



Revista Lusófona de Educação

ISSN: 1645-7250

revista.lusofona@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias
Portugal

Sanches, Isabel

Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva

Revista Lusófona de Educação, núm. 5, 2005, pp. 127-142

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900507>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva

Isabel Sanches*

“Se queres compreender uma certa realidade, procura mudá-la”
W. F. Dearborn¹

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção”
Kurt Lewin²

Este artigo pretende fazer uma pequena reflexão sobre um paradigma de investigação, considerado por alguns “menos nobre”, e a sua oportuna e necessária aplicação no processo de construção de uma educação inclusiva.

Parte-se de uma breve fundamentação teórica sobre a investigação-acção como estratégia de actuação que pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham, para chegar à explicitação de um modelo de actuação que usa a investigação-acção em práticas de educação inclusiva.

A investigação, tradicionalmente, é categorizada em dois tipos:

- fundamental - visa aumentar o nosso conhecimento geral;
- aplicada - visa produzir “resultados que possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Schein, 1987, citado por Bogdan e Biklen, 1994:264).

As duas modalidades são utilizadas no campo educativo, podendo uma

* Docente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Membro da UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos. Co-coordenadora dos cursos de Pós-Graduação e Formação Especializada em Educação Especial.

complementar a outra, com o objectivo final de melhorar a vida das pessoas, através das mudanças a realizar.

Uma das modalidades da investigação aplicada é a investigação-acção, cujo objectivo é promover a mudança social, enfocada, aqui, no campo educativo.

A mudança é uma acção complicada porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela (Bogdan e Biklen, 1994).

Segundo Ainscow (2000), a investigação-acção obriga a que os próprios grupos-alvo “assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação”, o que aumenta a qualidade do processo e a eficácia do produto.

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula.

1. A Investigação-acção no contexto educativo: do conceito aos princípios e objectivos

A Investigação-acção, usada como uma modalidade de investigação qualitativa³, não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994:292), e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (id:293). No entanto, não é uma perspectiva nova, dado que esta perspectiva de investiga-

ção científica pode situar-se, no contexto americano, ligada a John Dewey⁴, quando enuncia que “a investigação é a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada” (Dewey, 1938:101). Bronfenbrenner (1981) assume as mesmas preocupações ao procurar desviar a investigação psicológica do “laboratório” para os contextos da vida real, numa perspectiva ecológica, e tentar compreender uma realidade através do acto de transformação da mesma, como o afirmava o seu mestre W. F. Dearborn. Também Herbert Simon dá o seu contributo, para esta forma de encarar a investigação, através da “ciência do projecto”⁵, indo buscar à engenharia, a nova concepção de investigação, nas ciências humanas, preocupando-se com a “transformação das situações existentes em situações preferidas” (Simon, 1981:193).⁶

É, no entanto, segundo Esteves (1986), a Kurt Lewin⁷ que se deve o trabalho pioneiro da “action-research”, definindo-a como uma “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados”,⁸ assente no triângulo: “acção, pesquisa e treinamento”, que é a base da compreensão dos seus objectivos. Esta perspectiva lewiniana procura a fundamentação científica da acção e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais sociais, o que são vertentes importantes a considerar no âmbito da formação de professores. A investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação (Moreira, 2001).

As vantagens da utilização da investigação-acção, como estratégia de formação de professores, estão bem documentadas nas palavras da supra citada autora:

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Continua a mesma autora:

a “investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa”⁹.

Esta dinâmica formativa tenta a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.

Usando a investigação-acção, na pegada de Dewey (1933), como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria. Arends (1995: 526), citando Stenhouse, afirma que

a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas.

A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam. Os desafios/problemas que os contextos e os seus actores desencadeiam serão agarrados/resolvidos de forma diferente e mais eficazmente, se envolverem os principais interessados (como equipa cooperativa) e os ambientes em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequados.

A investigação-acção, com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objectivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um (Carta do Luxemburgo, 1996), na escola e na comunidade de pertença.

2. A Educação Inclusiva: como consegui-la através das práticas

No seguimento de grandes investigações efectuadas, algumas delas sobre a responsabilidade da UNESCO, decorrem conferências e compromissos internacionais, como o Forum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Acção de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002), que preconizam a “educação para todos”, uma “educação inclusiva” promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa.

Embora os compromissos internacionais, assumidos pelos políticos, sejam muito importantes, eles não desencadeiam, por si só, práticas diferentes nas comunidades a que se dirigem. Dos compromissos às políticas que operacionalizem os meios humanos e materiais e a mudança de mentalidades para a sua concretização vai uma grande distância, mas tudo passa, em grande parte, pelo empenhamento político e a gestão eficaz do sistema.

A educação inclusiva não se fará se não forem introduzidos na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados. Era nisso

que acreditava Célestin Freinet¹⁰ quando trabalhava para uma outra escola, uma escola para dar uma resposta adequada aos seus alunos, por vezes pobres e marginalizados pelo sistema, uma escola que podia fazer dos alunos indivíduos autónomos e críticos.

O professor, se é sensível à diversidade da classe e se acredita que esta diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos, do ponto de vista pessoal e «socioantropológico» (Cortesão & Storer, 1997), o que fará através da recolha de dados que vão permitir reflectir sobre as características pessoais e sócio-culturais para as considerar quando trabalha; tem também necessidade de um saber pedagógico (Cortesão, 2003) que lhe vai permitir conceber diapositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas dos alunos¹¹. Esta maneira de agir do professor, muito próxima da investigação-acção, do professor reflexivo (Zeichner, 1993), do professor investigador, investigador da sua sala de aula (Estrela, 1986, Teodoro, 2001), vai desencadear uma atitude reflexiva e crítica sobre o ensino/aprendizagem e sobre as condições do processo de aprendizagem, não permitindo a tão criticada “educação bancária”, na expressão de Paulo Freire.

A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, depois de uma investigação, tendo por base estudos de caso realizados em quinze países e da visita de peritos a tantos outros, apresenta exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para construir classes mais inclusivas : o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo. Tudo isto para se fazer uma verdadeira *diferenciação pedagógica inclusiva*.

2.1. A diferenciação pedagógica inclusiva

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Não é inovadora esta preocupação de diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados. Ontem e hoje, a nível do sistema, da escola ou

da turma, houve a preocupação de diferenciar, mas sempre excluindo, sempre construindo uma resposta paralela ao sistema “normal”. À luz da nova gramática social e política é uma diferenciação discriminadora e injusta.

Todos nós fomos protagonistas ou testemunhas da construção de estratégias paralelas ao ensino regular (realizadas, diga-se, com grande convicção), no sentido de recuperar os considerados menos capazes. Disso são exemplo os grupos de nível, os currículos alternativos, os territórios de intervenção prioritária, o ensino/a educação especial... Todas estas medidas, implementadas a nível do sistema ou da sala de aula, têm servido para legitimar a uniformidade do sistema no sentido de cumprir os seus objectivos que, embora diferentes de época para época, discriminam negativamente os seus públicos, de acordo com os respectivos objectivos.

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em actividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é, certamente, a professora de apoio “colar-se” ao aluno e criar uma relação de privilégio com “este” aluno, dando origem a frases como esta: “Zê, olha, aí vem a tua professora...”.

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Com 37,5% de alunos com dificuldades de aprendizagem (Costa, 2003:20) não há hipótese de manter a matriz tradicional da escola, ensinar a muitos como se de um se tratasse (Teodoro:2001)¹², a menos que se queira correr o risco de, em breve, serem mais os excluídos que os incluídos.

2.1.1. O trabalho cooperativo

Quando se fala em aprendizagem cooperativa, reportamo-nos a John Dewey (1916), quando escreveu *Democracy and education*, e aos que fo-

ram seus seguidores, dos quais se destaca Herbert Thelen. A “incitação cooperativa, a tarefa cooperativa” (Slavin, 1984, citado por Arends, 1995) e a heterogeneidade do grupo são os grandes ingredientes da aprendizagem cooperativa. É necessário fazer referência a Célestin Freinet que, na primeira metade do século XX, desenvolveu um trabalho muito importante, ao criar a cooperativa, o trabalho cooperativo com os seus alunos. A cooperativa era um dos instrumentos de que Freinet fazia uso para responder aos seus alunos, os alunos pobres, marginalizados pela escola pública.

Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais.

A organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

Confrontados com a diversidade dos públicos e, sabendo que coabitar no mesmo espaço físico com a multiculturalidade ou com a deficiência, não elimina, per si, os preconceitos e os estereótipos, é necessário desenvolver estratégias que vão promover uma interacção positiva, responsabilizante e dinâmica

Quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, aplicando a máxima “não se pode ter sucesso sem os outros”

Promovendo a aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos, fica mais tempo ao professor para dar melhores respostas aos que delas têm mais necessidade, mas o professor terá necessidade, certamente, de despender mais esforço e mais tempo para a planificação e para accionar o trabalho em classe.

Em Portugal, os princípios pedagógicos defendidos por Freinet têm vindo a ser largamente desenvolvidos pelo Movimento da Escola Moderna, onde se podem encontrar excelentes exemplos de boas práticas cooperativas.

2.1.2.A parceria pedagógica

O espaço da sala de aula é «sagrado» para o professor e para os alunos, o que gera um quase natural isolamento. Este isolamento é bem pago porque, assim, o professor não cria oportunidades de discutir com os seus pares o

seu acto pedagógico-educativo que, pela diversidade e problemáticas dos alunos, não pode sobreviver sem o apoio, a discussão, a partilha.

A partilha do espaço, do tempo e do «poder» dentro da sala de aula, com um colega, é uma estratégia já ensaiada com sucesso nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente a nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. A nível do 2.º ciclo esta parceria faz-se há já longos anos, a nível da Educação Visual e Tecnológica e, segundo o depoimento dos professores implicados, ela permite, na maioria dos casos, atender melhor os alunos e discutir os problemas que a classe põe, partindo das actividades realizadas e do contexto partilhado por todos.

Esta forma de colaboração, estendida aos outros professores, pode trazer ao professor da classe e aos alunos o apoio necessário e adequado. A resistência a este tipo de estratégia, por parte dos professores, tem essencialmente a ver com um longo passado de trabalho em classe “de porta fechada”. Os testemunhos descritos neste âmbito revelam que é, pode ser, uma estratégia útil, tanto para os professores como para os alunos.

2.1.3. A aprendizagem com os pares

A interacção social como factor de desenvolvimento cognitivo foi estudada nos anos setenta, sob a influência de Piaget, mas Vygotsky (1962, 1978, 1985) vem introduzir uma dimensão mais lata ao fenómeno da interacção, considerando que a interacção com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento. É também ele que vai introduzir o conceito “zona proximal de desenvolvimento”, muito utilizado em educação.

Estudos mais recentes revelaram que a potencialidade das interacções entre pares vai muito mais além daquilo que previu Vygotsky, porque as potencialidades educativas verificam-se quando as díades são simétricas e quando são assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente (César, 1998, 2000) e, mais, que as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afectos (César, 2003).

A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que

pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor.

2.1.4. O grupo heterógeneo

A heterogeneidade contra a homogeneidade, é o desafio para os professores e para a escola de hoje. Um grupo diversificado obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula.

«Objectivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos» (Meijer, 2003:5) são estratégias possíveis que podem ser implementadas na classe para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes.

Gerir a diferença dentro da sala de aula vai ter que ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros.

Num mundo que vive de modelos, como poderemos funcionar numa classe em que todos são “iguais”? Seria importante que os nossos heróis fossem construídos entre as pessoas que nos são próximas e não entre entidades remotas das quais conhecemos apenas o “verniz”.

2.1.5. O ensino eficaz

A escola foi criada para ensinar. Ao dizer que a escola tem o dever de educar e de socializar, estamos a dizer também que tudo isso é feito através do ensino e da aprendizagem. As boas aprendizagens são feitas com expectativas altas, com um ensino com *feedback* oportuno, adequado e pertinente e com um acto educativo controlado e avaliado. Todos os alunos, mesmo os que têm necessidades educativas especiais, aprendem se o seu processo educativo é dirigido, planificado e avaliado de forma sistemática (Meijer, 2003). Os alunos com necessidades educativas especiais têm necessidade de um programa educativo adaptado às suas necessidades, desenvolvido junto dos seus colegas com a mesma idade, na escola de todos.

Há, entre nós, experiências muito gratificantes de educação de crianças com nee's no ensino regular, onde se pode constatar o interesse dos outros alunos para ajudar e colaborar com os seus colegas em situação de deficiência, com os que são diferentes pela sua cultura ou cor da pele, se os adultos forem, eles-próprios inclusivos.

É possível ensinar para fazer aprender mesmo nas em situações difíceis, se acreditarmos que é possível e se utilizarmos os meios e os recursos

necessários. É necessária criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos e para que a escola, em vez de segregar, como o tem feito durante séculos, implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objectivo será o sucesso de todos os que estão sob a sua responsabilidade.

3. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva: uma metodologia a seguir

A investigação-acção considera o “processo de investigação” em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado. Os muitos problemas, diria antes desafios, que põem os alunos, objecto do trabalho dos professores (com especial destaque para os professores de apoio educativo), são o campo onde se vai fazer a selecção do problema, não sendo simples de realizar, pela quantidade, gravidade e complexidade das situações. Dessa selecção depende, em grande parte, todo o sucesso da investigação e, consequentemente, da acção. Tem sempre, como ponto de partida, uma situação com a qual o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar (situação real) e, como ponto de chegada, aquela que gostaria que acontecesse (situação desejável). Pode situar-se a nível do ensino e/ou das aprendizagens relativas ao grupo de alunos ou a um aluno em particular. Se for formulado em forma de questão é mais fácil servir como um útil guião na condução da “investigação-na/pela-acção” (Esteves, 1986:269). Arends (1995: 529), decorrente da preocupação de um professor sobre a pouca participação dos seus alunos em aula, enuncia a seguinte questão para investigação: “Como conseguir uma participação mais alargada dos alunos nos períodos de discussão na sala de aula?”. Outras do mesmo género se poderão enunciar, tendo já sido objecto de trabalhos realizados no âmbito da educação inclusiva¹⁴: “Como conseguir que o Zé faça aprendizagens significativas no grupo e com o grupo de jardim de infância ao qual pertence, apresentando um atraso de desenvolvimento, devido a sequelas de prematuridade?”; “Como facilitar a interacção do Guy com os seus pares do grupo turma e da escola, uma vez que apresenta problemas de comunicação e de mobilidade, devidos a uma paralisia cerebral?”.

A partilha e exploração das preocupações na equipa de trabalho (todos os intervenientes no processo, com especial relevo para a cooperação/parceria

professor da turma/professor de apoio educativo) permitirá uma melhor clarificação e formulação do problema de partida, dado que não se pode fazer investigação-acção sem a cooperação de todos os elementos envolvidos, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final.

Seguidamente há que fazer a avaliação da situação para estabelecer o diagnóstico exacto, usando a instrumentalização necessária para a recolha e análise dos dados recolhidos. As entrevistas, as observações, o inquérito por questionário, a sociometria, bem como a análise documental, são técnicas postas ao serviço de uma boa recolha da informação, cuja utilização, na colheita dos dados e na sua análise, exige rigor, ética e profissionalismo. O cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/atenuar, as fortes e as fracas, nas várias áreas. Desta análise compreensiva da “situação real”, cotejada com toda a informação teórica sobre a/s problemática/s alvo, vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à “situação desejável”, no âmbito da sala de aula, da escola ou da comunidade educativa, conforme o enfoque do trabalho.

A programação operacionaliza-se com um plano para a intervenção, do qual constam os objectivos gerais e específicos e as condições de realização: estratégias e actividades, recursos, intervenientes, calendarização e avaliação a realizar.

Cabe agora a vez da execução do plano, desdobrado em termos de etapas temporais e/ou objectivos intermédios, acompanhada da necessária reflexão/avaliação intermédia (temporal e/ou por objectivos/actividades), sistemática e continuada, desencadeadora de novas etapas de execução e/ou reformulação.

Se não é fácil delinear os passos relativos à planificação, mais difícil se torna prever os passos da execução. A dinâmica que assume o processo nesta fase vai determinar o caminho a seguir e as decisões a tomar no decorrer do mesmo. A reflexão sistemática feita por todos os intervenientes, num processo interactivo e cooperativo, ditará o caminho a percorrer, tendo em conta os objectivos traçados (sempre enunciados em termos comportamentais, para que se possa saber o que exactamente se pretende), mas sendo suficientemente flexível para introduzir, eliminar ou adequar o que a situação no momento exige.

A avaliação do processo e do produto, com a devida instrumentalização e os testemunhos dos implicados, será mais um momento de reflexão que determinará o que se vai seguir.

A investigação-acção aplicada no campo educativo, numa perspectiva de educação inclusiva, traz vantagens à situação em particular e ao sistema e aos implicados no geral porque:

- as respostas aos problemas apresentados pelos alunos são construídas, caso a caso¹⁴, o que permite dar resposta a públicos diversificados e a situações de grande exigência científico-pedagógica;
- os problemas de aprendizagem, apresentados pelos alunos, são partilhados e assumidos pela equipa educativa (órgão de gestão, professor da turma, professor de apoio educativo, pais, alunos, técnicos de saúde e de assistência social, auxiliares de acção educativa...);
- a colaboração professora da turma/professora de apoio educativo pode ser facilitada e até desejada;
- as várias etapas de investigação-acção, desde o diagnóstico à avaliação, decorrem nos contextos em que os problemas existem, o que origina melhor avaliação da situação e respostas mais adequadas, pertinentes e oportunas;
- as decisões a tomar são da responsabilidade dos intervenientes no processo educativo, o que os responsabiliza e mobiliza mais facilmente;
- as pessoas implicadas tornam-se mais autónomas na tomada de decisões em relação ao trabalho a desenvolver;
- os professores tornam-se mais reflexivos, o que lhes permite um maior exercício da criatividade;
- os alunos são parte activa do processo, o que os dinamiza e optimiza o seu desempenho;
- a escola e os professores tornam-se mais abertos à mudança, à inovação educativa;
- os grupos-alvo assumem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar (Ainscow, 2000);
- o vaivém da acção-reflexão sistemático e continuado feito pelo professor dá origem a uma *práxis* mais informada, mais rigorosa, mais científica;
- os recursos da escola podem ser valorizados e aproveitados porque, como diz Ainscow (1995), as escolas sabem mais do que aquilo que põem em prática.

A investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, 1995).

Para concluir

A Educação Inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação. No mundo do individualismo e da competição individual sempre frenética e usando, por vezes, estratégias pouco éticas para si e para os outros, é muito difícil pensar e falar numa sociedade mais humana. Se não é tão raro quanto isso sermos testemunhas de discursos ou práticas que preconizam a “eliminação de ...” para o sucesso dos que são considerados/se consideram melhores, como inverter a corrente?

Esta quase incapacidade de assumir e integrar a diferença, a nossa e a dos outros, com profundas raízes culturais, tem sido, ao longo dos tempos, o factor desencadeador das enormes atrocidades que têm sido feitas aos “diferentes”. A tendência normalizadora da sociedade, e as leis que para isso inventa, tem marginalizado e continua a excluir uma boa fatia dos seus cidadãos, sempre em nome de “grandes princípios” que dão grandes oportunidades aos que os estipulam.

Mas, se de diferença se fala, a diferença estará certamente na capacidade de reflectir sobre tudo isto e de agirmos diferentemente com a nossa e com a diferença dos outros.

Uma metodologia centrada na Investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão.

Correspondência

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa - Portugal
isabel.sanches@oninetspeed.pt

Notas

¹ Citado em Bronfenbrenner (1981).

² Citado em Barbier (1977:3).

³ Para a recolha de dados, tanto podem ser usados métodos qualitativos (observação, entrevista, recurso a documentos) como quantitativos.

⁴ De 1859 a 1952.

⁵ Ver também, a propósito do “projecto”, Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.

⁶ Ver Ponto 2.1. “Contributos epistemológicos à fundamentação da investigação-acção” do Cap. X “Investigação-acção” de António Joaquim Esteves, pp. 254-261.

⁷ De 1890 a 1947.

⁸ Ver Ponto 3. Kurt Lewin e a “action-research”, do Cap. X “Investigação-acção” de António Joaquim Esteves, p. 265.

- ⁹ Para uma melhor informação ver Zeichner (1993).
- ¹⁰ Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, defensor dos princípios da Educação Nova, hoje é posto em paralelo com Paulo Freire e Habermas.
- ¹¹ Para a diferenciação pedagógica recomenda-se a leitura da vasta obra de Perrenoud, donde podemos destacar Perrenoud (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- ¹² Esta situação remonta ao séc. XVII, quando Jean Baptiste de la Salle (santo) alargou a instrução/educação às crianças do povo, com a fundação da congregação dos Irmãos das escolas cristãs que se dedicava à educação das crianças do povo (Dicionário Petit Larousse Ilustré, 1974).
- ¹³ Ver trabalhos realizados na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no âmbito da Pós-Graduação e Formação Especializada em Educação Especial.
- ¹⁴ Na educação inclusiva preconiza-se que a construção das respostas seja feita “caso a caso”, pela diversidade e complexidade das situações e porque nenhum caso é igual ao outro.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M. (1995). The next step for Special Education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'instruction éducative*. Paris : Gauthier-Villars.
- Brasil, J. & Sanches, I. (2004). Práticas inclusivas no jardim de infância : da intervenção realizada em parceria junto de uma criança com neurofibromatose. *Revista Lusófona de Educação*, 03, 109-123.
- Bronfenbrenner, U. (1981). L'écologie expérimentale de l'éducation. Em Alain Beaudot (ed.). *Sociologie de l'école*. Paris : Dunod, pp. 19-55.
- César, M. (1998). Y se aprendo contigo ? Interacciones entre parejas en la aula de matemáticas. *Uno*, 16, 11-23.
- César, M. (2000). Interacções sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: a investigação contextualizada. In J. P. Ponte e L. Serrazina (eds.), *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália – Actas da Escola de Verão em Educação Matemática – 1999* (pp. 5-46). Lisboa: SPCE – Secção de Educação Matemática.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2003). *Uma escola para todos. Caminhos percorridos e a percorrer*.
<http://www.malhatlantica.pt> 15/09/2004
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Nova Iorque: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.
- Esteves, A., J. (1986). A investigação-acção. Em A Santos Silva e J. Madureira Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (2ª edição). Lisboa: INIC.

- Meijer, J. W. (cor.) (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. Em David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Simon, H. (1981). *As ciências do artificial*. Lisboa: Arménio Amado.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press (texto original publicado em russo, 1934).
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press (texto original publicado em russo, 1932).
- Vigotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa:Educa