autora, foi mostrar a realidade destes jovens, clarificando posições e representações, com o objetivo de contribuir com a inclusão desses indivíduos na sociedade em geral e, sobretudo, no meio educacional do qual são, paradoxalmente, com frequência, excluídos.

A pesquisa evidenciou a grande preocupação que esses sujeitos têm com as questões sociais e o desejo de contribuir para a busca de soluções. Os participantes reconheceram que para atuar construtivamente

⁴ Obra publicada a partir da pesquisa de doutorado de Santos (1996) orientada por Rosana Glat.

na sociedade precisariam fazer uso pleno do seu potencial, mas, no entanto, frequentemente, se sentiam desacreditados ou descartados em sua comunidade. Também ficou evidente que um atendimento adequado, num ambiente favorável e com recursos materiais ricos, favorece a criatividade e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A pesquisadora concluiu que as necessidades especiais dos jovens não se restringem às dificuldades de se enquadrar nos “moldes” formais de aprendizagem, como geralmente é apontado na literatura. Elas se estendem, especialmente, ao campo socioafetivo, e seu desenvolvimento só se dá de forma “saudável” quando têm oportunidade de vivenciar um ambiente estimulador. Esse fator é fundamental para o bem-estar desses jovens, aproveitamento de seus talentos e para a sua efetiva inclusão e participação ativa na sociedade.

Nogueira (2002) realizou um estudo que teve como objetivo investigar os antecedentes históricos, a situação atual e o desenvolvimento inter-relacional da vida de indivíduos com diferentes tipos de necessidades especiais que estavam cursando ou tinham concluído o Ensino Superior, visando apreender suas representações sociais e visões de mundo, com foco em sua trajetória educacional. Participaram da pesquisa sujeitos com deficiência auditiva, visual, física e altas habilidades, oriundos de diferentes universidades.

Suas conclusões apontam que o êxito de processos educacionais inclusivos exige o envolvimento direto de pais, amigos, professores, comunidade e dos próprios alunos com necessidades especiais, os quais precisam estar preparados para esta tarefa. Também evidenciou a importância das relações familiares e das amizades para superação das dificuldades enfrentadas por essas pessoas. A pesquisa chamou atenção para a necessidade das instituições de Ensino Superior se adequar, tanto sob o aspecto de acessibilidade (arquitetônica, de informação e comunicação) quanto pedagógico, para atender a todos os estudantes, conformando-se, assim, à política de Educação Inclusiva. Vale ressaltar que embora realizada antes da política de cotas para ingresso de pessoas com deficiência nas universidades públicas, essa pesquisa traz uma valiosa contribuição para se pensar o contexto atual.

Outro estudo, também com método de História de Vida, realizado por Glat e Duque (2003) com pais de crianças com diferentes necessidades especiais, investigou a dinâmica de ações e relações familiares cotidianas, através do olhar paterno. Pretendeu-se, assim, a partir da análise das práticas diárias da díade pai-filho, chegar a uma maior compreensão das características e atitudes destes grupos familiares.

Um dos aspectos que mais chamou atenção nesta pesquisa foi o apego e o carinho que os pais demonstraram ao falar sobre seus filhos, revelando uma relação de profunda afetividade, compreensão, troca e aprendizado mútuo. Os dados obtidos indicaram o alto grau de envolvimento paterno e a integração desses filhos na vida cotidiana dos pais. Contrariando o senso comum, a maioria dos pais entrevistados demonstrou participar ativamente da vida cotidiana dos filhos. Ficou claro, por seus relatos, o cuidado que eles têm com os filhos, manifestado em inúmeras demonstrações explícitas de dedicação e afeto; para esses pais, cuidar dos filhos especiais é uma rotina cansativa, porém gratificante. Os pais também se mostraram bastante envolvidos no tratamento e na educação dos filhos, procurando instrumentá-los para uma maior autonomia em suas atividades.

Valle (2004) analisou as vivências de 15 jovens e adultos com deficiência intelectual inseridos no mercado formal de trabalho, buscando identificar nos seus depoimentos os fatores que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um. Os temas que marcaram os relatos perpassam pela trajetória escolar e profissional, a rotina de trabalho, o significado que o trabalho tem na vida dos sujeitos e o relacionamento com os colegas.

Os dados do estudo levam à conclusão que após estarem inseridos no mercado de trabalho houve melhoria em vários aspectos da vida desses indivíduos, tais como: aumento da autoestima, independência, autonomia, sentimento de igualdade aos demais membros da família, entre outros. Além disso, a pesquisa deixa claro que o sucesso do trabalhador com necessidades especiais depende, em grande parte, da existência em seu local de trabalho das adaptações que se fazem necessárias para a realização das atividades de sua função.

Partindo do pressuposto de que a capacitação de professores é condição básica para a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades especiais, Muller e Glat (2007) recolheram relatos sobre a trajetória de vida profissional de professoras do ensino especial em três cidades brasileiras,⁵ para analisar como se desenvolve o trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, a partir da visão das próprias professoras.

Com base nos depoimentos recolhidos, alguns aspectos da prática docente na Educação Especial, presentes na fala de grande parte dos sujeitos, indicam, portanto, padrões que precisam ser levados em consideração para um possível aprimoramento da prática docente. Entre esses, destacam-se: 1) desgaste físico e emocional; 2) formação acadêmica precária, inclusive na área de Educação Especial; 3) dificuldade em integrar seus alunos na escola e seu próprio isolamento; 4) falta de tempo para estudar e baixa remuneração.

Chamou atenção o fato de que, apesar da maioria das professoras ter completado o Ensino Superior, elas manifestaram ter uma enorme carência de conhecimentos devido à precariedade de sua formação acadêmica inicial. A formação em serviço, oferecida pelas redes escolares, de modo geral, não atendia às suas necessidades imediatas. O método de História de Vida mostrou-se um importante instrumento de investigação, já que, segundo as autoras, a percepção das professoras sobre sua experiência cotidiana ainda era um tema pouco privilegiado tanto em pesquisas como na formulação nas políticas educacionais.

Neste sentido, o estudo pode resgatar um aspecto que raramente é mencionado nas discussões sobre inclusão escolar: a segregação e consequente marginalização das professoras do ensino especial pelos demais profissionais da escola. De fato, como elas relataram, frequentemente não participam das atividades sociais, dos conselhos de classe e do planejamento pedagógico geral da escola, acabando, em muitos casos, tão segregadas e isoladas quanto seus alunos.

Outro estudo que merece destaque é o de Carneiro (2007), que trabalhou com histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual. Pautada numa abordagem histórico-cultural, a pesquisa teve como objetivo

⁵ Rio de Janeiro (RJ), Juiz de Fora (MG) e São Luís (MA).

“discutir a deficiência mental como condição que se desenvolve a partir das relações sociais estabelecidas com sujeitos que apresentam características singulares em relação à maioria da população e não como uma incapacidade própria” (p. 10).

O pressuposto da autora era que é através das relações sociais que, independente de sua condição orgânica, os sujeitos se desenvolvem ou não como deficientes mentais. Para confirmar essa posição, relatou as histórias de vida de três adultos com Síndrome de Down (dois rapazes e uma moça) que, apesar do diagnóstico, contrariaram as expectativas, concluindo o Ensino Médio, ingressando na universidade e se inserindo no mercado de trabalho.

Em sua pesquisa, Carneiro apresenta a rede de apoios que esses sujeitos receberam ao longo de suas trajetórias. Em todos os casos as expectativas positivas e o apoio da família foram essenciais. Destacou que apesar das conquistas e dos sujeitos terem uma condição socioeconômica favorável, “as lutas empreendidas pelas famílias, os embates na escola e no trabalho imprimiram marcas na vida dos sujeitos”, estigmatizados como portadores da Síndrome de Down.

Mais recentemente, Antunes (2012), em sua tese de doutorado, procurou compreender o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e sua percepção sobre a escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. Para tal, entrevistou cinco jovens incluídos em uma escola pública da rede regular de ensino. Quatro dos sujeitos cursavam o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º, 7º e 9º anos) e um o 3º ano do Ensino Médio concomitantemente com o último módulo de um curso profissionalizante oferecido pela própria escola.

O referencial teórico adotado no estudo pautou-se na abordagem psicossocial, ressaltando a relação que a pessoa com deficiência estabelece com o meio social e cultural do qual faz parte. A partir do relato das histórias de vida dos sujeitos foi possível compreender como os jovens vivenciam sua trajetória escolar, com destaque para as seguintes categorias: 1) trajetória escolar; 2) o papel da escola; 3) relação com os professores e as disciplinas; 4) relação com os colegas dentro e fora da escola; 5) perspectivas de futuro e transição para a vida adulta.

O estudo revelou as contradições e a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares, particularmente quando se trata do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Percebeu-se que apesar do discurso e da tentativa de absorção desses alunos no cotidiano escolar, suas trajetórias ainda eram marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação às suas possibilidades de aprendizagem. Esses dados, que vêm ao encontro a inúmeros outros estudos, mostram que as políticas e a produção de conhecimento sobre inclusão escolar não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar.

Assim como Glat (2009), Santos e Glat (1999) e Antunes (2012), também chama atenção para o impacto que a metodologia de História de Vida causou em sua formação como pesquisadora, na medida em que a escuta respeitosa aos sujeitos, mais do que uma fonte de dados, representou uma experiência de autorreflexão de como lidar com a diferença. Para a pesquisadora, um dos ganhos secundários da sua pesquisa foi abandonar preconceitos que fazem parte do imaginário coletivo sobre os alunos com deficiência intelectual.

Fui tomada por uma grande insegurança sobre como seria a experiência de ligar o gravador e deixar que os alunos falassem sobre suas trajetórias escolares. O meu pensamento inicial era o de que o silêncio tomaria conta daquele momento e que os alunos se sentiriam inibidos ou mesmo não saberiam falar sem que eu fizesse perguntas diretas. Esta expectativa me fez refletir o quanto minha atitude estava marcada pela concepção preconceituosa de que, por serem pessoas com deficiência intelectual, não se expressariam de maneira coerente ou não saberiam falar sobre suas próprias vidas. Esta postura talvez seja um reflexo da necessidade que o pesquisador tem de “controlar” as variáveis do seu estudo e ser ele o protagonista. Neste primeiro momento já ficou claro como fazemos julgamentos prévios sobre os indivíduos com deficiência, sem mesmo darmos a eles a oportunidade de dizer quem são, o que fazem... Porém, a insegurança inicial foi dando lugar a uma relação de confiança e dialogicidade entre mim e os alunos. Ao contrário do que pensava, ao ligar o gravador e pedir que eles me contassem um pouco sobre sua vida na escola, ao invés do silêncio esperado, recebi relatos ricos em detalhes sobre como eles viviam e sentiam a escola. Sim, os alunos com deficiência podem falar por si mesmos e, mais do que isso, *querem falar e ser ouvidos!* (ANTUNES, 2012, p. 79).

Um ponto de aproximação dos estudos até aqui apresentados foi que a opção pela metodologia de História de Vida não foi uma escolha neutra e “livre” de intencionalidades. Pelo contrário, como já sinalizava Glat (2009) o seu estudo original, procurou dar voz a sujeitos que historicamente são silenciados pela escola e pela sociedade de maneira geral. Ao promover oportunidades para esses sujeitos falarem sobre suas vidas, buscou-se valorizar o protagonismo deles, nos diferentes contextos pesquisados. Suas histórias trazem a marca das relações sociais na constituição da identidade pessoal de cada um.

Nesse sentido, resgatar a História de Vida como metodologia de pesquisa no campo da Educação e, particularmente, na pesquisa em Educação Especial representa uma concepção teórica que julgamos coerente com um dos princípios da inclusão, ou seja, garantir um espaço de fala, reflexão e posicionamento para grupos marginalizados, como pessoas com necessidades especiais, valorizando suas vivências, sua forma de ser e estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, pode-se considerar que, no campo da Educação Especial, uma metodologia de pesquisa como a História de Vida, além de se constituir numa fonte rica de dados, abre espaço para o resgate da identidade dos sujeitos participantes nas investigações — pessoas com deficiência, suas famílias e profissionais que os atendem —, através de seus relatos pessoais.

Este tipo de pesquisa traz uma premissa ética fundamental que é respeitar a realidade do sujeito conforme por ele percebida e vivenciada (GLAT; ANTUNES, 2012). Como discutido no início deste texto, o trabalho com História de Vida provoca um deslocamento importante em relação ao papel do pesquisador e do(s) sujeito(s) que participam do estudo. Neste tipo de abordagem, o pesquisador chega a campo despido de uma visão preconcebida ou hipótese a ser comprovada. Os dados obtidos não são oriundos de observações externas, resultados de testes ou relatos de terceiros, mas sim os desvelados na interação direta com a realidade dos participantes. Este enfoque, portanto, “representa mudança radical do

objeto de estudo e da própria relação do pesquisador com o sujeito, pois deixamos de analisar sua doença ou desvio e passamos a compartilhar a sua vida” (GLAT, 2009, p. 202).

Importa destacar que

[...] o diagnóstico de deficiência projeta uma representação social de incapacidade e patologia que “contamina”, por assim dizer, não só o próprio indivíduo estigmatizado, mas todos aqueles que com ele convivem, como seus familiares e até mesmo professores. Conseqüentemente, ao dar voz ativa a esses sujeitos no âmbito da pesquisa científica, estamos resgatando - em muitos casos, concedendo pela primeira vez - seu papel de protagonistas e narradores de suas próprias histórias, num processo de empoderamento que vai além dos limites do estudo e tem um impacto positivo na transformação ativa de sua realidade cotidiana (GLAT; ANTUNES, 2012, p. 288).

Bogdan e Taylor (1976), autores de um dos primeiros estudos publicados pautados nos relatos de pessoas com deficiências, enfatizam que ao se adotar este enfoque, as diferenças ou características “excepcionais” deixam de ter importância, já que “suas próprias palavras nos forçam a pensar nos sujeitos como pessoas, e todos os tipos de categorias se tornam menos relevantes” (p. 52). Com isso, rompemos com as categorias dicotômicas constantemente atribuídas a esses sujeitos, tais como “normais” e “anormais”, “doente e saudável”, “cidadão e refugiado”, “incluído” e “excluído”.

Outro ponto que merece destaque são os estudos que trazem a visão dos profissionais e das famílias, os “informados”, para usar um conceito de Goffman (1982). Devido à condição de dependência que pessoas com deficiência geralmente vivem, não se pode pensar em sua segregação ou inclusão social sem termos como pano de fundo o tipo de relação que elas estabelecem com aqueles que lhes são mais próximos (GLAT; ANTUNES, 2012).

As pesquisas aqui relatadas permitem vislumbrar que as relações que pessoas com deficiências e outras necessidades especiais estabelecem, de modo geral, são permeadas por uma representação, muitas vezes, negativa de sua identidade. Sentimentos de inferioridade, exclusão e baixa autoestima são presentes na vida dessas pessoas, que se estendem aos familiares e até

mesmo aos professores. Entretanto, acreditamos que, a partir do momento em que esses sujeitos encontram espaço para se expressar e mostrar quem são e o que podem fazer, a sua identidade é ressignificada e os sentimentos, descritos acima, aos poucos, podem ser superados.

Pelo exposto, consideramos que a consolidação da História de Vida como uma abordagem metodológica no campo da Educação Especial, contribuirá para que o conhecimento acerca de pessoas com deficiências ou outras necessidades especiais seja construído “de dentro para fora”. Em outras palavras, não apenas pelo olhar do pesquisador ou daqueles que “falam por eles”, mas a partir da visão de mundo dos que vivenciam essa realidade. Por dar voz aos grupos historicamente marginalizados, esta metodologia traduz um dos princípios fundamentais das políticas de inclusão: fomentar a autonomia e a valorização do que pessoas com deficiência pensam de si mesmas, de suas experiências educacionais e vocacionais, das suas relações sociais, e, em última análise, do mundo do qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- AUGRAS, M. Prefácio. In: GLAT, R: *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 13-15.
- BARROS, M. M. L. Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice. *Perspectivas antropológicas da mulher*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.11-70. v.2.
- BECKER, H. S. Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.62/63, p.105-110, 1986
- BERTAUX, D. L'approche biographique: sa validité méthodologique, les potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n.69, p.197-225,1980.
- BOGDAN, R; TAYLOR, S. The judged, not the judges: an insider's view of mental retardation. *American Psychologist*, v.31, 1976. p.47-52.
- BOSI, E. *As outras testemunhas*. Prefácio. In: DIAS, M. O. L. S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, São Paulo: Brasiliense S.A., 1984.

CANEJO, E. *A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial*. 1996. 109f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 1996.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

CONSTANTOPOLOU, C. Memória nacional, tempo e poder. Conferência proferida no *I Congresso Internacional de Teoria da Memória*, Rio de Janeiro, set. 1987.

DUQUE, F. H. O. *Com a palavra os portadores de altas habilidades. Características, gostos e necessidades*. 2001. 115f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

FERRAROTI, F. *Histoire et Histoires de vie*. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.

FOGLI, B. F. C.; ANTUNES, K. C. V., BRAUN, P. Uma análise crítico-metodológica das pesquisas em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ: contribuições para a formação de professores In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, universidade e participação. Rio de Janeiro. *Anais...* v.1. 2010, p. 833-843.

GLAT, R. *Não somos diferentes das outras pessoas: histórias de vida de mulheres com deficiência mental*. 1988. Tese (Doutorado em Psicologia) - Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, 1988.

_____. Autodefensoria – movimento de autonomia de pessoas com deficiência mental: uma proposta político-educacional. Teleconferência para Curso de Especialização a Distância em Educação Especial Inclusiva, PUC-Minas/Federação Estadual das Apaes de Minas Gerais, fev. 2004.

_____. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. Revisada. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____; ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (Org.). *Ética e pesquisa com populações vulneráveis*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. p.267-292.

_____; DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.22, n.34, p.139-154, 2009.

_____. et al. O método de História de Vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.10, n.3, 2004, p.235-250.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e psicologia. In: NUNES, F. P. *Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre expressão, 2003. p.98-144.

MULLER, T. M.; GLAT, R. *Uma professora muito especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

NOGUEIRA, M. L. L. *Educação inclusiva – uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais*. 2002. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, L. R. P et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1998.

SALEM, T. Mulheres faveladas: com a venda nos olhos. In: *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, R. S.; GLAT, R. *Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade*. Rio de Janeiro: Anna Nery/UFRJ, 1999.

VALLE, M. H. F. *Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho*. 2004. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

[Voltar para o sumário](#)

A ETNOGRAFIA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA EM PESQUISAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Márcia Denise PLETSCH

Maira Gomes de Souza da ROCHA

Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro [...] quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros (DEMO, 2002, p. 39).

Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS, 2011, p. 45).

Nos últimos anos, tem crescido o uso da abordagem etnográfica em estudos realizados na área de Educação Especial (PLETSCH; FONTES; GLAT, 2009). Para refletir sobre a aplicabilidade e os aspectos teórico-metodológicos presentes nesta abordagem de pesquisa, este capítulo se propõe a trazer análises sobre o seu uso em estudos que envolvem pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente com deficiência intelectual e múltipla. Nosso foco recai sobre o uso da etnografia em pesquisas envolvendo os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos e as práticas pedagógicas a eles dirigidas.

A palavra *etnografia*, como já sinalizado em texto anterior (PLETSCH, 2010), foi cunhada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente narrativas e relatos realizados por viajantes sobre os povos não ocidentais. O termo vem do grego “graf(o)” e significa “escrever sobre” um tipo social particular - um “etn(o)”. Pode ser definida, portanto, como a escrita sobre sujeitos ou determinados grupos sociais, com o objetivo de compreender a cultura, as relações estabelecidas no interior de um grupo ou entre grupos sociais.

De acordo com Mattos (2001), os primeiros estudos etnográficos foram realizados por antropólogos preocupados em compreender sociedades desconhecidas e sua cultura - hábitos, valores, linguagens, representações, crenças -, a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos que a compunham. A este respeito vale esclarecer que o termo cultura é por nós entendido como as percepções, “as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos para as novas gerações” (TEZANI, 2004, p. 114-15).

Na Educação, o uso da etnografia começou a ser empregado de forma mais acentuada nos anos 1980. Até aquele momento, os estudos no campo da Educação focavam análises macrossociológicas envolvendo questões como o acesso à escola e a origem social do aluno (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Dessa forma, diferentes dimensões que integram o ambiente escolar, como, por exemplo, as relações de poder, as contradições e as tensões presentes no funcionamento do seu cotidiano não eram analisadas. Por outro lado, estudos conhecidos como “análises de interação” focalizavam questões curriculares e de avaliação sob a influência da psicologia comportamental, priorizando o comportamento de professores e alunos em sua interação. Esse tipo de análise, segundo Tura (2003), reduzia os comportamentos dos sujeitos a unidades passíveis de tabulação e mensuração, sem levar em consideração o contexto social mais amplo em que se situavam. Como podemos depreender, abordagens dessa natureza contribuíram pouco para a compreensão dos fenômenos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (ANDRÉ, 2005; PLETSCH, 2010).

Nessa direção, tomando como base o diálogo com a antropologia e as ciências sociais, iniciaram-se estudos sobre as práticas pedagógicas

realizadas dentro de determinada realidade social. Tais investigações empregavam protocolos mais flexíveis, e nesse contexto a etnografia se tornou um importante referencial metodológico para pesquisas da realidade escolar preocupadas com a compreensão dos processos envolvidos no cotidiano dessas instituições (ANDRÉ, 1995; 1997).

Essa concepção metodológica pautada nas características fundamentais da etnografia e na utilização de seus procedimentos na Educação deu origem ao que se chama de estudo do tipo etnográfico. Neste caso, pode-se abrir mão de certos requisitos¹ como a longa permanência do pesquisador em campo ou o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados (ANDRÉ, 1995). A este respeito, como sinaliza Pletsch (2010, p. 106), a etnografia,

[...] como referencial teórico-metodológico, permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado, por meio da relação direta entre o pesquisador e o pesquisado.

Assim, em meio ao contexto das pesquisas de cunho qualitativo, atualmente, a etnografia emerge como uma das metodologias preferenciais para a investigação da realidade educacional (GLAT; PLETSCHE, 2012). Segundo estas autoras, a possibilidade de uma imersão no campo por meio da utilização de diferentes procedimentos de coleta de dados ampliou o emprego desse referencial metodológico. Os procedimentos mais frequentes são a observação participante, entrevistas, imagens de vídeo, histórias de vida, narrativas, questionários, entre outros (MATOS, 2001). Tais procedimentos possibilitam uma prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (PLETSCH; GLAT, 2007). Por isso, a abordagem etnográfica em Educação é também conhecida como pesquisa social, interpretativa ou analítica, por proporcionar maiores possibilidades de “descrição densa” das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (GEERTZ, 1989).

¹ Wolcott (1988) aponta requisitos mínimos a serem cumpridos para que de fato uma pesquisa possa ser considerada pautada na etnografia. Lüdke e André (1986) citam resumo dos critérios de Wolcott feito por Firestone e Dawson (1981).

Ainda sobre os procedimentos de pesquisa, em nossas investigações temos focado um conjunto destes, especialmente a observação participante, entrevistas semiestruturadas e imagens de vídeo. Mas é importante sinalizar que a etnografia por não seguir “padrões rígidos ou predeterminados, modificando-se no decorrer do trabalho de campo, de acordo com a percepção do pesquisador” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p.70), pode incorporar outros instrumentos de coleta de dados. André (2005) reforça nosso argumento ao dizer que por meio da etnografia:

[...] é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho (p. 28).

Deste modo, a pesquisa etnográfica traz possibilidades que são fundamentais para investigações como as que temos desenvolvido em diferentes redes de ensino e contextos educacionais². Investigações que exigem um olhar atento e sensível de nossa parte, especialmente por termos como público-alvo sujeitos com especificidades acentuadas no desenvolvimento que exigem análises cuidadosas dos diferentes processos que envolvem a sua escolarização, especialmente quando tratamos de alunos com múltiplas deficiências não oralizados (PLETSCHE, 2012; ROCHA, 2013). A este processo, Mattos (2004) chama atenção para a importância da ética³ do pesquisador etnográfico, que deve focar o processo e o entendimento do contexto em estudo e não simplesmente o “produto” fruto da análise dos dados. Esta preocupação com o processo esbarra no papel atento do pesquisador durante a observação participante, para que alcance detalhes que não podem passar despercebidos. Ainda, é pertinente ressaltar que esta atenção ao processo nos remete à necessidade de reflexão,

² São três nossos projetos de pesquisa, a saber: a) a escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (financiado pelo Edital 49/2012 Observatório da Educação da Capes e da Faperj pelo edital “Apoio a Projetos de Pesquisa na Área de Humanidades” – Proc. no 110.061/2012); b) a escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem (financiado pela Faperj – Edital “Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública sediadas no Estado do RJ” – Processo no E-26/112.261/2012), c) “Aprendizagem de Alunos com Múltiplas Deficiências: Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa possibilitando práticas no AEE” – UFRRJ/ PPGEduc (financiado com bolsa de estudos pela Capes).

³ Nossos estudos foram aprovados no Comitê de Ética da UFRRJ sob o protocolo no 2.482/2008. Para refletir sobre as questões da ética em pesquisas na área de humanas e sociais sugerimos a leitura de Guerreiro e Minayo (2013).

inclusive em âmbito maior: “na etnografia não há apenas uma descrição do ambiente estudado, mas também uma reflexão mais ampla acerca da sociedade” (PLETSCH, 2010, p.107).

Além disso, como apontado em trabalhos anteriores (PLETSCH, 2005; PLETSCH; GLAT, 2006; 2007; PLETSCH; FONTES; GLAT, 2009; PLETSCH, 2010), pesquisas em escolas devem levar em consideração a subjetividade e as singularidades individuais sempre de maneira relacional, isto é, a partir da sua interação com uma coletividade, uma cultura, um dado contexto social. Para tal, sugerimos que pesquisas com base na etnografia sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas sigam três orientações: a) estudar o contexto sempre da maneira mais global possível; b) envolver os agentes investigados na pesquisa, ou seja, construir o trabalho de forma que os participantes colaborem com a coleta de dados; c) revelar relações significativas, a fim de impulsionar o diálogo entre teoria e empiria no curso da atividade de pesquisa. Dessa forma, os dados serão analisados e compreendidos não como idiosincrasias pessoais, mas como práticas coletivas produzidas historicamente entre sujeitos em interação (PLETSCH, 2010).

Outro aspecto que merece mais análises na realização de pesquisas envolvendo a etnografia se refere à duração e ao contato direto do pesquisador com o campo, isso pode variar consideravelmente, indo desde algumas semanas, passando por meses ou até anos, dependendo dos objetivos do trabalho, disponibilidade de tempo e experiência do pesquisador, sua aceitação pelo grupo e o número de pessoas envolvidas na pesquisa (ANDRÉ, 2005; PLETSCH; FONTES; GLAT, 2009).

Sobre o contato direto do pesquisador - que traz consigo toda uma história de vida permeada por valores - é importante que ele responda ativamente às circunstâncias que são encontradas ao longo da pesquisa de campo. Para tal, André (1995; 2005) adverte que o pesquisador deve estar ciente de que suas vivências e seus pontos de vista afetam a construção do objeto de pesquisa. Por isso mesmo, segundo a mesma autora, deve alimentar certos procedimentos para que sua capacidade de análise não saia prejudicada, como a permanente crítica de seus próprios pressupostos, a flexibilidade e a sensibilidade. A estas características acrescenta, ainda,

a tolerância à ambiguidade, ou seja, saber conviver com as dúvidas e as incertezas; por último, destaca a habilidade de expressão oral e escrita. Este aspecto para a autora é fundamental, pois muitas vezes o pesquisador faz um bom trabalho de campo, os dados colhidos são ricos e significativos, mas ele não consegue expressar, pela escrita, o que observou, ouviu e sentiu, relacionando com o referencial teórico adotado.

Neste sentido, a autora nos lembra da profundidade e origem da etnografia, sendo necessário para o investigador exercitar um olhar voltado para a realidade em questão, mas não se fechar a ela. Este ponto torna-se preponderante quando se trata de uma pesquisa envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, os quais não devem ser analisados de forma isenta das influências que ocorrem na realidade que transpassa os muros da escola.

Mediante a todas estas questões é plausível ressaltar que em nossas pesquisas não nos reportamos à etnografia considerando-a apenas como uma técnica, mas como uma opção teórico-metodológica. Neste caso, temos como referência a teoria histórico-cultural de Vigotski que, segundo Góes (2000), Pletsch (2010) e Kassar (2013), tem sido importante suporte para a análise etnográfica em pesquisas educacionais. Assim, procuramos atender o que André (1995, p. 42) explicita na citação abaixo:

[...] são necessários uma perspectiva teórica definida, um enfoque determinado que ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação. Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico. A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo.

Nesta direção, nossas investigações relacionam-se de forma profícua com a microgenética, abordagem metodológica que também pode ser referida como “análise microgenética” (GÓES, 2000). Além de apresentar vínculo com a teoria histórico-cultural, suas características e procedimentos vão ao encontro com o perfil dos sujeitos participantes de nossas investigações, colaborando não somente para a coleta de dados, mas para uma análise detalhada e reflexiva. Góes descreve bem esse processo:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GOES, 2000, p. 9).

Considerando que a microgenética pode se articular a outros procedimentos de pesquisa (GÓES, 2000), esta tem contribuído para a complementação e o enriquecimento dos instrumentos que já empregamos em nossos estudos etnográficos, como, por exemplo, a observação participante e a filmagem. Aliás, tendo em vista o referencial teórico que tomamos como base, bem como os procedimentos e critérios da análise microgenética, a filmagem tem sido um de nossos principais instrumentos de coleta de dados. Esta tem sido empregada no registro dos momentos de interação de alunos com deficiência no ambiente escolar, a fim de identificar aspectos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem destes sujeitos. Tal prática tem sido fundamental para discutir os processos que envolvem a escolarização de nosso público-alvo, que, de maneira geral, apresenta dificuldades na linguagem ou não é oralizado. Tal aspecto exige observar atentamente expressões faciais, pequenos gestos ou até mesmo ruídos que com a observação participante podem passar despercebidos, mas com o uso da filmagem nos permitem uma análise mais rigorosa e o entendimento das ações dos sujeitos. É possível dizer que as peculiaridades da microgenética em termos metodológicos aliados à etnografia nos orientam na identificação e análise de microeventos, colaborando para o entendimento de subjetividades presentes nos processos de ensino e aprendizagem (GÓES, 2000, p. 95). Ainda a respeito, Kelman e Branco (2004) nos confirmam a sua pertinência em relação aos objetivos que pretendemos alcançar em nossos estudos, ao considerar que: “a análise microgenética na escola é particularmente interessante porque permite observar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem”.

Mediante o exposto, para exemplificar o emprego da etnografia aliada à microgenética, enquanto referencial teórico-metodológico, apresentamos, a seguir, sucintamente nossas pesquisas iniciadas, em 2009, com a criação do grupo de pesquisa “Observatório de Educação

Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem” (PPGEduc/UFRRJ).

Dentre os projetos que temos desenvolvido, destacamos dois. Primeiramente o projeto de pesquisa “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem”⁴, desenvolvido em escola pública do município de Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense/RJ, na qual temos acompanhado o atendimento de alunos deficientes múltiplos em duas salas de recursos multifuncionais, serviço pertencente ao Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009). São sujeitos de nossa investigação quatro alunos com múltiplas deficiências (deficiência intelectual e severas dificuldades motoras e de comunicação) e duas professoras do AEE que os atendem. Os quadros a seguir apresentam os alunos e as professoras passando por alguns dados pessoais importantes para o estudo.

Quadro 1 - Caracterização dos alunos participantes

| Nomes¹ | Idade | Descrição dos alunos |
|--------------------------|--------------|---|
| Igor | 9 anos | Tendo Síndrome de Down e surdez (laudo – CID H91.9 F721), o aluno apresenta grande dificuldade em se controlar, principalmente quando se sente contrariado. Nestes momentos, costuma reagir através de agressões físicas ou com o arremesso de objetos. A manifestação de sua linguagem se dá por meio de gritos e outras emissões de sons. |
| Fernando | 11 anos | Com o diagnóstico de paralisia cerebral (CID g80.3), apresenta dificuldades motoras e na fala, porém, esforça-se em se comunicar ainda que não haja muita clareza. Os aspectos cognitivos são preservados, evidenciando o seu potencial de desenvolvimento na construção de conceitos científicos. |
| Marcos | 10 anos | Seu laudo aponta encefalopatia crônica da infância (CID 10: g80.0). Com total ausência da fala, o aluno procura se manifestar através de gemidos e emissão de sons sem aparente sentido. A professora observa momentos com indícios de possível compreensão, trazendo evidências de preservação da cognição, no entanto, aponta que é necessária avaliação devida para a confirmação deste aspecto. |

⁴ Relacionada a esta investigação, temos a pesquisa de mestrado da segunda autora, sob orientação da primeira, em fase de conclusão, intitulada “Aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências: Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa possibilitando práticas no AEE” (PPGEduc/UFRRJ), a qual objetiva analisar os processos de ensino e aprendizagem de alunos deficientes múltiplos e as práticas envolvendo recursos das áreas das Tecnologias Assistivas e da Comunicação Alternativa à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski.

| | | |
|-------|---------|--|
| Eliza | 18 anos | O laudo da aluna aponta paraplegia sensório-motora/mielomeningocele lombar operado/hidrocefalia/problemas de percepção viso-motora. Não apresenta oralidade, emitindo apenas alguns ruídos quando se sente incomodada com alguma coisa. Tem grande sensibilidade auditiva, ficando muito agitada quando há muito barulho ou sons estridentes. Além das dificuldades motoras, também apresenta atraso cognitivo; ainda assim, nota-se que a aluna identifica determinados aspectos do seu cotidiano, assim como alguns objetos. |
|-------|---------|--|

1 Ressaltamos que os nomes utilizados, tanto dos alunos quanto das professoras, são fictícios para a preservação da identidade dos mesmos

Quadro 2 - Caracterização das professoras participantes

| Professoras | Sala de Recursos Multifuncionais | Formação Inicial | Tempo no Magistério | Tempo de atuação na SR |
|-------------|----------------------------------|--|---------------------|------------------------|
| Ruth | SR A | Graduada em Pedagogia com habilitação em magistério e Educação Especial. Especialização para o Atendimento Educacional Especializado e Transtornos Globais do Desenvolvimento. | 16 anos | |
| Claudia | SR B | Graduada em Pedagogia e especialização em Educação Especial. | 9 anos | |

Para a coleta de dados foram empregados procedimentos como a observação participante (com registro em diário de campo); análise microgenética por meio do emprego da filmagem; análise de documentos (registros fornecidos pela escola e documentos oficiais federais e locais sobre o AEE e a escolarização desses sujeitos); e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Todas as atividades foram devidamente autorizadas pela instituição escolar e passaram pelos procedimentos éticos, conforme já sinalizamos anteriormente.

Sobre a observação participante é importante destacar que usamos roteiros preestabelecidos para nos orientar nos registros do diário de campo, conforme exemplo a seguir.

Quadro 3 - Roteiro de observações de campo

| |
|--|
| Aluno: _____ |
| Idade: _____ Ano escolar: _____ |
| Breve descrição da turma: _____ |
| Interação do aluno com a professora: _____ |
| Interação do aluno com os colegas: _____ |
| Atividades propostas pela professora: _____ |
| Atividades realizadas pelo aluno (com ou sem auxílio): _____ |
| Aspectos que mais chamaram atenção: _____ |
| Demais informações relevantes: _____ |

Fonte: Pletsch (2010).

Outro recurso que pode ser empregado para auxiliar na organização e registro dos dados coletados por meio da observação participante é o protocolo de observação adaptado a partir das indicações de Fujisawa, Manzini e Cardoso (2009).

Quadro 4 - Técnica de registro

| Técnica de registro | |
|--|-----------------------|
| Observador: | |
| Participante: | Sujeitos observados: |
| Data da observação: | Duração da Observação |
| Descrição do ambiente físico: | |
| Descrição do ambiente social: | |
| Descrição das ocorrências: | |
| Comportamento dos sujeitos observados: | |

Para a transcrição das imagens de vídeo, empregamos as sugestões de Pletsch (2005, 2010), conforme indicado no quadro a seguir.

Quadro 5 - Exemplos de transcrição das imagens de vídeo

| Hora | Descrição das imagens |
|----------|--|
| 13h23min | — Os alunos estão brincando com uma bola no primeiro pavimento, em frente às salas de recursos e da classe especial. Em seguida foram para o tatame. Mariana sentou-se num canto, pegou um telefone de plástico, colocou-o no ouvido como se estivesse telefonando. Ficou segurando o telefone sem falar nada enquanto olhava os colegas. Enquanto isso os colegas brincavam de capoeira. Em seguida, a professora a convidou a entrar no tatame para participar na roda de capoeira e Mariana soltou o telefone e entrou na roda de capoeira, fazendo cambalhotas e jogando capoeira. |
| 13h46min | — A professora convidou a turma para retornar para a sala. Ao calçar o tênis, Mariana não conseguia fazê-lo. A professora agachou-se e foi ajudar, mostrou como fazer, mas Mariana após várias tentativas não conseguiu. Com isso a professora foi e amarrou o tênis para ela. |

Fonte: Pletsch (2010, p. 191)⁵.

A análise dos dados vem triangulando as informações coletadas por meio dos diferentes procedimentos empregados ao longo da investigação. Nessa direção, a análise de dados, em andamento, indica que uma vez atendidas às necessidades educacionais destes alunos com deficiência múltipla, suas potencialidades para o aprendizado se evidenciam caso a caso, alcançando possibilidades em compensar⁶ as limitações inerentes as suas deficiências.

Os dados também sinalizam questões relativas às especificidades do trabalho pedagógico com alunos deficientes múltiplos no AEE, assim como para a necessidade de formações com conhecimentos mais específicos para que os professores possam utilizar recursos e estratégias que atendam às singularidades destes alunos. Igualmente, sinalizam para o distanciamento das políticas públicas de inclusão em vigor em nosso país (BRASIL, 2008; 2009; 2011) quando se trata de alunos com deficiência múltipla no tocante à sua efetiva escolarização. Além disso, os problemas estruturais são enormes, como, por exemplo, a falta de transporte adaptado e a ausência

⁵ Os registros se referem a uma pesquisa etnográfica sobre as práticas curriculares realizadas com alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

⁶ O termo compensação é utilizado com base nos apontamentos de Vigotski (1997, 2011) em seus estudos da defectologia.

de articulação entre educação e saúde, entre outras. Tais problemas, diga-se de passagem, são comuns à população em geral da Baixada Fluminense, região fortemente marcada por injustiças sociais, econômicas e ambientais.

A segunda pesquisa, intitulada “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiada pelo Programa Observatório da Educação da Capes, abrange pesquisadores de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação e objetiva analisar os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em oito redes de ensino (cinco do Estado do Rio de Janeiro e três do Estado de Santa Catarina). A pesquisa pretende, ainda, analisar a participação e o aproveitamento desses alunos nas avaliações do Saeb e Prova Brasil. O estudo, em andamento, tem empregado diferentes recursos e procedimentos para a coleta de dados, a saber: a observação participante e a filmagem, a aplicação de questionários e entrevistas com gestores das redes participantes, a análise de banco de dados do Inep e documentos locais e federais sobre a inclusão escolar desses sujeitos. Também temos como objetivo ouvir os sujeitos por meio de entrevistas abertas sobre o seu entendimento no que se refere a sua participação nas avaliações escolares e federais.

A partir do exposto e da breve apresentação de nossas investigações, entendemos que a etnografia como referencial teórico-metodológico “possibilita dar voz aos sujeitos observados” (PLETSCH, 2010, p.108). Nesta direção, consideramos que a etnografia aplicada em pesquisas na área de Educação Especial é:

Um instrumento de grande aplicabilidade para a realização de estudos focados em grupos socialmente excluídos ou estigmatizados, e vem contribuindo de maneira significativa para a validação científica de práticas e estratégias que resultam na desmitificação de preconceitos em relação a sujeitos marginalizados, como é o caso de pessoas com necessidades educacionais especiais (GLAT; PLETSCH, 2008, p.36).

Ou seja, a etnografia proporciona aos investigadores:

Dar voz a uma minoria silenciosa; caminhar em um mundo desconhecido; abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã (MATOS, 2011, p.45).

Por fim, as características e os procedimentos da etnografia (aliada ou não aos referenciais da microgenética) nos ajudam a compreender não somente os diferentes fenômenos que envolvem as práticas pedagógicas realizadas para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, mas também nos oferecem dados que auxiliam na reflexão sobre os recursos cognitivos utilizados por esses sujeitos para a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- _____. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cad. Cedes*, Campinas, n.43, p.46-57, 1997.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, v.13).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- _____. *Resolução nº 4, de 2/10/09*. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.
- _____. *Decreto nº 7611*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2012.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. Biblioteca da Educação. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Escola; v.14).
- FIRESTONE, W. A.; DAWSON, J. A. To ethnograph or not ethnograph? Varieties of qualitative research in education. *Research for better schools*. Philadelphia, Pen., 1981.
- FUJISAWA, D. C.; MANZINI, E. J.; CARDOSO, J. R.. Observação sistemática por meio da filmagem: cuidados e procedimentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Tópicos de metodologia de pesquisa para Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009. (Série estudos multidisciplinares de Educação Especial).
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1989.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Relatório científico: Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Programa de Pós-Graduação em Educação, PROPEd. Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.

_____.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Série Pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: EduERJ, 2012.

GUERREIRO, I. Z.; MINAYO, M. C. S. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.23, n.3, p.763-82, 2013.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, v.20, n.50, 2000.

KASSAR, M. C. M. Contribuciones del enfoque etnográfico a la investigación sobre alumnos con discapacidades múltiples en proceso escolar. *Revista Complutense de Educación*. v.24, n.2, p. 321-40, 2013.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n.1, p.93-106, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Atualidades em Educação Revista INES-ESPAÇO*, Rio de Janeiro, n.16, p.42-59, 2001.

_____. Etnografia e interacionismo simbólico na pesquisa educacional: uma síntese possível. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO BRASIL DE PESQUISA QUALITATIVA, 1., Taubaté, 2004. *Anais...*, 2004, p. 5.

_____. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PLETSCHE, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 2005. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Editoras NAU & Edur, 2010.

_____. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v.34, n.12, p.31-48, 2012.

PLETSCHE, M. D. ; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. *Revista Unopar Científica*, Londrina, v.7, n.1, p. 33-40, 2006.

_____; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico. In *Revista Iberoamericana de Educación (on-line)*, v.41, p. 1-11, 2007.

_____; FONTES, R.; GLAT, R. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial*. Série estudos multidisciplinares de Educação Especial. Londrina: ABPEE, 2009.

ROCHA, M. G. S. A. *A aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências: tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada como possibilidades para processos e práticas no AEE*. 2013. 97f. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ, 2013.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.5, n.1, p.107-122, 2004.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELLA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p.183-206.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas* V. Madri: Visor, 1997.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.4, p. 861-870, 2011.

WOLCOLTT, H. W. Ethnographic research in education. In: JAEGER, R. M. *Complementary methods for research in education*. AERA, 1988. p. 187-201.

[Voltar para o sumário](#)

A PESQUISA-AÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS, APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES EM INVESTIGAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Patrícia BRAUN

Este capítulo tem por finalidade abordar e refletir sobre aspectos conceituais da pesquisa-ação, bem como analisar aplicações e implicações desta opção metodológica diante de investigações na área da Educação Especial.

ASPECTOS CONCEITUAIS

A pesquisa-ação prevê, em sua dinâmica, ações para planejar e/ou rever uma prática, um contexto real vivenciado por alguns sujeitos. Contudo, a prática como foco de análise em investigações com esse cunho não pode ser resumida a ações isoladas, sem um contexto que as relacione a aspectos formativos - culturais, políticos e sociais, próprios do ambiente e sujeitos envolvidos. Vislumbrar esta abordagem metodológica como viés do processo exige um olhar cuidadoso sobre a relação dos objetivos da pesquisa com o objeto de sua investigação.

Isto porque, apesar desta abordagem metodológica envolver algo natural ao ser humano, que é querer compreender (pesquisar) a sua

realidade para agir e modificá-la (ação), as formas de compreender e de agir podem assumir diferentes versões e aplicações. E, sendo assim, podem ir ou não ao encontro das demandas reais do campo e dos sujeitos que participam. Por isso, no universo das diversas possibilidades para o agir, pesquisadores têm atenção e fazem análises sobre as críticas em relação à fragilidade da caracterização da pesquisa-ação.

A percepção de que a pesquisa-ação pode apresentar fragilidades quanto ao rigor metodológico para uma investigação de caráter científico é, inclusive, usada por fomentos de pesquisa como respaldo para contestar sua validade como processo investigativo (BRAUN, 2009; TRIPP, 2005; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; FRANCO, 2005). Entretanto, há que se ponderar que qualquer abordagem metodológica pode tornar-se frágil quando não são consideradas as relações necessárias entre o que se investiga e a forma de proceder, encaminhar, desenvolver e aplicar o método de pesquisa. O que parece ter ocorrido com a pesquisa-ação em um determinado período foi a banalização dos procedimentos adotados, a excessiva adoção da explanação sobre um tema, sem um debate teórico, uma questão de investigação e análise de resultados consistente, que demonstrasse o que foi realizado e onde se chegou com os dados coletados.

Nessa direção, outro ponto que merece destaque em relação à definição dessa metodologia de pesquisa, diz respeito ao *campo da ação*, o qual muitas vezes é confundido com o *campo da prática*. Nesse sentido, é imprescindível a diferenciação entre prática e ação. A prática, segundo Pimenta (2005), se constitui nas relações sociais e culturais acumuladas, ou seja, é algo elaborado, fundado a partir das percepções e relações entre um contexto social-histórico e seus envolvidos. Já a ação é uma forma de expressão inerente ao ser humano, que expressa exatamente o que ele é. As ações (o conjunto delas), portanto, são formas de expressão das práticas adquiridas, construídas ao longo das relações sociais e históricas vividas pelos sujeitos.

Ou seja, na área da Educação Especial, por exemplo, há pesquisas sobre práticas que, compostas por um conjunto de ações, nos levam a indagar sobre aspectos que as compõem diante de processos que envolvem alunos, professores, a comunidade escolar, entre outros (SOUZA; PICH, 2013; CÉLIO SOBRINHO; ALVES, 2013; BRAUN, 2012; CÉLIO

SOBRINHO, 2011; ANJOS; ALMEIDA, 2010; PELOSI; NUNES, 2009; SANTOS, 2004; CRUZ; RAZENTE; MANGABEIRA, 2003).

O debate sobre a diversidade com que a pesquisa-ação pode ser caracterizada está presente desde os primórdios de sua apresentação no campo científico. Aliás, essa é uma das características que, por vezes, é usada para apontar a possível fragilidade desta metodologia. Mas a diversidade aqui compreende definir o caráter a que se presta a pesquisa, com procedimentos, processos e um foco que varia de acordo com os objetivos, com o campo e as possibilidades de ação.

Segundo Tripp (2005, p. 455), “quase imediatamente depois de Lewin¹ ter cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes de pesquisa: pesquisa-diagnóstico, pesquisa-participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental”.²

A pesquisa-ação, desde as origens de sua aplicação, é observada em investigações pautadas no coletivo, em interesses derivados do cotidiano e na transformação social. Embora, no princípio, o *design* de pesquisa experimental ainda fosse predominante, foi esse tipo de abordagem investigativa que deu margem a novas perspectivas de pesquisa pautadas na colaboração dos sujeitos envolvidos. Exemplo disto é a pesquisa participante quando passou a favorecer um novo olhar sobre o *locus* investigativo e suas relações (FRANCO, 2005).

Como bem afirma Monceau (2005, p.471), “Lewin postulava ser necessário atuar sobre a realidade para conhecê-la” e desse modo ele favoreceu “a transição entre duas metodologias: a classicamente experimental do laboratório e a da pesquisa-ação.” Mais tarde, a partir

¹ Psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante a Segunda Guerra Mundial era professor da Universidade de Berlim, especialista em Psicologia Gestalt. Apesar dos estudos de Kurt Lewin serem considerados um marco no que diz respeito à pesquisa-ação, esse consenso não é compartilhado por todos os seguidores dessa linha de investigação. Na literatura pesquisada, o nome de Kurt Lewin aparece frequentemente com um referencial em relação à pesquisa-ação, na década de 1940. Entretanto, segundo Tripp (2005), anteriormente à primeira publicação de trabalhos de Lewin, há indicadores de um trabalho publicado usando essa terminologia em Viena, no ano de 1913. Além disso, outros autores apresentam diferentes nomes como precursores nesse campo como John Dewey e John Coller. Em que pesem as dúvidas sobre o precursor da pesquisa-ação, o fato é que o trabalho de Lewin, realizado durante a Segunda Guerra Mundial, cuja finalidade foi modificar os hábitos alimentares da população norte-americana, é considerado um precursor nessa abordagem metodológica.

² Para conhecimento mais detalhado sobre a descrição dos diferentes tipos de pesquisa-ação propostos por Lewin, recomendamos a leitura do Capítulo 7 da obra de Esteban (2010).

da década de 1980, acontece o marco de aproximação à investigação com finalidade de mudança e melhoria de práticas.

No Brasil, segundo Franco (2005), a pesquisa-ação tem se caracterizado no contexto investigativo de, pelo menos, três formas de apresentação diferentes: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica. Independentemente da tipificação ou caracterização das formas de se fazer a pesquisa-ação, é preciso preservar o rigor metodológico a partir de seu formato “cíclico-espiral”, conforme sua caracterização a partir dos estudos de Kurt Lewin.

Nesse formato, a investigação é organizada a partir de um ciclo que se inicia com a evidência de um problema, de uma questão que necessita de intervenção, de mudança. Vale frisar que o problema ou a questão merecedora de intervenção não é definida, *a priori*, pelo olhar exclusivo daquele que deseja investigar, mas também, e principalmente, pelos sujeitos e pelas práticas destes, observadas no ambiente em que vivem, trabalham e se relacionam.

Com a identificação do que precisa modificar, uma ação é planejada em parceria, entre pesquisador e sujeitos participantes, e posta em prática, sendo constantemente observada em suas implicações e mudanças, de modo que possibilite apreender melhor, tanto sobre a ação implementada quanto sobre a investigação realizada. Ou seja, esse ciclo vai tomando a forma espiralada por se caracterizar como uma reflexão contínua sobre a ação e a mudança por ela desencadeada. A partir de um problema específico, o processo investigativo se “desenrola” e ascende em suas ações. Na medida em que essas ações são avaliadas, no contexto e no coletivo dos envolvidos, acabam por apresentar novos elementos e informações, que, por sua vez, suscitam novo planejamento de ações, novas observações, avaliações e assim sucessivamente.

Saber eleger tanto o tipo de investigação-ação como seus instrumentos adequados aos objetivos, à demanda identificada, aos participantes, às limitações e/ou às possibilidades do campo e de seus participantes, são aspectos decisivos para dar credibilidade ao processo investigativo efetivado. Essa é uma premissa relevante quando nos referimos à pesquisa-ação. Além disso, as técnicas selecionadas precisam atentar para

critérios comuns a qualquer prática investigativa, ou seja, enfrentar “a revisão pelos pares, quanto aos procedimentos, significância, originalidade e validade” (TRIPP, 2005, p. 477). Dentre as técnicas utilizadas nessa abordagem, Barbier (2002) cita a observação participante e o diário de campo. Também são utilizados a análise de documentos, os grupos de estudo, as intervenções colaborativas, as entrevistas, gravações em áudio e vídeo, entre outras.

A definição da pesquisa-ação no campo educacional perpassa por alguns pontos que têm sido comuns entre seus seguidores, nas últimas duas décadas, sendo alguns definidos como: ser uma pesquisa que promove a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos). Isto é, torna-se um processo multidirecionado na medida em que privilegia a articulação das descobertas, das problematizações e discussões no coletivo e no cotidiano em que o processo investigativo ocorre. Este aspecto pode ser entendido como um aspecto positivo desta abordagem metodológica, aplicada em Educação.

Exemplo da concordância sobre o caráter coletivo da pesquisa-ação, nos últimos quinze anos, autores e pesquisadores têm apresentado em seus estudos a validade da construção de conhecimentos a partir de um espaço coletivo de investigação, instrução e formação (MELLO; MARTINS; PIRES, 2008; JESUS, 2007; TRIPP, 2005; FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; MONCEAU, 2005; BRAUN, 2004; 2012; BARBIER, 2002; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; ROBSON, 1998; BREAKWELL et al., 1995; THIOLENT, 1994).

A título de confirmação dessa perspectiva, alguns desses pesquisadores e teóricos, nesse espaço temporal de quinze anos, corroboram entre si sobre o caráter interativo-coletivo e social-histórico da pesquisa-ação. Thiollent (1994, p. 14), por exemplo, diz que pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Barbier (2002, p.54) ressalta que “a pesquisa-ação consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva”. Pimenta (2005, p. 523) diz que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos”, uns na função do pesquisador universitário e outros na função de pesquisador (esse último definido como o professor da escola na qual acontece a pesquisa). Franco (2005, p. 489) colabora com a discussão dizendo que a pesquisa-ação “é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva do exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

Jesus (2008), ao fazer uma análise sobre as contribuições da pesquisa-ação diante da constituição de práticas educacionais inclusivas, corrobora os autores supracitados, além de outros como Monceau (2005, p. 148), quando afirma que nesse tipo de investigação se considera a “voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação”, junto com as percepções do pesquisador.

Ao percebermos o caráter coletivo e interativo entre as figuras do pesquisador-universitário e do professor da escola, é relevante considerar que a pesquisa-ação, “embora tenda a ser pragmática, ela se difere da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa tradicional” (TRIPP, 2005, p. 477), pois as interações e o que acontece no decorrer do processo de investigação, nesse caso, são passíveis de mudar o que é investigado ao mesmo passo que ocorre a limitação das ações pela ética das práticas efetivadas, para uma determinada realidade.

A aplicação da pesquisa-ação na área da Educação, mais especificamente da Educação Especial e questões da inclusão escolar, pode ser uma possibilidade real para a organização e implementação das ações educativas quando tanto o investigador quanto o investigado(s) são contemplados no processo de reflexão e ação, sobre suas concepções e práticas.

Deste modo, ao serem ambos favorecidos no processo da investigação, a validade do estudo é, da mesma forma, garantida ante os preceitos científicos e sociais. Nesse processo de vir a ser, de elaborar em parceria algo novo ou de rever alguns aspectos dentre os tantos que compõem o meio investigado, a perspectiva de mudança aponta a possibilidade de melhorar o que está dado. Tratemos um pouco mais disto, a seguir.

APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES

Atualmente, a pesquisa-ação tem ganhado espaço, principalmente, em questões sobre como possibilitar ao professor que está em sala de aula adquirir, rever ou melhorar a prática pedagógica para ensinar a todos os alunos que compõem a turma em que leciona. Nesse contexto, pesquisas, como algumas das já citadas, têm se proposto a investigar: contextos, culturas, processos e práticas escolares, estratégias de ensino e aprendizagem que contribuam para ensinar a todos, como o previsto pela proposta da inclusão escolar.

A presença de alunos com deficiência, autismo, altas habilidades ou outras demandas que caracterizem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem é uma questão real e premente nas escolas. Sposito (2006, apud Almeida, 2008) relata sobre o contingente cada vez maior de alunos que não encontram na vida escolar possibilidades para se desenvolverem, respeitando suas demandas. Esse é um cenário de longa data, que tem marginalizado milhares de crianças, inclusive aquelas que não têm um diagnóstico específico para as questões diante da escolarização.

Mattos (2008) revela parte dessa realidade em pesquisas sobre o fracasso escolar ante a realidade nacional e as políticas públicas implementadas para “sanar” as questões quanto às desigualdades sociais, entre elas, o acesso e a permanência à educação. Em seus estudos, a autora aponta que embora políticas públicas tenham sido previstas para minimizar o contexto da exclusão, tais programas acabaram caracterizando-se como assistencialistas ou compensatórios e, nesse sentido, transformaram a “inclusão prometida” em uma “inclusão na exclusão”. Isso porque,

[...] as pessoas a serem incluídas encontram-se numa zona de vulnerabilidade social que não lhes permite participar com sucesso

dos processos regulares de escolarização. [...] que embora tenhamos atingido a educação para todos, [...] o mais difícil está sendo fazê-los (jovens e crianças) permanecer na escola com aprendizagens significativas (MATTOS, 2008, p. 34).

As mazelas do processo de escolarização têm sido anunciadas em meios da mídia que circulam pelo país e por pesquisas científicas publicadas. De fato, sabemos sobre os inúmeros entraves que dificultam o processo de escolarização de muitos alunos. Pensar e organizar formas que combatam esses entraves é necessário. Pesquisas que provoquem a mudança desse contexto, a partir da participação dos que nele se encontram, é uma forma de instigar a transformação. A pesquisa-ação, nesse sentido, oferece subsídios para que esse caminho seja iniciado. E, dentro das diferentes formas de aplicar essa metodologia, a pesquisa-ação colaborativa tem assumido papel relevante neste cenário.

De acordo com Esteban (2010), a pesquisa-ação colaborativa tem por finalidade esclarecer e diagnosticar uma situação problemática para a prática. A pesquisa-ação como forma de construção participativa, investigativa e colaborativa precisa ser também explicativa. Seu processo precisa ser organizado tanto a partir da descrição de um contexto, quanto da análise e explicação dos fenômenos encontrados, para então serem providas ações (prescrição) que venham a mudar a questão inicial dada como problema. Entendida dessa forma, como no modelo cíclico-espiral, a pesquisa-ação colaborativa se apresenta como uma possibilidade para a organização de um diálogo entre o campo e a teoria, como constado em pesquisas como as de Abdala (2005), Almeida (2008), Martins (2008), Naujorks (2008), Mello et al. (2008). Para se empreender, entretanto, uma pesquisa-ação colaborativa no âmbito da escola,

[...] é imprescindível que todos os problemas sejam discutidos de maneira cuidadosa no grupo, que haja a participação de todos os atores educacionais visando a uma parceria que torne possível gerenciar o difícil equilíbrio entre pesquisa, ação e decisão, em especial quando se procura a construção de ambientes inclusivos (MARTINS, 2008, p. 165).

Diferentemente de outras abordagens de pesquisa, nesse formato de investigação são os sujeitos e o contexto da pesquisa que definem o problema a ser encaminhado, ou seja, o papel do pesquisador nesse percurso é auxiliar os sujeitos da pesquisa no processo de pensar, refletir e avaliar. Nas palavras de Jesus (2008, p. 14), o pesquisador auxilia “o sujeito a tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.” Pimenta (2005) esclarece que quando a busca por novos fazeres, novas práticas, é solicitada pelo grupo de referência - professores, escola -, e o processo a ser analisado foi desencadeado anteriormente pelos sujeitos do grupo, esse processo é reconhecido como uma pesquisa-ação colaborativa. Nele o investigador terá a função de auxiliar o grupo a organizar, a rever ações e práticas já efetivadas no contexto em foco.

O processo de investigação que envolve a pesquisa-ação colaborativa é delicado e, por vezes, difícil, pois demanda tempo, depende do nível de envolvimento e interesse dos sujeitos, do estabelecimento de vínculos, assim como da mediação adequada do pesquisador para favorecer a colaboração entre todos. Quando organizado, respeitando seus preceitos, pesquisador e participantes têm ganhos.

Martins (2008, p. 168) afirma que a possibilidade de aprendizagens colaborativas, “de um aprender com o outro”, considerando as reais necessidades escolares, também favorece o desenvolvimento de ações educativas de forma mais “produtiva e coerente com a heterogeneidade dos alunos, no ambiente regular de ensino”. Compartilhar ações e as percepções advindas delas, dialogar com o professor, com a escola e a universidade, favorecer reflexões sobre as ações e práticas é sem dúvida poder colaborar para a melhoria de contextos educacionais. E, com isso, favorecer o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

As vantagens de aplicarmos a pesquisa-ação colaborativa em estudos que tenham como alvo o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, autismo, altas habilidades ou outras demandas que caracterizem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, podem ser consideradas a partir de algumas características apresentadas por Breakwell et al. (1995, p. 311), como ser:

- ◆ prática, pois não conduz somente a avanços teóricos, mas também a aprendizagens de ações pedagógicas para o trabalho docente dos participantes do estudo;
- ◆ participativa e colaborativa ao propiciar uma postura mais democrática entre pesquisador e participantes;
- ◆ emancipatória, na medida em que possibilita aos participantes se envolverem com a pesquisa, influenciando-a e relacionando-a com as ações das suas vivências diárias;
- ◆ interpretativa, pois todas as perspectivas e opiniões dos participantes têm legitimidade, em vez de serem as opiniões do pesquisador as únicas consideradas;
- ◆ crítica, uma vez que envolve todos os participantes numa posição reflexiva e analítica diante das ações a serem tomadas, ou analisadas, para as possíveis mudanças que pretendem desenvolver.

Ademais, a pesquisa-ação colaborativa é considerada uma significativa abordagem complementar para as estratégias desenvolvidas durante o processo de pesquisa que intentem a reflexão e intervenções sobre o processo escolar, permitindo ao pesquisador desempenhar um papel ativo, informando, encorajando e apoiando o grupo de participantes, ao mesmo tempo em que estuda e analisa as reflexões e ações à luz do processo investigativo.

Todavia, é preciso considerar uma ressalva nesse contexto. É necessária a atenção às limitações que podem surgir sobre as análises que o investigador vier a elaborar, a respeito das ações organizadas. As análises em um processo investigativo- colaborativo partem de reflexões coletivas que, à luz de aportes científicos, estudam e reveem procedimentos e concepções. Deste modo, argumentações baseadas em ideias do senso comum não pertencem à rotina da pesquisa. Não observar esse critério pode incidir sobre a validade do estudo. Cuidados desse tipo devem ser considerados para que a investigação não assuma um caráter meramente descritivo, o qual não revela de forma coesa e demonstrativa os caminhos dos resultados apresentados. Ou, mais grave ainda, não apresenta resultados que possam ser interpretados como reais ou pertencentes à realidade estudada e seus protagonistas. Nesse sentido, Almeida (2008, p.172) reforça as ideias do

estudo de Jesus (2008), ao afirmar a vital necessidade da “consolidação de procedimentos que conduzam o pesquisador para dentro da escola para ver e ouvir seus protagonistas.” Por esta razão, quando nos dirigimos ao campo de pesquisa, para aplicar uma pesquisa-ação, há a indicação para sermos “mansos na escuta e fortes na tomada de decisões” (Rojo, 1997), pois é preciso observar, ouvir, conhecer e compreender o lugar onde se revelam as reflexões, seus sujeitos e ações que compõem as práticas analisadas, do mesmo modo que é relevante compreender, para depois analisar, o(s) motivo(s) pelos quais estas se estabelecem ali, num recorte de tempo e espaço social.

Como podemos constatar, aplicar uma pesquisa-ação tem implicações intrínsecas, procedimentos éticos, metodológicos e teóricos que devem ser considerados em consonância com os participantes. Corroboramos com Almeida (2012, p. 3616) ao afirmar que “a pesquisa-ação quando sustentada pelo entendimento mútuo pode contribuir para o aprendizado de práticas colaborativas e, assim, engendrar outros modos de instituir” ações pedagógicas mais pertinentes aos alunos considerados da educação especial, mas que atualmente estão matriculados em escolas regulares.

POR FIM, PARA ENCAMINHAR AS REFLEXÕES...

Ao considerarmos que a formação de professores e a organização de práticas, estratégias e procedimentos de ensino para todos os alunos são aspectos que continuam merecendo atenção diante das investigações, a pesquisa-ação apresenta-se como um viés metodológico, em potencial, para auxiliar nas reflexões e, principalmente, na construção de conhecimentos acerca dos processos escolares. Vale ainda lembrar que essa abordagem de investigação tem sido utilizada como “par” metodológico de outras metodologias de pesquisa em Educação.

Ou seja, permite que o princípio da complementaridade entre metodologias enriqueça as análises sobre o objeto de estudo em questão. Estudo de caso e pesquisa etnográfica, por exemplo, são abordagens metodológicas utilizadas como uma das etapas do estudo, o qual, em decorrência do objeto de pesquisa, encaminha os processos investigativos para uma intervenção baseada nos princípios da pesquisa-ação (BRAUN,

2012). A lógica da investigação em Educação e, mais particularmente, sobre os aspectos que envolvem a Educação Especial e/ou a inclusão escolar, nos leva à busca por consolidação de procedimentos durante o processo. A escola está em pleno funcionamento, os alunos são reais e as demandas ganham diferentes proporções a cada realidade social/escolar. São, então, necessárias propostas investigativas que encaminhem os debates para além das reflexões teóricas e legislativas. São imprescindíveis propostas que validem as boas práticas pedagógicas e revelem ou construam as que são essenciais para os alunos que hoje têm seu direito de acesso à escola garantido sem, contudo, o mesmo aval para sua permanência e aprendizagem. Assim, continua atual o que diz Caetano (2007, p. 58), ao afirmar que a pesquisa-ação apresenta-se como um processo

[...] eminentemente pedagógico e político [...] o que leva à possibilidade de envolvimento, troca, modificações nas práticas pela via da demonstração e participação, em movimento de fazer com e, ao mesmo tempo, em uma forma diferenciada de pesquisa. É uma parceria que envolve todos os atores que partem de uma demanda concreta.

A localização - da “demanda concreta” - no contexto cotidiano da prática pedagógica (na sala de aula, na escola), com a intenção de estudo compartilhado com os professores e de intervenção junto aos alunos, revela a pesquisa-ação como uma possibilidade de implementar ações de formação continuada, ao mesmo tempo em que viabiliza questionarmos os mecanismos sociais e políticos que engendram a mesma prática e cultura escolar, atualmente, insuficiente para ensinar a todos os alunos.

A pesquisa-ação é entendida, deste modo, como contribuinte à organização e à modificação dos modos de conceber e exercer a atividade escolar, docente e discente, uma vez que poderá possibilitar compreender e analisar o ambiente a partir do que o constitui teórica, social e politicamente, em tempo real. Tal perspectiva parece ir ao encontro dos debates sobre as ações da Educação Especial e sobre os processos escolares com alunos que apresentam deficiência, autismo, altas habilidades ou outra condição que possa intervir sobre o desenvolvimento destes e as práticas escolares direcionadas a eles.

Pensar a prática escolar e seus processos a partir da própria prática, eis um caminho. Mesmo que consideradas suas limitações e que paire sobre esta abordagem questionamentos sobre sua validade por parte de órgãos de fomento, ainda assim destaca-se como uma abordagem investigativa e científica relevante para encaminhar os desafios atuais observados na escola.

REFERÊNCIAS

ABDALA, M. F. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio: avaliação, política pública e educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.383-400, 2005.

ALMEIDA, M. L. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 234f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L. 2012. A construção de conhecimentos na/pela pesquisa-ação: implicações para a prática pedagógica em educação especial na perspectiva da inclusão. XVI Endipe, 16., Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, Endipe, p. 3608-3619.

ALMEIDA, M. A. 2008. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Mediação. p.171-176.

ANJOS, A. R.; ALMEIDA, M. L. A formação continuada de professores na perspectiva inclusiva: uma análise da processualidade do programa fazendo a diferença. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n.4, p.28-38, 2010.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora. 2002.

BRAUN, P. *Análise quase experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Um ensaio a partir do *locus* teórico sobre a abordagem metodológica da pesquisa-ação: a formação do professor para ensinar a todos. CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., Londrina, 2009. *Anais...* Universidade Estadual de Londrina, ABPEE: 2009.

_____. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência*. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C. *Research methods in psychology*. Londres: Sage Publications, 1995.

CÉLIO SOBRINHO, R. Aproximações entre pesquisa-ação colaborativa-crítica e a sociologia figuracional na pesquisa em educação especial. *Educação e Fronteiras*, v.1, n.2, p. 46-56, 2010.

_____; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. *Educar em Revista*, Curitiba, n.49, p.323-338, 2013.

CRUZ, G. C.; Razente, D. M. R.; MANGABEIRA, E. M. C. Considerações de professores de educação física sobre o atendimento de alunos de classes especiais inseridos em ambientes educacionais sob a perspectiva da inclusão. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.9; n.2, p. 211-226, 2003.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, 2005.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Mediação, p. 139-159, 2008.

MARTINS, L. A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Mediação, p. 161-69, 2008.

MATTOS, C. L. G. de. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação. In FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: Ibpex, p.11-52, 2008.

MELLO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.141-148.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 467-482. 2005.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.177-181.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. Formação em serviço de profissionais da saúde na área de Tecnologia Assistiva: o papel do terapeuta educacional. *Rev. Bras. Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v.19, n.3, p.435-444. 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.521-39, 2005.

ROBSON, C. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltda, 1998.

ROJO, M. R. *Hacia una didáctica crítica*. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

SANTOS, M. P. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas sustentáveis: o lado carioca de uma pesquisa internacional. In: MENDES, E. G. et. al. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: UFSCar, 2004. p.213-220.

SOUZA G. C.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica da educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Rev. Movimento*, Porto Alegre, v.19, n.3, p.146-169. 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, D. 2005. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 1994.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p. 63-80, 2005.

[Voltar para o sumário](#)

ATRIBUTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PESQUISAS EMPÍRICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NA TOMADA DE DECISÃO SOBRE AS MELHORES PRÁTICAS INCLUSIVAS

Cylene MEDRADO

Vivian Martins GOMES

Francisco de Paula NUNES SOBRINHO

No presente capítulo são abordados os atributos teórico-metodológicos da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) como instrumento que agrupa, sintetiza e integra evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas, metodologicamente controladas com rigor e que fundamentam a tomada de decisões na escolha das melhores práticas em Educação Especial/Educação Inclusiva. Essencialmente, os defensores desse movimento advogam que as práticas profissionais e as políticas sociais devem ser baseadas em evidências provenientes de Revisões Sistemáticas e sínteses de pesquisa, capazes de sumarizar, com alto nível de rigor metodológico, os resultados dos estudos relevantes sobre o assunto em questão, conforme Hammerley (2005), citado por Tractenberg e Struchiner (2011).

Na atualidade, a evidência empírica sugere que a atenção dos estudiosos da Educação Especial é, predominantemente, voltada para a inclusão da diversidade humana, objeto de acaloradas discussões calcadas na ideologia inclusionista e sobre a qual se debruçam os pesquisadores.

Assinale-se que o tema central do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, realizado em Londrina, no Paraná, em novembro de 2013, foi “Inclusão: Teoria, Prática, e Produção do Conhecimento”. Mais remotamente, os Anais do 18^o Congresso Mundial de *Ergonomia*, sediado no Brasil, em 2012, registra nada menos de 1.815 títulos de trabalhos científicos que contemplam os unitermos “inclusão de pessoas com deficiências”.

Além do interesse marcante pela inclusão da diversidade, estudiosos e pesquisadores da Educação Especial direcionam seu foco para as práticas inclusionistas, ou melhores práticas (NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010), no atendimento de indivíduos historicamente excluídos, tanto no ambiente da escola, quanto no mundo do trabalho e em outros locais de convivência humana (BRITE; NUNES SOBRINHO; SOUZA, 2010; CROCHIK et al., 2013; NUNES SOBRINHO; LUCENA, 2012; VIEIRA; NUNES SOBRINHO, 2013). Entretanto, inconsistências encontradas nos relatórios de pesquisas, como, por exemplo, a fragilidade nas definições de conceitos proclamados pelo paradigma da inclusão, como a própria “inclusão”, nem sempre são devidamente reveladas com base nas varreduras bibliográficas. Os limites atribuídos ao conceito de inclusão, no entanto, não devem implicar o abandono da luta política pela incorporação das minorias às esferas sociais das quais estão excluídas; servem, todavia para mostrar que a sociedade não permite, devido às suas contradições, a emancipação plena dos indivíduos e que o conhecimento desses limites auxilia a tendência política que intenta a modificação social (COCHIK et al., 2013).

O processo de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) se constitui no resgate, no agrupamento, no mapeamento, na integração, na avaliação crítica e na interpretação de dados gerados pela atividade de pesquisa, em qualquer que seja a área do saber humano, no que se refere a um problema que demande solução imediata, um assunto do cotidiano ou fenômeno de interesse, por parte do pesquisador. O pesquisador “vai a campo”, só que em vez de encontrar pessoas, grupos e comunidades, ele encontra publicações, artigos, teses e outros documentos de pesquisa (TRACTENBERG; STRUCHINER, 2011). Trata-se de um método de pesquisa que segue critérios e condutas adequadas para mapear e integrar

o conhecimento sobre determinado assunto e que, além disso, influencia o poder de tomada de decisão do profissional (ATALLAH, 2002).

Associado ao processo de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), o conceito de Prática Baseada em Evidência (PBE) é também de relevância no presente capítulo. Em linhas gerais, a PBE consiste em articular e combinar competências técnico-profissionais, dentre outras, com os indicadores gerados pelo conhecimento produzido através de pesquisa, nos cenários de interesse da comunidade científica. Em determinado momento histórico e com base nos dados de relatórios de pesquisa, a proposta da PBE sugere a associação da melhor evidência disponível e cientificamente validada, com a atuação eficiente de um profissional. A PBE pode ser compreendida também como competências técnicas monitoradas por resultados de pesquisa, sendo, de fato, uma ferramenta imprescindível para a prática profissional e que se associa à RSL. É com base nessa associação que se fundamentam as tomadas de decisões providas da melhor evidência científica possível. Trata-se da constatação e da validação das melhores práticas fundadas na Revisão Sistemática e que se somam à experiência profissional e aos fatores contextuais, sociais e individuais de cada pessoa. Citado por Nunes e Nunes Sobrinho (2010), no dizer de Spaulding (2009), as melhores práticas, em Educação Especial, se constituem em modalidades de intervenções mais eficazes e eficientes e que asseguram um desempenho ótimo do aluno.

AFINAL, O QUE É REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA?

Uma Revisão Sistemática da Literatura, assim como outras modalidades de estudos de revisão, se constitui em alternativa para se desenvolver pesquisa que utiliza, como fonte de dados, a literatura sobre o tema ou objeto da investigação. Esse tipo de investigação disponibiliza uma síntese ou resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. Em razão da eficácia dos procedimentos de busca, no presente capítulo são abordados, primordialmente, os conceitos e métodos conforme disseminados pelos institutos Cochrane Collaboration (2013), disponível em <http://www>.

cochrane.org/about-us, e Campbell Systematic Reviews (2013), disponível em http://www.campbellcollaboration.org/c2_systematic_reviews.

Assim, as definições propostas para RSL, conforme os principais autores rastreados e busca extensiva sobre o tema, permitem ao leitor acessar, de forma rápida e não enviesada, um entendimento do conteúdo tratado. Trata-se da revisão sobre as evidências de uma questão claramente formulada que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e apreciar, criticamente, pesquisas primárias relevantes, e para extrair e analisar dados dos estudos que forem incluídos na revisão (KHAN et al., 2001). Para os autores que trabalham em engenharia de software, uma Revisão Sistemática da Literatura é um modo de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis que são relevantes para uma questão particular de pesquisa, ou área, ou fenômeno de interesse (KITCHENHAM, 2004; 2007). Em relatório técnico brasileiro sobre como conduzir Revisões Sistemáticas em engenharia de software, o termo Revisão Sistemática é utilizado para se referir a uma metodologia (*sic*) específica de pesquisa, desenvolvida de forma a encontrar e avaliar as evidências disponíveis, pertencentes a um tópico focado (BIOLCHINI et al., 2005).

De maneira geral, a RSL é um estudo secundário concebido a partir de estudos primários, ou seja, em um processo sistematizado para incluir estudos primários que respondam a uma questão de pesquisa determinada.

De posse da variedade de definições, é possível perceber-se, claramente, portanto, quais as diferenças entre RSL e outras modalidades de revisões? No âmbito das demais modalidades de revisão do conhecimento produzido, como são estabelecidas as diferenças, principalmente, entre RSL e as ditas revisões de literatura?

A REVISÃO SISTEMÁTICA E A REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Por se tratar de método recentemente incorporado aos assuntos de pesquisa e também pouco divulgado, há quem confunda a RSL com outras modalidades de revisões, principalmente as revisões de literatura ou Revisões Narrativas da Literatura (RN).

A revisão da literatura, tradicionalmente conhecida como Revisão Narrativa (RN), tem um caráter descritivo-discursivo, caracterizado pela ampla apresentação e discussão de temas de interesse científico. Permite ainda ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica, de maneira concreta, em um intervalo de tempo relativamente breve. Porém, tem como desvantagem não ser reprodutível, e isso ocorre por conta de não ser constantemente atualizada, às vezes incompleta e, em alguns casos, inconclusiva (ATALLAH; CASTRO, 1998).

A revisão é denominada sistemática qualitativa, ou simplesmente sistemática (RS), quando a informação obtida a partir dos estudos incluídos na revisão não é susceptível à análise estatística. Quando os trabalhos incluídos na RSL permitem realizar uma síntese estatística da evidência gerada, trata-se de RS quantitativa ou metanálise, sendo este o método estatístico para a análise numérica da RS, conforme Atallah e Castro (1998).

Na sequência, serão apresentadas as principais diferenças entre a Revisão Narrativa da literatura (RN) e a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com o objetivo de pontuar divergências entre ambas, descritos no quadro 1.

Quadro 1 - Principais diferenças entre a Revisão Narrativa (RN) e Revisão Sistemática da Literatura (RSL)

| Itens | Revisão Narrativa | Revisão Sistemática |
|-------------|---|--|
| Fonte | Frequentemente não especificada (potencial viés – escolha aleatória de artigos) | Fontes abrangentes, estratégia de busca explícita (escolha não aleatória de artigos) |
| Seleção | Frequentemente não especificada (potencial viés – pode ser sem critério) | Seleção baseada em critérios aplicados uniformemente (possui critérios de inclusão e exclusão) |
| Avaliação | Variável | Avaliação criteriosa e reprodutível |
| Síntese | Qualitativa | Qualitativa e Quantitativa |
| Inferências | Às vezes baseadas em resultados de pesquisa clínica | Frequentemente baseadas em resultados de pesquisa clínica. |

Fonte: Traduzida de Cook et al. (1997).

Uma síntese implica na utilização de métodos para resumir, integrar e, sempre que possível, agrupar estudos sobre um tema ou questão. A forma mais simples de síntese de pesquisa é a revisão qualitativa tradicional da literatura, muitas vezes referida como a Revisão Narrativa (RN). Na sua expressão mais simples, a RN se ocupa em identificar o que tem sido publicado sobre um determinado tópico de pesquisa. Por vezes, não há qualquer tentativa, por parte do pesquisador, de buscar a generalização ou o conhecimento acumulado sobre o que está sendo revisto. Ao contrário, a tarefa do pesquisador se restringe em identificar o alcance e a diversidade do que há disponível na literatura.

Muito do que é pesquisado é, muitas vezes, repleto de conteúdos inconclusivos, deixando lacunas que sugerem a necessidade de novas pesquisas. No entanto, as Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL) são sempre seletivas, na medida em que envolvem uma busca sistemática, rigorosa e exaustiva de todos os elementos da literatura pertinente, utilizando a mídia impressa e eletrônica (DAVIES, 1999). Além disso, as Revisões Sistemáticas se diferenciam das revisões tradicionais porque utilizam uma abordagem replicável, científica e transparente para evitar tendenciosidades (KHAN et al., 2001). De fato, o percurso metodológico de uma RSL reduz as tendenciosidades das pesquisas, aumentando o valor da qualidade do estudo, fatores considerados primordiais em uma Revisão Sistemática (KHAN et al., 2001).

Diante de tantas concepções e argumentos, além daqueles preconizados pelas organizações que se dedicam às Revisões Sistemáticas, cabe ressaltar, portanto, as vantagens para realizá-las. A primeira vantagem é quanto à eficácia para sumarizar evidências em termos de metodologia de ensino inovadora, mesmo que não se tenha notícias de uso efetivo no âmbito da Educação Especial/Educação Inclusiva. Além disso, a partir do agrupamento de outros relatórios de pesquisa, é possível identificar lacunas deixadas por essas investigações, de forma a sugerir tópicos para futuros estudos. Sobre este assunto, Khan et al., (2001) sustenta que ao identificar o que se sabe e o que não se sabe, as Revisões Sistemáticas ajudam a planejar novas pesquisas primárias. Após identificadas as lacunas, uma coletânea sistematizada sobre a bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar proporciona um “pano de fundo” apropriado ao posicionamento de novas

atividades de pesquisa. Por fim, a Revisão Sistemática, no âmbito da Educação Especial, pode, ainda, apontar o quanto as evidências empíricas contradizem ou confirmam as hipóteses teóricas, ou mesmo são capazes de suportar o processo de geração de novas hipóteses.

Considerando as vantagens e argumentos positivos na produção de uma Revisão Sistemática, resta-nos saber como realizá-la.

PERCURSO HISTÓRICO DA PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIA

A trajetória histórica inicial da PBE ocorreu na medicina, a partir de resultados de pesquisas, do desenvolvimento de métodos e de análises estatísticas apropriadas, cujo objetivo consistia em formar profissionais, administradores da saúde, pesquisadores e consumidores, por meio de informações organizadas, reunidas e avaliadas criticamente (MULROW, 1994).

Os primeiros trabalhos publicados sobre os modos de integrar e avaliar de forma crítica resultados de pesquisas originários de setores diversos do conhecimento são datados do início do século XX. Entretanto, somente nos anos 70 do século passado a utilização de técnicas de síntese bibliográfica se tornaria relevante nas Ciências Sociais, sendo lançadas ao público leitor através de uma coletânea de *handbooks*. Na esfera de aplicações desses resultados gerados pelas pesquisas, as áreas beneficiadas foram a psicologia clínica, a psicologia industrial/organizacional, a psicologia social, a educação e a cardiologia (BIOLCHINI et al., 2005).

Durante os anos 1970, surgiu a expressão “Medicina Baseada em Evidência”, e nesse mesmo período, o pesquisador e epidemiologista Archie Cochrane contribuiu para a formalização da PBE, defendendo programas de saúde baseados em evidências científicas, o que resultou no advento da instituição denominada Cochrane Collaboration, cujo objetivo é o desenvolvimento de tecnologias e de estudos de Revisão Sistemática da Literatura, em diversos países, inclusive no Brasil (ANTES; OXMAN, 2001; JENNIGS; LOAN, 2001; LIMA, 2009).

Ainda nos anos 1970, do século passado, Archie Cochrane (1972) apostava na eficácia do modelo da Prática Baseada em Evidência

(PBE), conduzida por meio da Revisão Sistemática da Literatura, de forma a promover a identificação, o reconhecimento e a síntese das evidências científicas, no estabelecimento de relações de responsabilidade e de saber técnico-profissional. Quanto aos resultados obtidos com base nas Revisões Sistemáticas da Literatura, o referido autor afirmava que os desfechos revelados pelos estudos empreendidos eram parte importante para o aperfeiçoamento das tomadas de decisões clínicas e também de decisões sobre a pesquisa científica.

Já na década de 80, do século passado, os resultados apresentados em relatórios de pesquisa começaram a ser utilizados, mais intensamente, pela medicina. Eis a raiz da maior tradição no uso da RSL na área da Saúde. Nessa mesma época, a abordagem de síntese de pesquisa ganha corpo e com isso emerge como campo de investigação. Na sequência, as abordagens de metanálise e de revisão de pesquisas começam a se integrar, novos métodos são desenvolvidos e um nível mais rigoroso de metodologia é atingido (BIOLCHINI et al., 2005). Ainda sobre esse tema, Dyba, Kitchenham e Jorgensen (2004) e Kitchenham (2007) afirmam que ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, resultados de estudos apontaram que a não realização de Revisões Sistemáticas poderia custar vidas e que o julgamento de especialistas apresentava resultados desfavoráveis, quando comparados aos resultados de Revisões Sistemáticas. Desse modo, iniciou-se um período no qual aparece mais claramente o papel fundamental da RSL nos diversos campos do saber. Assim, conhecer exaustivamente o assunto, objeto de estudo, tornou-se condição necessária para que as opiniões científicas tivessem o seu devido valor.

Ao final da década de 1980, a síntese de pesquisas transborda o ambiente médico e se espalha para a área de políticas sociais (*social policies*), enquanto na medicina essa abordagem atinge um *status* já distintivo, com agências de fomento e legislações incentivando a realização de estudos desse tipo (BIOLCHINI et al., 2005). Nesse trajeto histórico, em 1992, diante do anseio pela compilação desses estudos na Saúde, a pedido do médico e pesquisador Britânico Archie Cochrane, foi fundada a Colaboração Cochrane no Reino Unido. Inserida nesse panorama, essa organização internacional opera sem fins lucrativos e tem como objetivo preparar, manter e assegurar o acesso a Revisões Sistemáticas sobre os

efeitos produzidos por intervenções na área da Saúde. Essa organização exerce um papel imprescindível quanto às informações sobre os efeitos do cuidado à saúde disponível por todo o mundo, assim como produzem e disseminam a RSL, tendo como objeto as intervenções aos cuidados à saúde, promovendo a evidência científica (EL DIB, 2007).

Considerando-se a relevância da Revisão Sistemática para a produção do conhecimento em áreas diversas, o Centro Cochrane do Brasil (2006) destaca que sua missão é preparar, manter e assegurar o acesso às Revisões Sistemáticas sobre os efeitos das intervenções de saúde. Seu principal objetivo é elaborar, manter e divulgar Revisões Sistemáticas de ensaios clínicos randomizados, sendo considerado o melhor nível de evidências para decisões em Saúde.

A REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA EM EDUCAÇÃO

Construído o modelo de RSL, foi então instituída uma organização direcionada para produzir Revisões Sistemáticas na área social. Assim, em 1999, a partir das ideias do Dr. Donald T. Campbell, membro da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, fundou-se a Colaboração Campbell, a qual preconizava que as reformas governamentais deveriam ser concebidas como experimentos sociais, e que a evidência científica poderia redundar em melhores práticas políticas e sociais para a população. Nesse sentido, a Colaboração Campbell foi instituída para contribuir com Revisões Sistemáticas de boa qualidade sobre a eficácia de intervenções em educação, criminalidade e justiça e bem-estar social (THOMAS, 2007).

Na defesa das práticas baseadas em evidências, Davies, Hutles e Smith (2000) consideram importante que a prática educacional abandone seus critérios de julgamento moral para atuação e incorpore o conhecimento de prática baseada em evidências, a fim de que o resultado traga legitimidade à prática profissional do educador.

Em 2003, o Ministério da Educação dos Estados Unidos já enfatizava a implementação de ações de políticas educacionais, e a melhoria na qualidade da educação para todas as crianças, com a ideia de que, no ensino, as práticas pedagógicas devem ser comprovadas em termos de eficácia, para o trabalho em sala de aula. Cabe destacar que os defensores da

educação baseada em evidências argumentam que as Revisões Sistemáticas viabilizam o uso de resultados das pesquisas existentes, para elaboração de políticas públicas e formação profissional (FERREIRA, 2009).

A fim de conceder mais credibilidade à PBE, foram criados nove princípios centrais nos quais o trabalho da Campbell Collaboration e da Cochrane Collaboration se fundamentam:

- 1. Colaborar, estimulando interna e externamente as boas comunicações, a tomada de decisões aberta e o trabalho em equipe.*
- 2. Trabalhar a partir do entusiasmo dos indivíduos, envolvendo e apoiando pessoas de diferentes habilidades e formações.*
- 3. Evitar a duplicação desnecessária, por meio de boa gestão e coordenação para garantir a economia da iniciativa.*
- 4. Minimizar o viés, por meio de uma série de abordagens, como o cumprimento de padrões elevados de evidência científica, garantindo participação ampla e evitando conflitos de interesse.*
- 5. Manter-se atualizado, por meio de um compromisso para garantir que as revisões da Campbell sejam mantidas por meio da identificação e incorporação de novas evidências.*
- 6. Lutar pela relevância, promovendo a avaliação de políticas e práticas que usem resultados que sejam importantes para as pessoas.*
- 7. Promover o acesso, por meio de disseminação ampla da produção da colaboração, aproveitando as alianças estratégicas e promovendo preços, conteúdo e meios adequados, para atender as necessidades dos usuários em todo o mundo.*
- 8. Garantir qualidade, sendo abertos e levando em conta as críticas, aplicando os avanços em metodologia e desenvolvendo sistemas de melhoria de qualidade.*
- 9. Continuar garantindo que a responsabilidade por avaliações, processos editoriais e funções importantes seja mantida e renovada.* (THOMAS.2007, p. 40).

No cumprimento do que foi relatado até o presente momento, sobre a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a execução do processo diagnóstico, e a mobilização de técnicas e de procedimentos de intervenção, na área educacional poderão ser monitoradas à luz dos resultados da pesquisa científica. Em se tratando de Educação Especial/Educação Inclusiva, o modelo RSL sugere a necessidade de domínio amplo do conhecimento, por parte do profissional, relativo, por exemplo, a assuntos que tratem do uso de rótulos e de sistemas classificatórios oficiais das deficiências,

considerando-se também a intensa variabilidade a que estão expostos os indivíduos não incluídos.

Ao longo do tempo, a Educação Especial vem se utilizando de várias metodologias e tipos de delineamentos de pesquisa: a) pesquisa experimental; b) pesquisa de sujeito único; c) pesquisa correlacional; e d) pesquisa qualitativa, para identificação de práticas educacionais eficazes (HORNER et al., 2004). Uma pesquisa de alta qualidade em Revisão Sistemática é projetada para incluir e excluir resultados de estudos primários, buscando a qualidade da metodologia empregada. Alguns livros didáticos sobre a pesquisa educacional descrevem a metodologia e, no entanto, deixam de fornecer informações sucintas ou compreensíveis sobre indicadores úteis para pessoas que não têm formação em nível de pós-graduação em metodologia de pesquisa (ODOM et al., 2005). Entretanto, os indicadores de qualidade são recursos de pesquisa que representam a aplicação rigorosa de metodologia para questões de interesse, e servem aos seguintes propósitos: a) para pesquisadores que pretendem projetar e conduzir pesquisas; b) para revisores que avaliam a “credibilidade” dos achados de pesquisa; e c) para os consumidores que precisam determinar a “utilidade” da pesquisa encontrada no contexto profissional, ou seja, o de se conduzir pesquisas direcionadas na implementação de novas práticas ou das melhores práticas pedagógicas, o que implica revisão e validação de procedimentos.

Nessa perspectiva, vale orientar o interesse de educadores para a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), visto que agregar o saber já produzido em Educação Especial/Educação Inclusiva, selecioná-lo e aplicá-lo contribui sobremaneira para as melhores práticas pedagógicas, assim como para o efetivo aprendizado escolar dos alunos. Ao abordar o tema Prática Baseada em Evidência (PBE) na Educação Especial, são considerados pelo menos três aspectos de relevância: a) é de importância, para o professor, a evidência de que a Revisão Sistemática assegura a aplicabilidade de uma prática profissional com respaldo científico; b) há importância para o aluno na implementação dessas práticas que contribuem para o desenvolvimento de competências, favorecendo, assim, os processos de ensino e de aprendizagem; e c) assegura maior investimento em ações de políticas públicas focadas na Educação Especial/Educação Inclusiva.

O PASSO A PASSO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) representa uma forma analítica de direcionar projetos e pesquisas que têm como objetivo identificar novas propostas de investigações científicas, delimitando métodos frequentemente utilizados para cada área (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Trata-se de uma forma planejada da literatura científica que elege e analisa os estudos mais relevantes, conforme cada questão formulada.

Considerando, a importância da Revisão Sistemática para a prática baseada em evidência, serão apresentadas as sete etapas empregadas para a condução da RS, de acordo com os preceitos do Cochrane (Handbook) e Campbell Collaboration:

1. Formulação de uma pergunta relevante.
2. Busca na literatura de artigos clínicos relevantes.
3. Análise crítica das evidências em relação à validade e aplicabilidade.
4. Coleta de dados.
5. Análise e apresentação dos dados.
6. Interpretação dos dados.
7. Aperfeiçoamento e atualização da Revisão Sistemática

A seguir, na Figura 1, o fluxograma das etapas para a realização da Revisão Sistemática.

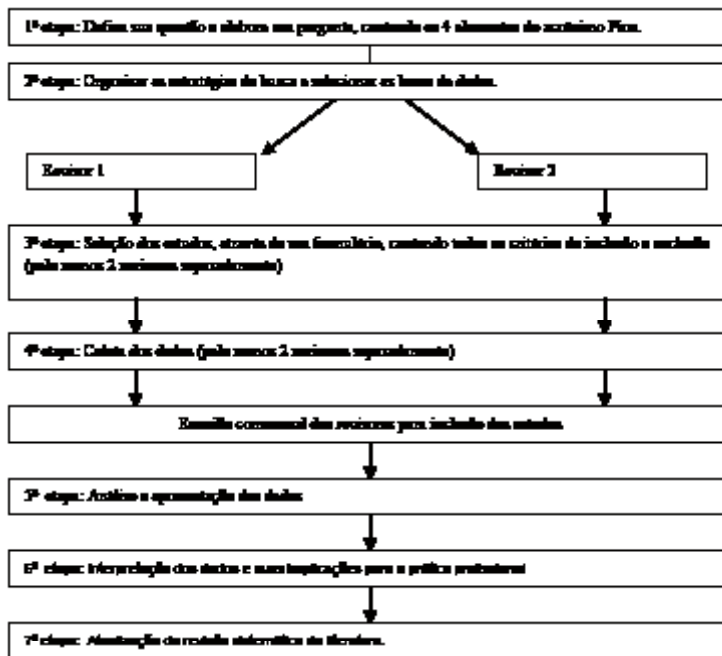


Figura 1 - Fluxograma da estratégia da Revisão Sistemática da Literatura

Para compor sua RS, o pesquisador deve utilizar sua experiência profissional e leitura prévia sobre a temática sob investigação. A leitura de artigos e Revisões Sistemáticas na área fornecem pistas significativas para o início de uma Revisão Sistemática. Verificar a existência de uma Revisão Sistemática com os objetivos semelhantes aos que pretende alcançar deve fazê-lo retomar a questão e estruturá-la de forma que não repita a mesma revisão, causando esforços acadêmicos desnecessários. Na busca de melhores evidências, como em qualquer pesquisa, a primeira e mais importante decisão é criar um foco específico de pesquisa, transformando o problema em uma questão (RICHARDSON et al., 1995).

Passo 1 → Nesta primeira etapa da RS, o pesquisador precisa elaborar a própria pergunta de pesquisa, no sentido de determinar a estrutura de sua Revisão Sistemática. Além disso, existem alguns componentes-chave para uma questão bem-formulada (COUNSELL, 1997; RICHARDSON et al., 1995), que devem ser incluídos como critérios na seleção de estudos

para revisão. Os componentes-chave são: a) o tipo de delineamento de pesquisa; b) o tipo de participante; c) o tipo de intervenção; e d) os tipos de desfechos de interesse.

Inicialmente, a questão implicada na pesquisa deverá ser formulada e sintetizada pelo acrônimo Pico, que contém todos os componentes-chave citados anteriormente, considerados imprescindíveis para auxiliar na busca por evidências: P – População, I – intervenção, C – comparação, O (*outcomes*) – resultado. A formulação da pergunta com o uso da estratégia Pico possibilita a definição dos critérios de elegibilidade das publicações. Assim, a pergunta de pesquisa deve ser orientada por esses quatro elementos, o que permite delimitar bem o que está sendo procurando nos estudos.

Outro cuidado importante nesta etapa é compreender que as palavras que compõem o acrônimo Pico são utilizadas como descritores na busca das publicações. Em uma Revisão Sistemática, a seleção de cada descritor ou palavra-chave é realizada nos tesouros de busca, vocabulário controlado com a finalidade de servir como linguagem única para investigação das informações em base de dados eletrônicas (OSTIZ, 2010). Além do mais, permitem a análise detalhada dos artigos indexados, viabilizando ao pesquisador a recuperação de assuntos em bases de dados importantes. Entretanto, para obter-se maior abrangência na coletânea de estudos, sugere-se também a utilização de termos livres, além dos descritores padrões.

Cabe ressaltar que, quanto mais precisa é a pergunta, mais específica é a revisão, e, assim, ela passa a ser crucial para encontrar a evidência mais adequada para resolver o problema da pesquisa (HIGGINS et al., 2005).

Passo 2 → Com os descritores já determinados, na segunda etapa da RSL o pesquisador deve determinar e combinar os operadores booleanos “AND” “OR” e “NOT”, de acordo com as particularidades de cada base de dados pesquisada, ou seja, após definir qual será a pergunta orientadora da pesquisa, faz-se necessária a organização minuciosa quanto à estratégia de busca dos artigos. É imprescindível que o pesquisador tenha uma estratégia de busca bem-formulada de modo a viabilizar a resposta

para a pergunta da pesquisa, recuperar as evidências nas bases de dados e centralizar o escopo da pesquisa (BERNARDO; NOBRE; JATENE, 2004; MAMÉDIO; ANDRUCIOLI; CUCE, 2007).

Esta etapa da Revisão Sistemática deve priorizar a seleção das principais fontes para localização dos estudos, através das bases de dados eletrônicas, da busca manual e do contato com pesquisadores da área. As principais bases de dados eletrônicas utilizadas em Revisões Sistemáticas focadas em Educação Especial, são: *Eric*, *British Education Index*, *Australian Education Index*, *CBCA Education*, *Education: A Sage Full-text Collection*; *Education Abstracts* (SANTOS; SOUZA, 2010), descritas a seguir.

A base de dados *Eric* é a maior fonte de informação existente na área educacional, contendo mais de 950 mil resumos de documentos e artigos de periódicos científicos de prática e pesquisa em Educação. O usuário pode acessá-la via internet, via Gopher ou através de redes públicas. Esta base de dados é atualizada mensalmente e pode ser encontrada em versão impressa no periódico *Resources in Education and Current Index To Journals in Education*.

A base de dados *British Education Index* é um índice que fornece informações referenciais sobre pesquisas, políticas e práticas na área de Educação no Reino Unido. Abrange aspectos da política educacional, o uso de tecnologias na Educação, os métodos de gestão e avaliação, Educação Especial e educação do pré-escolar ao ensino superior. As fontes incluem revistas, livros, relatórios, séries e textos de conferências, sendo em sua maioria publicados no Reino Unido.

A *Australian Education Index* constitui-se no Índice de Educação australiano, e é uma base de dados bibliográfica que contém mais de 150 mil resumos, abrangendo o período de 1978 até o presente. É a maior fonte de dados sobre Educação da Austrália, e a informação nela contida é atualizada mensalmente. Um rigoroso processo de seleção garante que a cobertura da pesquisa em Educação australiana seja abrangente e reflita as tendências e práticas de ensino, aprendizagem e gestão da Educação. Relatórios, livros, artigos de revistas trabalhos apresentados em congressos, capítulos de livros e teses são indexados usando-se o *Thesaurus Australiano de Descritores da Educação*.

A *CBCA Education* é composta de uma base de dados bibliográfica e do Diretório de Educação canadense. Esta base de dados fornece citações de literatura educacional publicada no período 1976-1998 (anteriormente chamado de Índice de Educação Canadense). Desde 1997, o *CBCA Education* oferece, além de citações, o texto completo de artigos sobre Educação a partir de um amplo espectro de jornais e revistas canadenses. Fornece, ainda, indexação à literatura na área da Educação publicada em artigos do *Canada Journal*, relatórios governamentais e de pesquisa, monografias, anúncios de livros, documentos curriculares e dissertações de pós-graduação em Educação.

A *Sage Full-text Collection* é uma base de dados que inclui o texto completo de 22 revistas publicadas pela Sage e sociedades participantes, abrangendo mais de oito mil artigos. Cobre temas como adultos e educação continuada, avaliação, educação multilíngue, áreas de conteúdo, currículo, educação infantil, gestão educacional, política educacional, psicologia educacional, educação elementar e primária, família e comunidade, ensino superior, educação internacional, liderança, educação multicultural e diversidade, filosofia da educação, desenvolvimento profissional, métodos de pesquisa e avaliação, aconselhamento escolar, finanças, escola e orçamento, o financiamento escolar, saúde escolar, a reforma da escola, Educação Especial e educação de superdotados, normas, ensino e instrução, métodos de ensino, tecnologia, teoria da educação e formação profissional.

A *Education Abstracts* fornece indexação e resumos para centenas de revistas, livros e anuários. Esta base de dados abrange uma ampla gama de assuntos referentes à Educação e é inestimável para estudantes de Educação, profissionais e decisores políticos. Possui indexação e resumos de mais de 680 revistas e anuários datados de 1983, e indexação de livros sobre Educação publicados a partir de 1995.

Durante a seleção da estratégia de busca, o pesquisador deve contemplar a sensibilidade de busca analisando várias fontes de informação, incluindo jornais especializados e contato com especialistas da área de interesse, com o objetivo de minimizar a perda de estudos importantes (HIGGINS; GREEN, 2005).

Passo 3 → Na terceira etapa da RS, o autor deve selecionar os estudos, com base nos critérios já determinados, através do preenchimento de formulário especificamente elaborado pelo autor, de forma a conduzir cada estudo, excluindo da literatura o que não preencha o propósito da pesquisa. Por meio da exploração crítica, avaliação e síntese, a Revisão Sistemática separa o insignificante ou redundante, na literatura dos estudos relevantes, criticando a sua relevância e validade (COUNSELL, 1997; MULROW; COOK; DAVIDOFF, 1997). É pertinente que haja mais de um revisor para a seleção dos estudos.

Passo 4 → Na quarta etapa da RS, para a coleta dos dados, deve-se manter os dois revisores para checagem das inclusões e exclusões. Quanto à execução de uma Revisão Sistemática, um dos critérios importantes para a sua realização é a necessidade de dois revisores, equipamentos - computadores e aplicativos - e habilidades do pesquisador - elaboração e estratégias de busca, seleção de estudos, avaliação crítica dos estudos incluídos na revisão (El DIB, 2007).

É importante que cada revisor tenha experiência profissional na área e em pesquisa acadêmica, para avaliar seguramente o delineamento do estudo e a forma como foi conduzida cada pesquisa e seus resultados. A essa etapa são acrescentados a fidedignidade e o valor do trabalho em equipe para a árdua tarefa da avaliação crítica de cada estudo, considerando-se os desafios e propósitos envolvidos em uma reunião consensual para checagem dos dados incluídos (EVANS, 2003).

Passo 5 → Na quinta etapa da RS, a análise e apresentação dos dados podem ser agrupadas conforme a semelhança entre os estudos, podendo se tornar uma metanálise. Conhecer profundamente o campo de metodologia de pesquisa e de análise estatística é uma condição fundamental para que os pesquisadores realizem, com sucesso, a condução da RSL (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Passo 6 → Na penúltima etapa da RS, o pesquisador realiza a interpretação dos dados, a partir da evidência, seja ela encontrada ou não. Explanar os dados da RS permite ao pesquisador verificar as implicações deste estudo na prática profissional e determinar também as implicações para as futuras pesquisas na área.

Passo 7 → Tanto Cochrane quanto Campbell Colaboration sugerem que cada Revisão Sistemática seja registrada em sua base de dados e atualizada a cada três anos. Esta é a última etapa da RS, e a justificativa para seu aperfeiçoamento se dá na medida que pesquisas primárias são realizadas. A inclusão desses dados na revisão permite aumentar o poder da evidência do estudo, aprimorando e atualizando a RSL em conjunto com a prática baseada em evidência do profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) desponta novos conhecimentos sobre os rumos do pensamento inclusionista na atualidade, contribuindo fundamentalmente na gestão das melhores práticas. É, de fato, um importante recurso metodológico, capaz de agregar estudos empíricos com o objetivo de detectar a evidência científica para a questão pretendida pelo pesquisador. Uma Revisão Sistemática exige rigor metodológico em todas as etapas de seu planejamento, desde o objetivo e a pergunta inicial da pesquisa, posteriormente, na busca abrangente nas bases de dados, nos critérios de elegibilidade, inclusão e exclusão de material bibliográfico, na avaliação da qualidade dos estudos selecionados e, por fim, na análise crítica dos resultados. A qualidade de uma Revisão Sistemática depende da condição que os estudos primários se baseiam, e no rigor, na transparência dos critérios de inclusão e na exclusão utilizados pelos pesquisadores. É indiscutível que a Revisão Sistemática deva ser uma prática constante para assuntos de inclusão da diversidade, pela abrangência e propriedade científica que nela se apropria. Diferentes áreas do conhecimento como psicologia, saúde pública, medicina, criminologia e assistência social obtiveram êxito na execução das Revisões Sistemáticas (PETTICREW; ROBERTS, 2009).

Os desdobramentos teóricos e práticos da Revisão Sistemática são, resumidamente, os seguintes: a) estabelecer um panorama das produções científicas da área; b) viabilizar e assegurar aos gestores de políticas públicas a administração de recursos, a partir das evidências científicas notadamente encontradas em pesquisas sobre Educação e trabalho; c) desenvolver, nos profissionais inclusionistas, competências para a utilização das melhores práticas, tanto na escola quanto no ambiente laboral, e que as busquem através de Revisões Sistemáticas, como também nas Revisões Sistemáticas

completas; e d) garantir às pessoas com necessidades especiais a educação e as condições de trabalho humanizadas, em conformidade com a evidência científica.

A consideração da prática baseada em evidências tem levado muitos pesquisadores a debater a natureza das provas, de forma que diversos tipos de pesquisa e de conhecimento devem ser considerados como fontes legítimas de evidência científica. Também, quando se trata de incluir pessoas, há uma enorme preocupação quanto à qualidade do conhecimento científico produzido e de que maneira é aplicado. Essa questão se torna relevante quando se considera que a teoria e a prática refletem na qualidade tanto do aprendizado do aluno quanto na vida do trabalhador. Assim, para que se promova a inclusão dos historicamente excluídos, o profissional deverá decidir com base nas evidências científicas. Além disso, deverá conhecer o percurso metodológico da RSL e cultivar o hábito de acessar fontes de dados eletrônicas que favoreçam o acesso à informação. Cabe aos coordenadores dos cursos de graduação e de pós-graduação incentivar estudos primários, Revisões Sistemáticas e metanálises.

Os eventuais entraves na tarefa de revisar sistematicamente a literatura sobre a inclusão da diversidade não se justificam pelo excesso de informações a que estão expostos os pesquisadores. Afinal de contas, os avanços da Tecnologia da Informação nos permitem acesso fácil, em tempo real, a milhares de centenas de conteúdos bibliográficos disponíveis nos sistemas de busca *on-line*. O impasse atual reside, justamente, na impossibilidade de se ter acesso a “todo o conhecimento produzido”, mesmo em se tratando de um único tópico de pesquisa. Além disso, esse volume excessivo de informações é fator contribuinte para a sobrecarga cognitiva dos pesquisadores. Daí a necessidade de serem mapeadas competências críticas, as *core competencies*, no intuito de prepará-los para a construção de indicadores, as tomadas de decisão, o julgamento e a seleção das melhores práticas inclusivas, baseadas no conhecimento científico produzido.

REFERÊNCIAS

ANTES G.; OXMAN A.D (Ed). The Cochrane Collaboration in the 20th Century. In Egger M.; Smith, G.D.; Altman, D.G. *Systematic Reviews in Health Care: meta-analysis in context*. Londres: BMJ Publishing Group; 2001. p. 447-558.

ATALLAH, A. N. O que é a Cochrane Library? Revista *Diagnóstico Tratamento*, São Paulo, v.7, n.1, p.34-35, 2002. Disponível em: <http://www.centrocochranedobrasil.org.br/apl/artigos/artigo_525.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2013.

ATALLAH, A.N.; CASTRO, A.A. Medicina baseada em evidências: o elo entre a boa ciência e a boa prática clínica. In: ATALLAH, A. N.; CASTRO, A. A. *Medicina baseada em evidências: fundamentos da pesquisa clínica*. São Paulo: Lemos-Editorial, 1998. p.11-15.

BERNARDO, W. M.; NOBRE, M.RC.; JATENE, F.B. A prática clínica baseada em evidências: parte II - buscando as evidências em fontes de informação. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, São Paulo, v.50, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010442302004000100045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev. 2012.

BIOLCHINI, J.; et al. Systematic review in software engineering: Relevance and Utility. *Technical Report*, Pesc – Coppe/UFRJ, Brasil, 2005.

BRITE, R.; NUNES SOBRINHO, F. P.; SOUZA, D. C. T. Concepções de gestores sobre pessoas com deficiência: trabalhadores de uma rede de supermercados. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial Inclusiva*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010. v. 1, p. 443-53.

CAMPBELL COLLABORATION. Apresenta informações gerais sobre revisão sistemática na área social. Disponível em: <<http://www.campbellcolaborationl.org.>>. Acesso em: 17 set. 2013.

CENTRO COCHRANE DO BRASIL. Apresenta informações gerais sobre revisão sistemática na área da saúde. Disponível em: <<http://www.centrocochranedobrasil.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2012.

CONGRESSO MUNDIAL DE ERGONOMIA, *Anais...18.*, 2012. Disponível em: <http://www.iea2012.org/index_pt.html>.

COOK D.J.; MULROW C.D.; HAYNES R.B. Systematic Reviews: Synthesis of Best Evidence for Clinical Decisions. *Annals of Internal Medicine*. v.126, n.5, p.376-380, 1997. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9054282>. Acesso em: 13 set. 2012.

COOK, D. J. et al. The Relation between Systematic Reviews and Practice Guidelines. *Annals of Internal Medicine*,v.12, 1997.

COUNSELL, C. Formulating questions and locating primary studies for inclusion in systematic reviews. *Annals of Internal Medicine*. v.127, p.380-387, 1997. Disponível em: <http://annals.org/article.aspx?articleid=710790>. Acesso em: 13 set. 2012.

DAVIES, H.; HUTLEY, S.; SMITH, P. Introducing Evidence-Based Policy and Practice in Public Services. In: *What Works? Evidence-Based Policy and Practice in the Public Services*. Bristol: Policy Press, 2000. p.1-12.

- DAVIES, P. What is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, v.467, n.2, p.108-21, 1999.
- DYBÁ, T.; KITCHENHAM, B.A.; JORGENSEN, M. Evidence-Based Software Engineering for Practitioners. IEEE: software, v.22, n.1, p.58-65, 2005.
- EL DIB, R. P. Como praticar a medicina baseada em evidências. *J. vasc. bras.*, Porto Alegre, v.6, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16754492007000100001&lng=e>. Acesso em: 04 dez. 2013.
- EVANS, D. Hierarchy of Evidence: a framework for ranking evidence evaluating healthcare interventions. *J. Clin Nurs.*, v.12, p.77-84, 2003.
- FERREIRA, M. S. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.4, n.2, p.123-130, 2009.
- HIGGINS, J.P.T.; GREEN, S. Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions. 2005. Version 5.1.0 [updated March 2011]. The Cochrane Collaboration, 2011. Disponível em: <<http://www.cochrane-handbook.org>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- HORNER, R.H. et al. The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children*, v.71, p.165-179, 2004. Disponível em: http://www.freewebs.com/lowvisionstuff/Single_Subject.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.
- JENNINGS, B.M.; LOAN L.A. Misconceptions among nurses about evidence-based practice. *Journal of Nursing Scholarship*. v.33, n.2, p.21-127, 2001.
- KHAN, K. et al. *Undertaking Systematic Reviews of Research on Effectiveness: CRDs Guidance for those Carrying Out or Commissioning Reviews*. NHS Centre for Reviews and Dissemination, University of York, 2001.
- KITCHENHAM, B. Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. EBSE Technical Report, EBSE – 2001 – 001, 2007.
- KITCHENHAM, B.A.; DYBÁ, T.; JORGENSEN, M. Evidenced-Based Software Engineering. In: ICSE, IEEE, 2004. *Proceedings...* Computer Society Press, 2004, p.273-281.
- LIMA, D.V.M. *Repercussões oxihemodinâmicas do banho no paciente adulto internado em estado crítico: evidências pela Revisão Sistemática da Literatura*. 2009. 223f. Tese (doutorado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MAMÉDIO, C. S. C.; ANDRUCIOLI, M. P. C.; CUCE N.M.R. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v.15, n.3, p.1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421874023>>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- MULROW, C.D. Rationale for Systematic Reviews. *Br. Med. J.*, n.3, p.597-599, 1994 Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8086953>. Acesso em: 04 maio 2013.

MULROW, C.D.; COOK, D.J.; DAVIDOFF, F. Systematic Reviews: critical links in the great chain of evidence. *Annals of Internal Medicine*, v.126, p.389-391, 1997. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8086953>. Acesso em: 18 jun. 2013.

NUNES SOBRINHO, F. P.; LUCENA, U.L. Ergonomics and the Inclusion of People with Disabilities in a Brazilian Workplace. *Work* (Reading, MA), v. 41, 2012, p.4709-4715.

NUNES, D. R.; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação Alternativa e Ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.2, p.297-312, 2010.

ODOM, S. L. et al. Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based practices. *Exceptional Children*, v.71, n.2, p.137-48, 2005. Disponível em: <http://www.nasddd.org/pdf/CEC%20SpecEdResearchOdom11-9-05.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. *Systematic Reviews in the Social Sciences: a practical guide*. Malden, M.A.: Blackwell Publishing, 2006.

RICHARDSON, W. et al. The Well-Built Clinical Question: a key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club*, v.123, p.12-13, 1995.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Rev. Bras. Fisioter. São Carlos*, v.11, n.1, p.83-9, 2007. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1930/1439>. Acesso em: 22 fev. 2012.

SANTOS, C. G.; SOUZA, J. F. C. *Acesso às bases de dados de educação e áreas afins: navegando no conhecimento*. Campinas: FE/Unicamp, 2010.

THOMAS, G. Introdução: evidências e prática. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). *Educação baseada em evidências: utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 9-28.

_____. Introdução: evidências e prática. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). *Educação baseada em evidências: utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRACTENBERG, L.; STRUCHINER, M. Revisão realista: uma abordagem de síntese de pesquisas para fundamentar a teorização e a prática baseada em evidências. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v.40, n.3, p.425-438, 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1930/1439>. Acesso em: 12 out. 2013.

VIEIRA, C. S.; NUNES SOBRINHO, F. P. Programa de formação de inseminadores artificiais em bovinos: inclusão laboral de pessoas com deficiência visual. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, v.19, n.55, p.33-44, 2013.

[Voltar para o sumário](#)

CONSIDERAÇÕES SOBRE ELABORAÇÃO DE ROTEIROS PARA GRUPO FOCAL

Eduardo José MANZINI

A entrevista tem sido um procedimento de coleta de informações bastante utilizado na pesquisa em educação. Em algumas pesquisas, ela tem sido um procedimento único para coletar informações acerca do que as pessoas pensam e crêem sobre determinados temas ou acontecimentos e também pode revestir-se em procedimento para descrever ou avaliar esses mesmos fenômenos. Em outras pesquisas, a entrevista tem funcionado como complemento ou aprofundamento de dados coletados por meio de outros procedimentos, como a aplicação de questionários, escalas, ou pesquisas observacionais.

O campo na educação especial também segue essa mesma tendência, geralmente as entrevistas são individuais, com grupos mais ou menos homogêneos, do tipo semiestruturada, com um roteiro prévio e com flexibilidade para novas perguntas, o que garante certa organização e segurança para o pesquisador experiente ou para o jovem pesquisador do mestrado (MANZINI, 2012).

Uma forma particular de coletar informações verbais empregada em pesquisas com educação especial e que se assemelha, em alguns aspectos, à entrevista em grupo, refere-se ao grupo focal.

A coleta de dados por meio do grupo focal enquadra-se nos moldes da pesquisa qualitativa, mas não pode ser concebido como um procedimento de entrevista em grupo tradicional. Trata-se de um procedimento cujos dados emergem do processo de interação dos participantes do grupo, que tem como mediador um pesquisador que tenta provocar a discussão, a reflexão e a produção de *insights* sobre os temas que estão sendo apresentados para o grupo (MORGAN, 1977). Portanto, não se trata de coletar respostas a determinadas perguntas, mas de como instigar e manter a produção de diálogo sobre o tema em foco.

Este presente texto tem como meta a apresentação do grupo focal como um procedimento para coletar informações verbais sobre um determinado tema, e, principalmente, discutir como elaborar um roteiro para esse tipo de coleta, uma vez que a literatura da área não apresenta, claramente, como deve ser o roteiro para discussão.

GRUPO FOCAL: DEFINIÇÕES, COMPOSIÇÃO E CONDUÇÃO

Para alguns pesquisadores, o grupo focal é uma forma de entrevista em grupo de que capitaliza, ou tira proveito, da comunicação entre pesquisador e participantes a fim de que os dados sejam gerados no grupo (KITZINGER, 1995; KIND, 2004; WELLER, 2006).

De forma geral, a literatura sobre metodologia de pesquisa tem diferenciado o grupo focal da coleta de dados por meio de entrevistas em grupo. Na entrevista em grupo, os pesquisadores estão preocupados em ouvir a opinião individualizada dos entrevistados e a análise recai sobre o indivíduo dentro do grupo, enquanto que, no grupo focal, a unidade de análise recai sobre o grupo; e essa informação pode ser compartilhada, corroborada ou apresentar discordância entre os participantes (GONDIM, 2003). O foco da discussão do grupo é definido pelo pesquisador, enquanto que os dados advêm da interação do grupo (MORGAN, 1977). Portanto, fica claro que o grupo focal se refere a um procedimento de coleta de informações que não ocorre em um ambiente natural, mas há um arranjo

destinado para que um grande volume de informações verbais possa emergir com a presença de um moderador, ou seja, pode-se referir a uma situação de laboratório, criada artificialmente, mas que não se assemelha a um experimento de laboratório com controle de variáveis.

Para Morgan (1977), o grupo focal pode ser utilizado em três situações distintas em se tratando de coleta de dados: 1) como um procedimento único, autossuficiente, que serve como principal e único para coletar os dados; 2) pode ser usado como procedimento suplementar para coletar dados que dependem de um procedimento principal, por exemplo, como um *Survey*; 3) pode ser utilizado, em conjunto, como multimeio, para coletar informações por intermédio de dois ou mais procedimentos de coleta.

Portanto, o papel ou peso que o grupo focal possui como procedimento, único ou não, para a coleta de dados, vai depender do design que o pesquisador elaborou para a sua pesquisa, para quais objetivos a pesquisa se dirige e qual pergunta se deseja responder.

Além disso, o grupo focal pode se destinar a obter informações iniciais para construir um instrumento de pesquisa a ser utilizado com ampla população (GONDIM, 2003); pode ser destinado a avaliar um produto em desenvolvimento (FERREIRA, 2006); pode ser utilizado para descrever ou avaliar uma situação ou acontecimento (FIORINI; MANZINI, 2012); pode ser utilizado para obter crenças e atitudes sobre determinados fenômenos (KITZINGER, 1995).

A quantidade de membros do grupo focal também é um ponto de discussão na literatura especializada. Não existe um consenso sobre esse critério. O número de participantes de um grupo pode estar no intervalo entre seis e 12 membros, e essa escolha dependerá dos objetivos do projeto e dos recursos disponíveis (KITZINGER, 1995; GATTI, 2005). Grupos grandes podem não oferecer oportunidade de fala a todas as pessoas.

Em relação à composição de grupos, Morgan (1977) pontua que existe um “padrão ouro” para ser seguido quando se deseja coletar dados por meio do grupo focal. Para esse autor, o número de participantes do grupo deve ser entre seis e 10 e o número de grupos deve abarcar entre três e cinco grupos por projeto.

A maioria dos pesquisadores recomenda a homogeneidade dentro de cada grupo a fim de capitalizar experiências compartilhadas dessa população. No entanto, dependendo do objetivo da pesquisa, também pode ser vantajoso reunir um grupo diversificado, por exemplo: diversos profissionais para discutir um assunto comum a todos. Isso poderá maximizar a exploração de diferentes perspectivas de um mesmo grupo. Uma ilustração disso se refere ao tema inclusão escolar: podemos reunir diferentes profissionais para discutir o assunto.

A composição do grupo pode ocorrer naturalmente, por exemplo, as pessoas que trabalham juntas ou estudam juntas, se o objetivo da pesquisa assim direcionar a composição do grupo (MANZINI; SILVA; CORRÊA, 2013)

O que é importante na composição do grupo é que os objetivos da pesquisa possam ser alcançados por essa composição, e que haja a saturação do tema (KIND, 2004).

O tempo de duração do grupo deve ser realizado em função do roteiro de discussão e em função da disponibilidade do próprio grupo. Não existe um consenso sobre a duração das reuniões, podendo variar de uma hora e meia a duas, mas não deverá exceder três horas de duração (GATTI, 2005).

Não é desnecessário pontuar a importância do arranjo ambiental e do local onde o grupo irá encontrar-se (KIND, 2004; GATTI, 2005). Em relação local, deve-se cuidar para que: propicie privacidade; seja confortável; minimize as interferências de ruídos; seja de fácil acesso aos participantes; seja agradável. Em relação ao arranjo ambiental, deve-se atentar para que: as cadeiras sejam confortáveis; a disposição do grupo seja em círculo ou em volta de uma mesa, haja disponibilização de água mineral para os participantes.

Esses cuidados devem vir acompanhados com as questões técnicas da filmagem ou gravação do som. O uso de dois gravadores é recomendável para se ter certeza de que as interações verbais estão sendo registradas. Além disso, se os gravadores forem colocados em pontos diferentes durante a discussão do grupo, permitirão que as todas as falas sejam audíveis. A necessidade de filmagem vai depender do problema de

pesquisa que poderá ou não exigir essa forma de registro. Uma questão que deve ser acordada com o grupo se refere a falas superpostas, elas são difíceis de serem transcritas e um padrão a ser estabelecido seria esperar cada membro terminar a sua apreciação para, então, a outra pessoa expor o próprio ponto de vista sobre o tema.

A interação verbal e a sequenciação de quem são os agentes da fala são pontos importantes. Uma forma realizar esse registro é poder contar com auxiliares de pesquisa para fazer essa sequenciação, que deverão anotar o fluxo das falas.

Dessa forma, na composição do grupo, além dos participantes e moderador, existe a necessidade de auxiliares ou assistentes de pesquisa. A literatura nomeia também esses assistentes como observadores (KIND, 2004). O papel do assistente pode ser o de registrar a sequenciação das falas ou mesmo atuar para manter a discussão. A experiência na condução de grupos focais tem indicado a necessidade de dois assistentes de pesquisa, que tem papéis diferenciados: ajudar na marcação da sequenciação e atuar como observador-participante. Esses assistentes também poderão, depois de finalizada a discussão, avaliar a consecução dos objetivos pretendidos nas últimas fases de coleta (a serem mencionadas, posteriormente, no presente texto).

O papel do observador é explicitamente esboçado por Kind (2004, p. 130):

O observador é fundamental para validar a investigação que utiliza grupo focal. Um dos papéis mais importantes do observador é analisar a rede de interações presentes durante o processo grupal. Cabe a ele, também, apontar as reações do moderador em relação ao grupo, suas dificuldades e limitações. O observador deve ter posição menos ativa, restringindo-se ao registro de comunicações não-verbais, linguagem, atitudes preocupações e ordem de respostas que seja considerada importante. No entanto, o observador não deve esperar que tudo seja significativo. Assim como no caso do moderador, o conhecimento prévio do tema auxilia no registro que cabe ao observador. O papel principal do observador é viabilizar a discussão após o término do grupo com o moderador, quando o primeiro expõe suas impressões e registros, com o intuito de redefinir o temário, evitar conclusões precipitadas por parte do moderador, avaliar as intervenções feitas, etc.

O papel do mediador no grupo focal irá, inicialmente, depender do método ou abordagem teórica do pesquisador. Grupos mais diretivos ou menos diretivos terão relação com essa abordagem teórica (MORGAN, 1977). O moderador deve explicitar que o objetivo do grupos de focal é incentivar as pessoas a falarem umas com as outras, ao invés de a fala ser dirigida ao pesquisador. Assim, no decorrer da coleta, se os participantes estiverem respondendo ao moderador, o grupo focal transformou-se em uma entrevista em grupo. Como mencionado anteriormente, no grupo focal, os dados devem emergir das interações entre os membros do grupo.

A literatura também tem pontuado, estabelecido e detalhado as ações esperadas do moderador:

Para Kitzinger (1994; 1995), essas ações consistiriam em: 1) instigar o debate para continuar além do estágio que poderia finalizar a discussão; 2) desafiar as pessoas a questionarem a partir de uma realidade que foi admitida pelo grupo; 3) incentivar os participantes na discussão de inconsistências tanto entre os participantes e como dentro de seu próprio pensamento.

Já para Bohnsack (1999 apud WELLER, 2006), a lista de funções do moderador seria maior:

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua.
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico.
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. Exemplo: Vocês poderiam falar um pouco sobre o vosso grupo? Como foi que ele surgiu?
- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo.
- Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas por que e priorizar aquelas que perguntam pelo como. Exemplo: Como vocês vêem o problema da violência no bairro?
- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate.
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo (BOHNSACK, 1999 apud WELLER, 2006, p.249).

A literatura indica que a condução do grupo focal perpassa por cinco etapas (KIND, 2004). A primeira etapa seria a *Preparação*, e consiste na apresentação dos membros do grupo com o intuito de estabelecer uma “boa relação”. A partir de então, é possível a transição para a segunda etapa, que seria o *Debate em grupo*. Nesta segunda etapa, o moderador utilizará várias técnicas para conduzir a discussão, como lançar perguntas de esclarecimento, confrontar opiniões, dentre outras intervenções. A terceira etapa é o encerramento do grupo e o moderador faz uma síntese da discussão. A quarta etapa foi nomeada *Questões posteriores à avaliação do grupo* e consiste em analisar o que realmente é informação advinda do grupo e o que é interpretação do moderador. Quando houver a existência de mais de um grupo, é o momento para realizar a comparação entre eles. A quinta etapa consiste na *Ação posterior* à coleta para verificar se os dados coletados satisfazem ao objetivo da pesquisa ou se serão necessários outros encontros ou outros grupos.

Dependendo da abordagem teórica do pesquisador, é possível uma sexta etapa, nomeada de fase Devolutiva. Consiste em organizar as informações e apresentá-las ao grupo. Essa fase serve como uma validação dos dados pelo grupo. O pesquisador apresenta as informações e faz uma interpretação dos dados. Ainda nessa fase, os participantes podem complementar, discordar, discutir e aprofundar esses dados (FIORINI; MANZINI, 2012; MANZINI; SILVA; CORRÊA, 2013).

A análise das informações coletadas no grupo de focal é basicamente do mesmo tipo quando se coleta dados de natureza verbal, os procedimentos são qualitativos. O pesquisador identifica os temas e os seus conteúdos, verificando o que é informação semelhante ou não, e agrupando em temas, sempre tendo como meta responder ao objetivo da pesquisa. Em geral, os dados não são apropriados para análise estatística (KITZINGER, 1995).

ELABORAÇÃO DE ROTEIRO PARA INSTIGAR A DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

A literatura de metodologia científica que aborda grupos focais tem indicado a necessidade de um roteiro, ou de um guia de temas, para pautar a discussão no grupo. Na maioria das vezes, não se discute mais

detalhadamente como deve ser esse roteiro. Alguns autores nos fornecem pistas sobre como deveria ser o roteiro. Essas indicações pontuam: a quantidade de questões, a forma das questões, a relação entre perguntas e o objetivo da pesquisa.

Para Powell e Single (2006), o roteiro deve ser composto por cinco ou seis questões abertas, redigidas de forma clara e simples e deve-se fundamentar em exemplos concretos para ilustrar o tópico.

Para Kind (2004), o temário deve estar associado ao objetivo da pesquisa e o tamanho e especificidade das questões dependerão da experiência do moderador, mas não deve ser muito grande para que o grupo se canse e a discussão fique empobrecida.

Weller (2006) realizou um estudo com jovens pertencentes ao movimento *hip hop* nas cidades de São Paulo e Berlim. Apresentou um interessante quadro, que foi utilizado em sua pesquisa, demonstrando como o roteiro foi elaborado. O quadro foi composto por três colunas. A primeira apresentava o tema desejado para ser discutido, a segunda coluna apresentava a questão disparadora da discussão e a terceira coluna indicava qual o objetivo desejado com aquela pergunta. Por exemplo, no tema família, a questão apresentada foi: “você pensa em casar e constituir família? O que pensa disto?” (WELLER, 2006, p. 255). O objetivo esboçado na terceira coluna era o de conhecer as projeções futuras sobre a família. Esse tipo de quadro também já foi desenvolvido para análise em entrevistas semiestruturadas e pode constituir-se em um bom procedimento para a organização antes da coleta de dados (MANZINI, 2003), mas necessitaria de uma nova conceitualização para a coleta por meio de grupo focal.

Adotando-se a concepção de que o grupo focal é um grupo de discussão no qual os dados emergem da interação entre os participantes, seria incoerente assumir os mesmos pressupostos metodológicos que norteiam a elaboração para roteiros para entrevistas semiestruturadas, que, há algum tempo, já têm aprofundado a discussão sobre como construir roteiros (MANZINI, 2003; 2004).

A experiência na condução com grupos focais indica a necessidade de um avanço conceitual sobre essa questão. Na prática dessa condução já foi possível verificar que as perguntas simples, diretas e objetivas têm

levado a produção do discurso para uma entrevista em grupo, e não para uma discussão em grupo (MANZINI; CORRÊA; SILVA, 2013).

Uma forma de elaborar roteiros que tem resultado em interações que geram produção de discurso é *iniciar a intervenção verbal como uma afirmação e, posteriormente, apresentar um questionamento que tem relação com essa afirmação.*

A pesquisa de Fiorini e Manzini (2012) pode ilustrar essa estratégia para elaboração de roteiros para grupos focais. Os autores delinearão uma pesquisa para formação de professores de educação física, visando a inclusão de alunos com deficiência, e a primeira etapa (Estudo 1) foi identificar as dificuldades desses professores, para posteriormente, selecionar os conteúdos de formação relacionados a essas dificuldades. Uma boa forma para coletar os dados seria, então, constituir grupos focais para gerar discussões sobre esse tema. Foram constituídos dois grupos focais, um composto por oito professores que se reuniram no período da manhã e nove que se reuniram no período da tarde. Este foi o designe do Estudo 1.

Portanto, no Estudo 1, os autores tiveram como objetivo identificar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física para atenderem à demanda da inclusão educacional de alunos com deficiência. Foram definidos cinco temas disparadores: 1) Formação acadêmica; 2) Formação continuada; 3) Experiência profissional; 4) diagnóstico; 5) avaliação; 6) Dificuldades. Cada tema tinha um enunciado afirmativo seguido por uma pergunta:

Tema disparador: FORMAÇÃO ACADÊMICA

Questão: A partir de 1987 com a Resolução 3/87, a disciplina Educação Física Adaptada passou a fazer parte dos currículos universitários na esperança que de ela pudesse influenciar na formação do professor de Educação Física. Pensando nisso, como foi a formação acadêmica de vocês em relação ao tema inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino?

É possível verificar no exemplo anterior que o enunciado fundamentou-se numa informação oriunda da legislação. Trata-se de algo que ocorreu no passado e que poderia gerar consequências para a formação

dos participantes. Logo a seguir, apresentou-se uma pergunta ao grupo cuja intenção foi relacionar a legislação com a formação para atuação com alunos com deficiência.

No exemplo que segue, o tema disparador foi Formação Continuada:

Após o curso de graduação, o profissional tende a se atualizar e aperfeiçoar-se, por exemplo, participando de eventos, cursos e Pós-Graduação. *Na opinião de vocês, essa formação continuada, especificamente na área da Educação Física Adaptada, pode auxiliar o professor de Educação Física há incluir alunos com deficiência?*

O enunciado sobre o tema disparador Formação Continuada apresenta um dado de realidade, que é a participação dos professores em eventos. Logo a seguir, busca-se, novamente, uma relação entre a formação continuada e a efetividade dessa formação na prática com alunos com deficiência.

O tema disparador Dificuldades é apresentado a seguir.

A tradição da Educação Física Escolar mostra uma sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em grandes eixos: esportes, jogos, atividades rítmicas, lutas, ginásticas e danças. Espera-se que até a 4ª série/5º ano os alunos tenham vivenciado o maior número possível de experiências motoras. *Como vocês fazem o planejamento das aulas para a turma em que há um ou mais alunos com deficiência?*

O enunciado sobre dificuldades fundamenta-se em conteúdos desenvolvidos nos cursos de educação física. Já a pergunta tem a intenção de relacionar os conteúdos que seriam desenvolvidos para alunos sem deficiência, mas focando o aluno com deficiência, ou seja, espera-se que essa relação faça emergir o conteúdo desejado.

Essa forma de desenvolver perguntas tem sido bastante frutífera para instigar a discussão do grupo.

Outro caminho que tem funcionado bem para a produção de discurso em grupos focais se refere a questões que enfocam dois componentes da pergunta que são opostos.

A pesquisa - em desenvolvimento - conduzida por Manzini, Silva e Corrêa (2013) pode auxiliar nessa teorização. Os autores desenvolveram um projeto para investigar a estruturação curricular de um curso de pedagogia que estava em vigor há quatro anos. Nesse curso, o último ano ofertava a opção para os estudantes escolherem a realização em um aprofundamento em áreas específicas, como educação especial, educação infantil, e administração e supervisão escolar. O objetivo do projeto foi avaliar, sob a ótica do aluno do curso de pedagogia, a formação recebida no curso de pedagogia da faculdade, especificamente em relação ao aprofundamento e ao estágio curricular. Os alunos foram convidados a participarem do grupo focal ao final do semestre letivo, quando estavam terminando o curso, portanto, eram alunos do quarto ano. Foram convidados por volta de seis alunos de cada uma das turmas do aprofundamento (noturno e diurno). Para a discussão, um roteiro foi elaborado com o objetivo de fomentar a discussão e uma estratégia foi apresentar um enunciado afirmativo e duas outras questões que poderiam indicar oposição, como ilustra o exemplo:

Vocês tiveram disciplinas na graduação e algumas continuaram no aprofundamento. Olhando para as disciplinas do curso de pedagogia, quais pontos que vocês veem positivos, até que ponto essas disciplinas contribuíram para a formação de vocês? Se tivesse que mudar alguma coisa nas disciplinas, o que vocês indicariam para mudar?

Ao analisar a questão que foi apresentada ao grupo, percebe-se que após o enunciado inicial, solicita-se uma avaliação sobre pontos positivos e ponto negativos que poderiam ser modificados na estrutura das disciplinas. Portanto, verifica-se que a questão tem íntima relação com o objetivo e busca experiências conflitantes.

Outra questão do roteiro busca informações sobre uma atividade do curso designada como Núcleos Integradores, que seriam momentos ao final do semestre no qual os alunos iriam, junto com os professores, apresentar um trabalho que abordasse, de forma integrada, os conteúdos desenvolvidos no ano. A questão apresentada pelo moderador foi: “Eu queria discutir um pouco os Núcleos Integradores. O que deu certo? Na experiência de vocês o que deu certo e o que deu errado?”

Novamente, percebe-se que a questão apresenta um tema que foi vivenciado pelos participantes e solicita uma avaliação daquela atividade.

É necessário salientar que essa forma de elaboração de roteiro para discussão do grupo focal é bem apropriada quando se deseja que os participantes avaliem vivências, experiências, e que, de forma descritiva, apresentem os contrapontos positivos e negativos delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição apresentada tentou definir, em termos teóricos metodológicos, as características do grupo focal e como um roteiro pode ser constituído para ser utilizado pelo pesquisador ou moderador.

Em relação à terminologia, a opção foi conceber o grupo focal como um procedimento de coleta de informação verbal, diferentemente de outros autores cuja concepção é de que o grupo focal é um método ou uma técnica. Portanto, entende-se que o grupo focal é um procedimento de coleta, que pode comportar várias técnicas, que poderá ser atrelado a abordagens teóricas diferentes para compor um método, para, então, haver uma a junção teórico-metodológica.

Apesar de não ser tratado enfaticamente no texto, salienta-se que a coleta de dados por meio do grupo focal também carece de consentimento dos participantes para o uso dos dados, e a não identificação dos participantes é algo que deve ser especificado antes do início das sessões do grupo.

Como apontado anteriormente, o grupo focal é uma condição de arranjo de laboratório, mas isso não significa a neutralidade científica do pesquisador, pelo contrário, deve-se conceber que a presença do moderador e dos assistentes de pesquisa, e seus respectivos papéis sociais, influenciarão a coleta de dados, independente das intervenções verbais características da função da mediação. Portanto, é incumbência do pesquisador tentar entender o quanto isso causou inferência ou não na produção do discurso do grupo. A análise das interações verbais poderá auxiliar nesta descoberta.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, G. C. Programa de educação familiar continuada em linguagem: orientações a pais de crianças com atrasos globais do desenvolvimento. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2006.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de educação física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos, ABPEE, 2012.
- GATTI, A. B. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v.10).
- KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-136, 2004.
- KITZINGER, J. Introducing focus groups. *BMJ*, London, v.311, p.299-302, 1995. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.
- KITZINGER, J. The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, Oxford, v.16, n.1, p.103-121, 1994.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. *Anais...*, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.
- MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso (Online)*, Maringá, v.4, p.149-171, 2012.
- MANZINI, E. J.; SILVA, M. O.; CORRÊA, P. M. *Avaliação de um curso de pedagogia segundo a ótica do estudante*. Projeto em desenvolvimento, Marília: Unesp, 2013.
- MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. Organização do serviço e das atividades desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de São Paulo. ENCONTRO DO ONEESP, 4., 2013. *Anais...*, UFSCar, 2013. p.1-13.
- MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*. 6. ed. London: Sage Publications, 1977. (Qualitative Research Methods Series - v.16).

POWELL, R. A; SINGLE, H. M. Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care*, Oxford, v.8, n.5, p.499-504, 1996.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, 2006.

[Voltar para o sumário](#)

SOBRE OS AUTORES

CÁTIA CRIVELANTI DE FIGUEIREDO WALTER possui graduação em Fonoaudiologia pela USC-Bauru, mestrado e doutorado em Educação Especial pela UFSCar, pós-doutorado em Comunicação Alternativa pela UERJ e pela University of Central Florida. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ).

catiawalter@gmail.com

CYLENE MEDRADO é Fonoaudióloga pela Universidade Católica de Petrópolis (2000), possui especialização em Altas Habilidades pela UERJ (2001), formação em Dislexia pela Associação Brasileira de Dislexia (2007) e mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (2014) e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. cymedrado@hotmail.com

DÉBORA REGINA DE PAULA NUNES é psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), possui mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000) e doutorado e pós doutorado em Educação Especial - Florida State University (2005 e 2016). Atualmente é docente dos programas de graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Especial da UFRN.

deboranunesead@gmail.com

EDUARDO JOSÉ MANZINI é docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Unesp de Marília, possui graduação em Psicologia pela Unimep (1983), mestrado em Educação Especial pela UFSCar (1989); doutorado em Psicologia pela USP-SP (1985), livre-docência pela Unesp de Marília (2008), pós-doutorado pela UERJ (2014). Pesquisador 1 B do CNPq. eduardo.manzini@unesp.br

FRANCISCO DE PAULA NUNES SOBRINHO é psicólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969), mestre em Educação Especial pelo George Peabody College for Teachers (1977) e Ph.D. em Educação Especial pela Vanderbilt University (1985); Pós-Doutorado em Ciências do Movimento Humano (2004), pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor titular aposentado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. fnunessobrinho@yahoo.com.br

KATIUSCIA C. VARGAS ANTUNES é docente na Faculdade de Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (Neped/UFJF) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). katiuscia.vargas@hotmail.com

LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES é Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970), mestre em Educação Especial pela George Peabody College (1977) e Ph.D. em Educação Especial pela Vanderbilt University (1985). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora 1 D do CNPq. leilareginanunes@gmail.com

MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA é Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e Professora das Redes Municipais de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu/RJ. mairagsrocha@gmail.com

MÁRCIA DENISE PLETSCH é Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades Digitais (PPGIHD) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE). Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ e pesquisadora do CNPq-nível 2. marciadenisepletsch@gmail.com

PATRÍCIA BRAUN é Doutora em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ). É professora associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ.
braunpatricia09@gmail.com

ROSANA GLAT é professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ), pesquisadora 1D do CNPq e Cientista do Nosso Estado da Faperj. rosanglat@gmail.com

VIVIAN MARTINS GOMES é formada em psicologia pela Universidade Estácio de Sá em 2010, neuropsicóloga clínica pelo Instituto Brasileiro de Neuropsicologia, pós-graduada em psicologia jurídica pela Universidade Cândido Mendes, mestre em psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (2014) e doutoranda em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ . Professora da Universidade Estácio de Sá.
vivianmgomes@gmail.com

[Voltar para o sumário](#)

SOBRE O LIVRO

Formato
16X23cm

Tipologia
Adobe Garamond Pro

Tipo
e-book

Catálogo
Telma Jaqueline Dias Silveira

Normalização
Eduardo José Manzini

Capa
Mônica Deliberato Baptista

Diagramação
Edevaldo D. Santos (versão impressa)
Eduardo José Manzini (adaptação para e-book)

2020



LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES possui Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969), graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970), mestrado em Special Education na George Peabody College, USA (1977) e doutorado (Ph D) em Special Education - Vanderbilt University (1985). Atualmente é professora titular da Universidade

