

Aprendendo da diferença

Uma guia de pesquisa-ação para captar a
experiência no desenvolvimento da educação
inclusiva



É uma publicação de

Enabling Education Network (EENET)
c/o Educational Support and Inclusion
School of Education
The University of Manchester
Oxford Road
Manchester, M13 9PL
Reino Unido

Tel.: +44 (0)161 275 3711
Fax: +44 (0)161 275 3548
E-mail: info@eenet.org.uk
Web: www.eenet.org.uk

Primeira edição da Guia em inglês, em CD-ROM interativo: agosto de 2004.
Primeira edição da Guia em inglês, em versão escrita: setembro de 2005.
Primeira edição da Guia em português, em versão escrita: dezembro de 2005.

Tradução de Margarida Gonçalves de Gastelumendi, com financiamento do Departamento de Desenvolvimento Internacional (DFID) do Reino Unido.

Esta publicação se abstém de reclamar direitos de autor. Damos a bem-vinda a sua intenção de traduzi-la como lhe convenha, se deseja, e inclusive tirar fotocópias. Somente lhe pedimos informar à EENET sobre a forma como utilizou a publicação.

Conteúdo

Reconhecimentos	5
A. Antecedentes	6
(i) O projecto de pesquisa-ação da EENET	6
(ii) A história atrás da Guia	6
(iii) Alguns conceitos e princípios chaves	8
(iv) A meta da Guia	12
B. Preparação para a pesquisa-ação sobre inclusão.....	14
(i) Formação de uma equipe de pesquisa.....	14
(ii) Matriz de competências da equipe de pesquisa	14
(iii) Matriz de partes interessadas	15
(iv) Disseminação	16
1. Introdução às atividades	19
2. Atividades de ‘investigação’	23
2.1. Atividades de investigação: falar e escutar	24
2.1.1. Chuva de idéias	24
2.1.2. Grupos focais.....	28
2.1.3. Debates grupais.....	30
2.1.4. Entrevistas	30
2.1.5. Painel de factores	34
2.2. Atividades de investigação: observar e registrar.....	38
2.2.1. Observação na sala de aula	38
2.2.2. Fotografia.....	41
2.2.3. Vídeo	44
3. Atividades de reflexão	45
3.1 Atividades de reflexão: Desenho	46
3.1.1. Desenhos de montanhas	46
3.1.2. Perfil da atividade cotidiana das crianças	49
3.1.3. Linha do tempo	50
3.1.4. Diagramas	52
3.1.5. Desenhos das crianças.....	56
3.1.6. Ilustrações	56
3.1.7. Mapas mentais	57
3.2. Atividades de reflexão: Representar	62

3.3. Atividades de reflexão: escrever e ler	65
3.3.1. Diários.....	65
3.3.2. Casos de estudo	66
3.3.3. Histórias	67
3.3.4. Exercícios de avaliação utilizando a escrita.....	69
3.3.5. Leitura.....	70
4. Ação	72
4.1. Introdução.....	72
4.2. Exemplo: Incluindo as mães adolescentes	72
4.3. Exemplo: Tornando os banheiros acessíveis	73
4.4. Exemplo: Incluindo João – um exemplo de auto-reflexão de uma professora.....	73
Anexo 1: Poder	75
Anexo 2: Leituras adicionais.....	76
Educação inclusiva	76
UNESCO documentos sobre educação inclusiva	79
Pesquisas e processos	80
Desenvolvimento do docente e da escola	81
Documentos do Projeto de pesquisa-ação da EENET	82
Anexo 3: Exemplos de conversas entre professores	84
Anexo 4: Fotografias utilizadas durante a oficina na Tanzânia	86
Anexo 5: Um quadro para coletar dados de linha de base.....	89
Anexo 6: Aula giratória ou de “quebra-cabeças”	90
Anexo 7: Exemplo de um estudo de caso inicial.....	91
Anexo 8: Exemplos de manuscritos	94
Anexo 9: Amostra de formato de avaliação	95
Anexo 10: Pesquisa-ação para alcançar a inclusão. Sugestão de um marco de trabalho	96
Anexo 11: Temas de acessibilidade na sua pesquisa-ação	98

Reconhecimentos

O projeto de pesquisa-ação da EENET, assim como a elaboração e disseminação desta Guia (a versão original em CD-ROM e esta versão impressa), não teriam sido possíveis sem o financiamento do DFID – o Departamento de Desenvolvimento Internacional do Governo do Reino Unido.

A Guia foi escrita por Susie Miles, Ingrid Lewis e Mel Ainscow, e desenhada por Ingrid Lewis.

As atividades de pesquisa-ação da EENET (nas quais a Guia se baseia) foram coordenadas em Zâmbia por Paul Mumba e Patrick Kangwa, e na Tanzânia por Joseph Kisanji e Dinah Mbagwa.

Prestaram apoio, deram conselhos e fizeram comentários sobre a Guia: Prue Chalker, Margarita Focas Licht, Peter Mittler, Sue Philpott, Christine Scotchmer, Negussie Shenkutie, Nidhi Singal, Philippa Thomas, Jamie Williams. Se estamos esquecendo de mencionar alguém, por favor, nos perdoe! A EENET é responsável por qualquer erro que contenha esta Guia.

A. Antecedentes

(i) O projecto de pesquisa-ação da EENET

O projeto “*Entendendo as iniciativas da comunidade para melhorar o acesso à educação*” procura pesquisar as diferentes maneiras, em que os membros da comunidade podem ser ajudados a pensar, refletir, registrar, aprender e compartilhar suas próprias experiências valiosas na área da inclusão social. O projeto foi baseado na crença da EENET de que muitas das soluções aos desafios de inclusão podem ser encontradas no interior das experiências locais ou nas experiências das pessoas que moram e trabalham em contextos semelhantes. Depender dos conselhos e de documentos de “especialistas” em outros países do Norte, muitas vezes, não é apropriado nem sustentável.

A EENET se esforça para “criar conversas” entre profissionais do Sul e públicos interessados¹ e dar voz a essas pessoas que são, com frequência, os verdadeiros especialistas nos seus próprios contextos. O projeto de pesquisa-ação é parte deste compromisso impulsado pela EENET.

As diretrizes apresentadas neste documento guia foram originalmente desenvolvidas como um CD-ROM² interativo. A Guia proporciona idéias para metodologias e atividades –baseadas nas lições aprendidas durante o projeto da pesquisa-ação- que poderiam ser repetidas ou adaptadas por outros grupos. O propósito é facilitar uma reflexão parecida, que contenha registro, aprendizagem e compartilhamento de experiências nas suas próprias comunidades locais.

(ii) A história atrás da Guia

“*Entendendo as iniciativas da comunidade para melhorar o acesso à educação*” é o título de um estudo de dois anos de pesquisa-ação que começou em abril de 2001 e que continua com o desenvolvimento e a disseminação desta Guia. A idéia principal do estudo era entender como o desenvolvimento de habilidades analíticas e de escrita nas comunidades poderia proporcionar mudanças, no sentido de aumentar as práticas de inclusão na educação.



Veja a proposta original do projeto e a fase de seguimento/divulgação da proposta (disponível na EENET)

O estudo envolve facilitadores da pesquisa em Mpika, Zâmbia, e em Dar es Salaam, Tanzânia, que trabalharam em coordenação com facilitadores de

¹ Em inglês: *stakeholder*

² O CD-ROM contém áudio e vídeo clips, assim como um extenso material de leitura, que somos, obviamente, capazes de reproduzir nesta versão impressa da Guia. Recomendamos que, quando possível, os leitores usem o CD-ROM junto com essa versão impressa. Para conseguir uma cópia do CD-ROM, por favor, entre em contacto com EENET.

pesquisa no EENET, da Universidade de Manchester, Reino Unido. O estudo ligou-se estreitamente com a filosofia e os objetivos de fortalecimento de profissionais ou práticos no Sul a fim de que registrem e documentem suas experiências para benefício de outros que enfrentam os mesmos desafios.



Veja a visão, missão e os valores estabelecidos da EENET (disponíveis na EENET)

A Guia poderá ajudar às pessoas das comunidades envolvidas nas iniciativas de promoção de práticas de maior inclusão na educação, para:

- Aprender de suas experiências de práticas de inclusão
- Registrá-las
- Compartilhá-las com outras pessoas

A Guia enfatiza a importância de “aprender do Sul”. Algumas das práticas mais interessantes e pioneiras na aplicação da inclusão na educação estão acontecendo nos países do Sul.

Não obstante, existem muitas barreiras em outros projetos ou culturas, que impedem as pessoas de aprender sobre essas experiências. Algumas tensões e desafios de trabalhar nessa direção incluem: a relevância de aprender através das fronteiras culturais; a criação de pontes entre culturas orais e alfabetizadas; a colaboração e os assuntos relacionados ao poder entre o Norte e o Sul.



Veja Anexo 1 para informação sobre assuntos relacionados ao poder

Esta Guia foi desenhada para ajudar os profissionais e os membros da comunidade a captar suas experiências, para que possam ser disseminadas para uma audiência mais ampla. Todos podem participar na pesquisa de sua própria experiência – não importando seu nível de educação formal ou alfabetização. As atividades nesta Guia foram desenhadas para encorajar uma vasta participação na pesquisa-ação. Também desejamos que os resultados dos projetos da pesquisa-ação sejam compartilhados com profissionais que trabalham em contextos semelhantes e, particularmente, entre países do Sul. Começar um envolvimento em uma pesquisa-ação no deveria significar uma carga de trabalho adicional ou uma distração das tarefas diárias –pode acrescentar valor ao que as pessoas já estão fazendo no seu trabalho. Por isso é chamada de pesquisa-ação. As atividades nesta Guia foram desenhadas para que sejam feitas durante as atividades de rotina das escolas e comunidades. De preferência, o projeto deve ser encarregado a um facilitador ou a uma equipe de colegas ou membros da comunidade que trabalhem juntos.

Mais do que tentar *extrair* informação das pessoas e dos projetos, o propósito principal desta Guia é fortalecer as pessoas e aumentar tanto os projetos, quanto as práticas de inclusão.


Nesta guia vamos usar a seguinte definição de pesquisa-ação:

“O processo de obter e analisar informação sobre um problema real, e sentido como tal, a fim de planejar as ações destinadas a resolvê-lo”.

A pesquisa-ação adotada no nosso estudo envolveu a combinação de métodos colaborativos de investigação, como os usados nas escolas inglesas, e a aprendizagem participativa e em ação, tal como são praticadas no Sul. Isto inclui processos grupais e métodos visuais de registro, nos quais o comportamento e as atitudes dos facilitadores externos são muitas vezes mais importantes do que os próprios métodos de pesquisa usados. Um princípio chave na condução da pesquisa-ação é o sentido de apropriação que se desenvolve a partir do processo de mudança resultante.

(iii) Alguns conceitos e princípios chaves

Estabelecer uma terminologia ou linguagem comum da pesquisa é essencial, sobretudo ao trabalhar questões transculturais. Além disso, ao pesquisar educação inclusiva existe o desafio adicional de uma terminologia particularmente complexa –e com frequência refutada- utilizada para descrever pessoas com certas deficiências. Ao conduzir o projeto de pesquisa-ação da EENET fizemos uma tentativa consciente de usar uma linguagem direta e de concordar sobre aquilo que queríamos dizer com os termos usados.

 Veja “Pesquisa-ação em Mpika, Zâmbia: Analizando o discurso dos professores locais” que provê um debate sobre assuntos relativos à linguagem (disponível na EENET)

aprendizagem	pesquisa	ação
inclusão	participação	reflexão
	cooperação	investigação

Estas são algumas palavras (terminologia) usadas ao falar e escrever sobre pesquisa-ação. São palavras utilizadas em diferentes combinações, com o intuito de descrever diversas abordagens a este tipo de trabalho. Por exemplo:

- **Pesquisa cooperante ou colaboradora**
Todos os envolvidos na pesquisa são tanto co-pesquisadores quanto co-sujeitos. Estão comprometidos no desenho e na gestão do projeto, como também participam nas atividades que estão sendo pesquisadas.

- **Conscientização**

Um processo de autoconsciência através da auto-investigação e reflexão coletiva. Este termo tornou-se popular por Paulo Freire, cujos escritos influenciaram o pensamento de muita gente que trabalha com situações de pobreza.

- **Pesquisa-ação participativa (PAP)**

Enfatiza o papel do conhecimento como instrumento significativo de poder e controle; produz conhecimento e ação úteis para um grupo de indivíduos; fortalece as pessoas durante o processo de construção e uso de seu próprio conhecimento.

- **Aprendizagem e ação participativa (AAP)**

É uma crescente família de passos, métodos e comportamentos para habilitar as pessoas a compartilhar, aumentar e analisar seu conhecimento de vida e suas condições, e para planejar, agir, monitorizar e avaliar.

Ambos, PAP e AAP, se preocupam com o direcionamento do poder e da falta dele. Eles desafiam o facto de que as porções mais poderosas da sociedade tenham um controle total sobre a definição e o uso do conhecimento.

AAP, originalmente conhecido como Diagnóstico Participativo Rural (DPR), foi desenvolvido em Quênia e na Índia no final da década de oitenta. Tem sido utilizado numa vasta gama de contextos: agricultura, água, florestal, projetos para mulheres, educação de adultos e alfabetização. Foram encontrados três elementos comuns no acercamento do DPR: responsabilidade; equidade e fortalecimento; e diversidade.

DPR/AAP levam a uma mudança de ênfase:

de	dominação	a	fortalecimento do poder pessoal/local
do	indivíduo	ao	grupo
de	fechado	à	aberto
de	verbal	a	visual
de	medir	a	comparar, hierarquizar e qualificar



[Veja lista de leituras complementárias no Anexo 2](#)

A Guia recolheu a experiência do DPR/AAP e aplicou os princípios para a educação de crianças, antes que para a educação de adultos. Pessoas cegas criticaram a metodologia AAP porque esta usa principalmente métodos visuais como mapas, diagramas, ilustrações, etc. Durante o desenvolvimento da Guia fomos conscientes da necessidade de tornar a metodologia acessível às crianças e aos adultos com impedimentos físicos, sensoriais e intelectuais, assim como a todos aqueles com escassas habilidades de leitura e escrita. Este aspecto da Guia ainda necessita maior atenção, de tal maneira que o

retorno de suas opiniões e suas idéias como usuário serão bem-vindas. Por favor, conte-nos suas experiências no uso da Guia e suas sugestões para torná-la mais adequada ao trabalho com pessoas deficientes, pessoas semi-alfabetizadas, etc.



Veja "Participação comunitária com os deficientes: treinamento em Yemen" – este artigo sobre DPR e pessoas deficientes pode conter algumas idéias que poderá utilizar nas suas atividades (disponível na EENET)

O círculo da aprendizagem

Um dos princípios primordiais subjacentes ao AAP e a outros métodos de pesquisa-ação é que as pessoas que vivem os problemas são as mesmas que farão a pesquisa e desenvolverão o conhecimento. É a análise de uma experiência que a transforma em conhecimento e que confere a confiança necessária para o uso desse conhecimento.

Educação inclusiva

O propósito central desta Guia é apoiar os profissionais a pesquisar sua própria experiência de educação inclusiva e a trabalhar de forma colaborativa para o maior desenvolvimento de práticas inclusivas na educação. O termo educação inclusiva, entretanto, é complexo e freqüentemente pouco entendido.

O tema da inclusão deve ser visto no contexto do amplo debate internacional sobre Educação para Todos (EPT), estimulado pela Declaração de Jomtien de 1990 e o Marco de Ação de Dakar de 2000. Estes marcos internacionais outorgam determinado reconhecimento ao facto de que a inclusão seja vista como um elemento essencial no conjunto do movimento de EPT.

A *integração* se baseia na suposição de que serão feitos novos arranjos para acomodar os alunos especiais dentro de um sistema de escolarização que se mantém imutável por longo tempo. Muitos países já estão mudando para uma educação inclusiva, na qual a meta é a re-estruturação das escolas para responder às necessidades de todos os alunos.

Barreiras

O conceito de 'barreiras para aprender e participar' é central no tema da educação inclusiva. Nesta Guia, muitas atividades o levarão a pensar nas barreiras que está enfrentando na sua própria situação. Quando se adota a perspectiva das 'barreiras de aprendizagem' na inclusão, ajuda muito a formulação de uma série de questões para entender as diversas barreiras existentes nas escolas e nas comunidades. Estas podem ser de vários tipos e aqui damos alguns exemplos dessas possíveis barreiras:

atitudes	medo, perturbação, vergonha, baixas expectativas
ambiente:	falta de acesso a prédios e banheiros na escola
políticas:	horários escolares inflexíveis; falta de ensino na língua materna
práticas	falta de um ensino baseado na interação e cooperação
recursos:	insuficiência de professores, aulas muito grandes

Salamanca

A “Declaração de Salamanca dos princípios, políticas e práticas na educação especial”, feita pela UNESCO em 1994, oferece parâmetros para refletir como progredir nas políticas e práticas de educação inclusiva. Seu argumento é que as escolas comuns orientadas a uma educação inclusiva são...

“...o meio mais efetivo para combater as atitudes discriminatórias, construir uma sociedade integradora e alcançar uma educação para todos.”

Além disso, a Declaração sugere que tais escolas

“...proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, finalmente, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo”.

A Declaração de Salamanca nos motiva a olhar para as dificuldades educacionais desde uma nova ótica. O redirecionamento conceitual baseia-se no entendimento de que as mudanças de metodologia e organização –feitas a partir das dificuldades experimentadas pelos alunos- podem beneficiar a todas as crianças, sob determinadas condições. Assim, os alunos atualmente marcados por terem necessidades especiais, passam a ser vistos como um incentivo para encorajar o desenvolvimento de melhores ambientes de aprendizagem.



Veja Declaração de Salamanca

(www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Ainda que a maioria dos debates e discussões sobre o progresso da educação inclusiva se dê nas agendas dos países do Norte, elas têm claras implicações para as iniciativas de políticas nos países do Sul, onde muitos grupos de educandos são particularmente vulneráveis à marginalização e exclusão –não somente os educandos deficientes. Também são factores de exclusão na educação a raça, a etnia, o gênero e a pobreza.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança é outro instrumento internacional que promove o princípio de que toda criança tem direito à educação. O artigo 2 defende o direito dela ser protegida contra

qualquer forma de discriminação, seja por gênero, raça, deficiência, religião, língua ou pobreza. O artigo 28 estabelece que toda criança tem direito à educação; e que se deve implantar o ensino fundamental gratuito e compulsório para todos, assim como adotar medidas para diminuir os índices de abandono escolar. O artigo 29 trata também da educação e do facto de que esta deve permitir o desenvolvimento da personalidade da criança, seus talentos, suas habilidades intelectuais e físicas e seu máximo potencial.



Veja a Declaração da ONU sobre os Direitos da Criança (www.unicef.org/crc/crc.htm)

(iv) A meta da Guia

A meta desta a Guia é dar apoio às comunidades para contarem suas histórias de desenvolvimento de práticas inclusivas na educação – através da aprendizagem, registro e compartilhamento de suas experiências.

Os princípios reitores expostos a seguir foram desenvolvidos para apoiar esta filosofia da ‘colaboração criativa’. O propósito ao longo prazo desta Guia é ajudar os seus usuários a reduzir sua marginalização e exclusão da educação e assim torná-la mais inclusiva, mediante:

- **A utilização do conhecimento existente**
O conhecimento local ajuda nossa compreensão das causas pelas quais algumas crianças experimentam dificuldades para participar na educação.
- **Construir com a experiência**
Os membros da comunidade local possuem uma quantidade de experiências que podem ser usadas para tornar a educação mais inclusiva.
- **Coletar informação**
Existe, portanto, a necessidade de reunir o conhecimento disponível ao interior da comunidade.
- **Trabalhar juntos**
Isto quer dizer que o progresso depende da cooperação entre as pessoas para identificar e encontrar maneiras de resolver os problemas.
- **Ouvir as diversas vozes**
Trabalhar juntos significa aprender uns dos outros e, em particular, ouvir as idéias daqueles cujas vozes raramente se escutam.
- **Crear conversas**
É mediante a fala e a escuta que nós aprendemos. Essas conversas podem levar-nos a ver nossa situação de um modo diferente e assim inspirar em nós mudanças importantes na forma de praticar a educação.



Veja Anexo 3 para exemplos de conversas entre professores.

- **Avaliar experiências**

As lições da pesquisa-ação podem ser contadas em forma de histórias. Podem ser utilizadas para refletir sobre a aprendizagem vivida, avaliá-la e compartilhá-la com os demais.

Ao formar um grupo de pesquisa-ação é importante ter certeza de que todos os envolvidos entendem esses princípios básicos.

“A diferença é nosso maior recurso renovável”

B. Preparação para a pesquisa-ação sobre inclusão

(i) Formação de uma equipe de pesquisa

Seria ideal e necessário formar uma equipe de pesquisa, que pode guiar o processo e gerar oportunidades de reflexão sobre ele. Os membros da equipe podem acordar uma meta comum e compartilhar suas diversas agendas. É competência do facilitador formar uma equipe que tenha diferentes perspectivas e experiências. Alguns assuntos a considerar para a formação de uma equipe representativa são:

- Equilíbrio de gênero
- Deficientes e não deficientes
- Gente de dentro e de fora
- Norte/Sul
- Idade
- Níveis de conhecimento e interesse na pesquisa

(ii) Matriz de competências da equipe de pesquisa

Testado e
comprovado
pela EENET

É também importante definir quais são as competências disponíveis dentro da equipe de pesquisa. Estas podem ser representadas através de uma matriz de competências.

Faça uma lista dos membros da equipe, por um lado, logo uma chuva de idéias sobre todas as competências que podem ser úteis para este projeto. (Veja o exemplo abaixo).

Debater sobre as fortalezas e as fraquezas dos membros da equipe antes de se embarcar no projeto de pesquisa, ajuda a ter certeza de que a equipe tem um conjunto de competências e experiências complementárias entre si. Também auxilia aos membros da equipe a se conhecerem mutuamente e a dividirem as tarefas.

Competência	Pessoa 1	Pessoa 2	Pessoa 3	Pessoa 4	Pessoa 5
Língua local					
Conhecimento da cultura local					
Boas habilidades de escrita					
Boas habilidades de facilitação de grupos					
Boas habilidades de pessoa à pessoa					
Atenção aos detalhes					
Visão geral da pesquisa-ação, educação inclusiva e contexto local					
Boa capacidade de escuta					
Pode desenhar diagramas e figuras					
Pode ser divertido (pode contar boas anedotas)					

(iii) Matriz de partes interessadas

É importante ter a maior clareza possível nas idéias sobre quem são os grupos interessados chaves. Isto também pode ser posto numa matriz de públicos interessados, logo de uma análise dos grupos de interesse³.

- Quem são as pessoas que têm um ‘interesse’ neste projeto (escola, comunidade, etc)?
- Qual é a importância deste projeto para eles? (Classifique o nível de importância numa escala de 1-5)

³ Stakeholder Analysis (nota da tradutora)

- Qual é o conhecimento existente entre as pessoas sobre este projeto? (De novo use uma escala de 1-5 para mostrar o nível alto ou baixo do conhecimento).

Desenhe uma matriz de partes interessadas e coloque cada uma delas nos diferentes espaços.

Baixa importância	Alta importância
Alto conhecimento	Alto conhecimento
Baixo conhecimento	Baixo conhecimento
Baixa importância	Alta importância

Este processo não é essencial, mas pode ser útil para assegurar-se de contar com uma equipe inclusiva e para determinar:

- Quem deve ser envolvido
- Quem necessita mais informação (parte direita inferior do quadro)
- Quem deveria ser envolvido, se o projeto se tornasse mais relevante para eles (parte esquerda superior do quadro)
- Que pessoas poderiam ser recursos chaves como indivíduos e como motivadores (parte superior direita do quadro)
- Quem poderia ser facilmente dispensável, ou quem necessitaria mais informação e mais motivação (parte inferior esquerda do quadro)

(iv) Disseminação

É uma boa idéia pensar nos produtos e na disseminação do projeto desde o início, como parte da preparação do mesmo. Por exemplo:

Produtos desejados

Que queremos que o projeto de pesquisa produza?

- Uma peça de teatro local
- Um livrinho
- Um vídeo
- Uma exposição de arte
- Um manual de treinamento

Diferentes grupos interessados, desejam diferentes produtos.

Análise do público alvo

É na etapa de planejamento onde se deve fazer uma análise do público alvo, semelhante à análise das partes interessadas, e não deixá-la para o final.

- Que pessoas poderiam estar interessadas nos resultados desta pesquisa?
- Qual é a importância que teria para elas?
- Com quê facilidade poderiam aceder à informação?
- Que tipos de processos serão utilizados para disseminar e compartilhar os resultados da pesquisa?

Atividades

1. Introdução às atividades

Existe um amplo rango de possíveis atividades a serem utilizadas como parte de um processo de pesquisa-ação. As atividades nesta Guia estão divididas em duas grandes secções: “investigação” e “reflexão”. Há também uma pequena secção dedicada à “ação”.

Resumimos o processo da pesquisa-ação usado pela EENET para investigar e melhorar a prática educativa, em um diagrama marco.



Veja os diagramas nas páginas 21 e 22

Ao embarcar-se num projeto de pesquisa-ação e, antes de introduzir mudanças nas escolas e comunidades, é importante que os grupos descubram e reflitam, sobre as experiências que estão vivendo. Também é importante que considerem a cultura e a história em particular de sua própria situação. Isto ajudará a determinar que tipo de informação é preciso ser coletada e registrada para a análise. Para completar o ciclo da pesquisa-ação, a investigação e a reflexão devem levar à ação.

O projeto de pesquisa-ação da EENET põe ênfase no processo de reflexão (investigação e reflexão), mais do que na ação. A Guia, portanto, contém, sobretudo exemplos de actividades que promovem a reflexão. Nas comunidades envolvidas nos projetos da EENET os processos de reflexão grupal levaram a mudanças nas práticas nas salas de aula e nas mesmas comunidades. Incluímos somente uns poucos exemplos dessas ‘ações’, já que elas não foram o principal foco do estudo. Nosso principal foco foi como ajudar os profissionais e as pessoas da comunidade a ‘contar sua história’.

A lista de actividades pode ser tratada como se fosse um menú de buffet. O pesquisador podem seleccionar o que precisa dentre uma gama de métodos e abordagens possíveis, dependendo da situação particular enfrentada ou das necessidades específicas de sua equipe. Por exemplo, só poderá escolher um exercício de fotografia se tiver um equipamento fotográfico. Se conta com um equipamento desse tipo, poderá optar por utilizar essa actividade como um excelente meio para trabalhar com grupos que tem dificuldades para registrar ou expressar suas idéias ou experiências, falando ou escrevendo.

Cada pessoa na equipe de pesquisa trará consigo suas próprias idéias, experiências, memórias e preconceitos. Cada pessoa é um recurso valorizável no processo da pesquisa. Justamente este recurso, o humano, é o mais valorizado na pesquisa-ação. Não custa nada conversar com seus colegas e investigar cuidadosamente sua própria situação.

Tentamos dividir as actividades envolvidas na pesquisa-ação de acordo com a maneira como usamos nossas principais faculdades da fala, visão, escuta e pensamento – e nossas habilidades para escrever, ler e desenhar. Para quem

tem dificuldades com a leitura e a escrita, se sugere muitas outras maneiras de registrar idéias e informação.

Pedimos que fique à vontade para utilizar as atividades com a flexibilidade desejada. Proporcionamos uma gama de sugestões, mas não uma fórmula para realizar pesquisa-ação.

Conselhos úteis

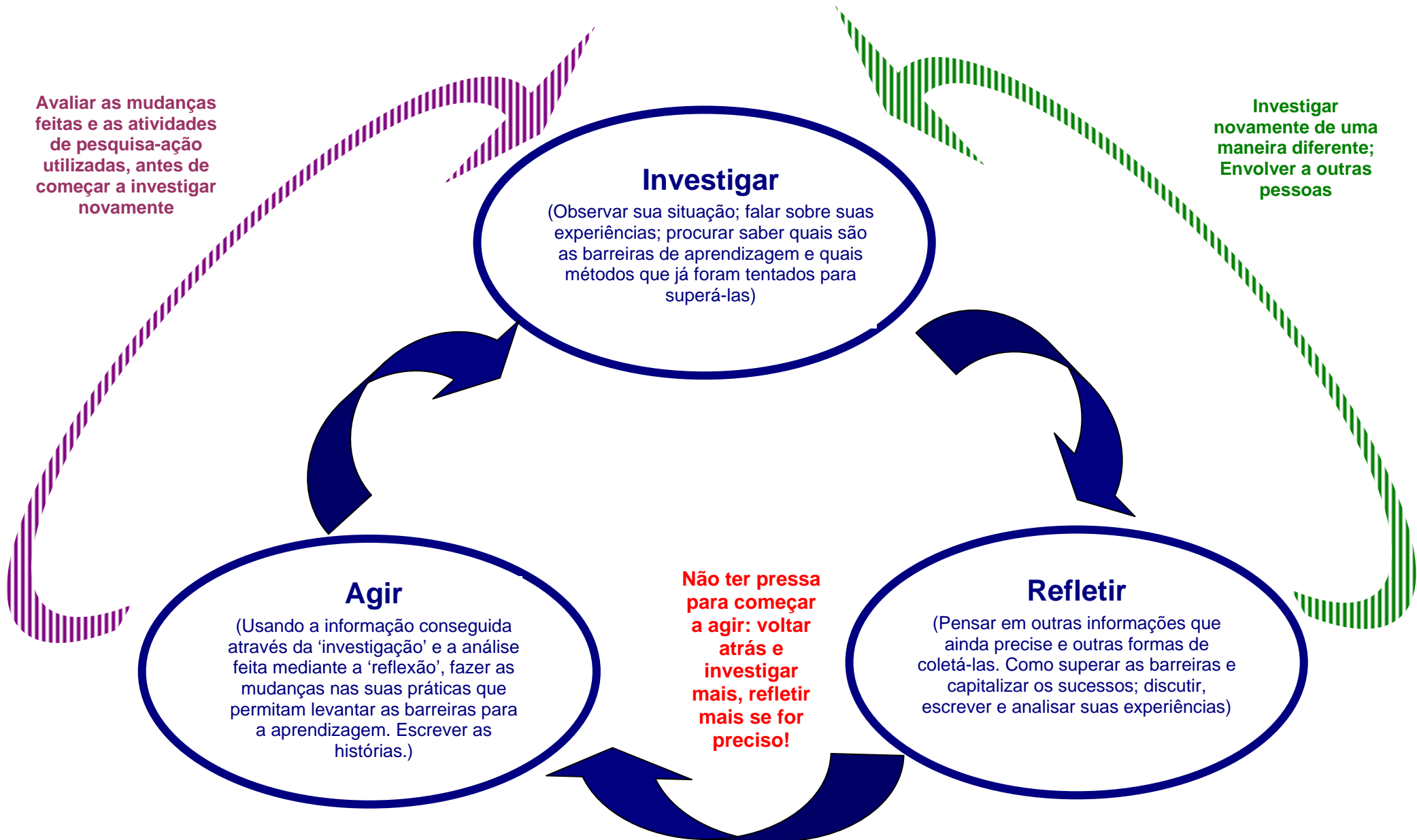
É uma boa idéia usar suas atividades para conseguir e aceder a informações de diferentes fontes, de tal maneira que possa comparar e revisar a informação para determinar sua importância. Esta olhada aos fenômenos de três ou mais ângulos diferentes é chamada, às vezes, de ‘triangulação’. Por exemplo, poderá comparar evidências de diferenças entre as pessoas ao interior de uma comunidade escolar; diferentes métodos de coletar informação; diferenças entre os membros da equipe de pesquisa. Na verdade, entretanto, se obterá quase sempre três grupos de evidências completamente diferentes e que, inclusive, podem conter informação contraditória entre si! Procure que essa questão seja debatida entre os participantes da pesquisa.

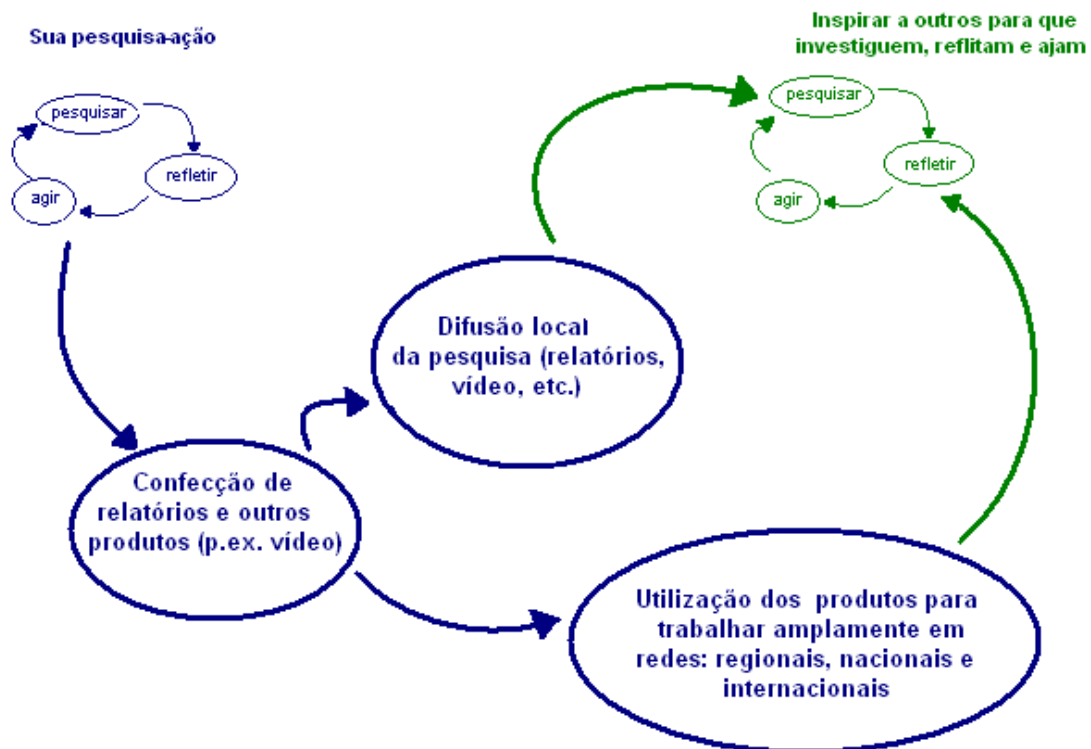
Lembre-se de que é sempre bom fazer algum exercício de ‘esquentamento’ ou integração para ‘quebrar o gelo’ com os grupos, antes de lançar qualquer actividade sugerida.



Veja atividades de ‘esquentamento’ no material de treinamento de professores “Educação Inclusiva em Camboja” (disponível na EENET)

Tente criar uma atmosfera solta, informal e receptiva para a realização das suas atividades. Lembre-se de que a pesquisa-ação não é um teste do conhecimento das pessoas ou de seu grau de habilidade para analisar ou mudar alguma situação. Também não se trata de dizer-lhes como fazer seu trabalho ou quais mudanças eles necessitam. Queremos que todos se sintam à vontade e que tenham a mesma chance de dizer o que desejam dizer.





2. Atividades de ‘investigação’

As atividades de ‘investigação’ se separam em duas categorias: as que envolvem conversação e as que envolvem observação.

As atividades que sugerimos aqui permitirão *ver* a situação na sua própria escola e comunidade. Elas ajudarão a descobrir o que está acontecendo através da *conversa* de uns com outros e mediante a *observação* e o *registro* do que vêem que está ocorrendo em diferentes lugares.

Depois de uma vista de perto à situação, estarão mais dispostos a refletir e analisar o que se passa nas práticas de inclusão ou exclusão. Também estarão numa posição mais vantajosa para pensar como poderiam melhorar essa práticas para tornar sua escola/comunidade mais inclusiva.

Desta maneira, vemos que ‘investigar’ é muito importante. É a base sobre a qual construirão sua reflexão (análise) e logo suas ações para melhorar as práticas.

É claro que existem muitas sobreposições entre a ‘investigação’ e a ‘reflexão’. Por exemplo, quando *vemos (investigamos)* o que está acontecendo em nossas escolas ou comunidades, seria ideal que *registremos* também para *não* esquecer aquilo que vimos. Esse registro (escrito ou desenhado) faz parte do processo de ‘reflexão’.

2.1. Atividades de investigação: falar e escutar

2.1.1. Chuva de idéias

Testado e
comprovado
pela EENET

A chuva de idéias é uma técnica que permite rapidamente compartilhar idéias, preocupações e palavras-chave. Pede-se aos participantes que digam ou escrevam as primeiras palavras que surgem nas suas mentes no momento em que pensam em determinado assunto. Existem diferentes maneiras de realizar uma chuva de idéias, por exemplo, individualmente, em duplas ou em grupo. Esta técnica pode ajudar a identificar –num tempo relativamente breve– os temas principais que sua pesquisa-ação deve cobrir e as perguntas que precisam ser feitas durante a pesquisa.

Chuva de idéias durante uma oficina para docentes em Zâmbia

Há muitas maneiras de trabalhar com a chuva de idéias na sua pesquisa-ação. Aqui vamos descrever como esta técnica ‘encaixou’ bem numa oficina para docentes em Zâmbia.

Instruções dadas aos participantes

Primeiro, foi dada uma atividade aos professores para realizarem individualmente. Logo, foi pedido que escrevessem um pequeno aviso publicitário da sua escola, no qual destacassem as coisas que faziam dela uma boa escola. Isto permitiu que as atividades do dia começassem desde uma perspectiva positiva, o que é importante para manter os participantes motivados.

Em seguida, pediu-se aos professores que se sentassem em grupos e começassem a atividade de chuva de idéias para permitir o surgimento das barreiras que eles enfrentavam na escola, que poderiam fazer dela uma escola não tão boa. Eles escreveram numa folha de papel uma lista das barreiras encontradas. Durante a chuva de idéias não estava permitido que eles dessem explicações sobre suas idéias ou mostrassem acordo ou desacordo com as idéias de seus colegas.

Somente depois de terminada a sessão de chuva de idéias é que foi permitido aos professores debaterem as idéias da lista com maior detalhe. Essa discussão foi seguida de uma segunda atividade de chuva de idéias, na qual lhes foi solicitado fazer uma lista das estratégias que já tinham tentado antes, a fim de superar essas barreiras.

Como os participantes reagiram a essa atividade?

Os grupos quiseram discutir seus pensamentos e estar seguros de que as ‘respostas’ fossem corretas antes de escrevê-las no papel. O conceito de escrever as idéias que ‘apareciam espontaneamente’ não foi assimilado facilmente. Um dos grupos perdeu totalmente o entusiasmo, devido à

insistência dos facilitadores na indicação de que não debatessem entre eles e só fizessem uma chuva de idéias.

Conselhos úteis

Baseados nas lições que aprendemos, expusemos aqui algumas sugestões para fazer com que suas atividades de chuva de idéias funcionem bem.

Não assuma antecipadamente que todo o mundo está habituado a fazer chuva de idéias. Isto pode ser uma das coisas que as pessoas jamais fizeram antes. O facto de expor idéias diante de um grupo grande, necessita segurança em si mesmo, ainda mais se não houver chance de discutir discretamente, para ver se 'soam corretas'. Os participantes precisam, então, receber uma explicação clara - antes de começar a atividade- sobre que é a chuva de idéias e uma reafirmação de que não existem respostas 'certas' ou 'erradas'.

Pense nas diferentes formas de explicar a chuva de idéias para que os participantes possam estabelecer comparações. Por exemplo, a chuva de idéias pode ser comparada com uma lista de compras: a gente escreve sem conversar com ninguém, depois poderá ver os detalhes com o vendedor do armazém, quanto leite, que tamanho de pão, etc.

Pode ser útil para o entendimento, se os facilitadores demonstram com um exemplo de chuva de idéias.

Apesar de que a chuva de idéias deve ser rápida, espontânea e não envolver discussões das palavras ou idéias sugeridas pelos participantes, os facilitadores poderiam necessitar flexibilizar esta regra. Por exemplo, se os participantes estão falando numa segunda língua ou apresentam dificuldades de aprendizagem, eles poderiam não entender todas as palavras ou idéias sugeridas pelos seus colegas. Neste caso, para permitir sua plena inclusão no processo de chuva de idéias, seus colegas deveriam poder dar uma breve explicação da palavra ou idéia. Isto também poderia ser preciso se alguns participantes estão trabalhando por meio de um intérprete de outra língua ou signo e este último não consegue entender de que se trata, para passar a palavra ou a idéia ao seu cliente. Mas assegure-se que as explicações não se tornem discussões detalhadas!

Registro de sua chuva de idéias num mapa mental

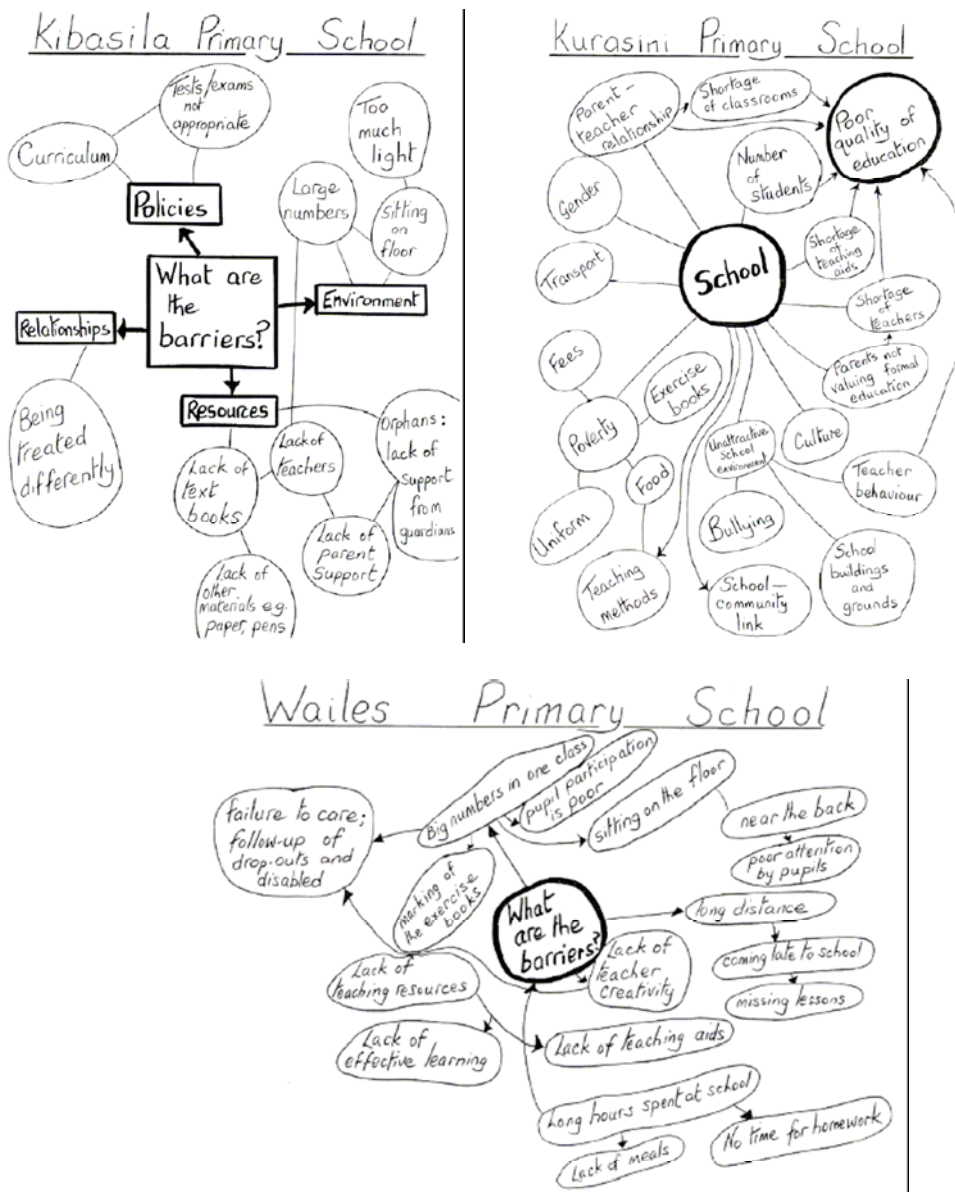
A chuva de idéias geralmente deriva numa lista de idéias compiladas em pouquíssimo tempo. Entretanto, também é possível registrar os resultados da actividade num mapa mental, do qual vocês podem depois retirar e analisar em mayor detalle algumas idéias aí reunidas. Um mapa mental, muitas vezes, pode resultar mais útil para recordar um debate do que uma lista, ou

um conjunto de notas ou atas, porque ele mostra claramente a ligação existente entre os temas surgidos.

Durante a oficina da EENT na Tanzânia, os participantes trabalharam divididos em grupos por escola, para criar um mapa das barreiras para a aprendizagem e a participação das crianças, que eles enfrentavam nas suas escolas. Esse era um grupo de atividade de chuva de idéias e as barreiras que eles identificaram foram organizadas num diagrama ou mapa mental.

Alguns mapas foram ordenados por temas, por exemplo, 'recursos', 'ambiente'. Outros mapas continham idéias mais dispersas e a conexão entre as barreiras foram feitas depois, unidas por flechas.

Logo, os participantes apresentaram seus mapas mentais uns aos outros. Como grupo, eles contaram sobre temas-chaves que emergiram na chuva de idéias e que foram registrados pelos mapas mentais.



Exemplos de mapas mentais feitos a partir de uma chuva de idéias em Tanzânia

Primeiro mapa mental

Escola Primária de Kibasila

Quadrado no centro: **Quais são as barreiras?**

Retângulos na volta do quadrado: Políticas, meio ambiente, recursos, relações

Círculos depois de “Políticas”: Currículo, tese/exames inadequados

Círculos depois de “Meio ambiente”: Aulas superlotadas, demasiada luz, sentar no chão

Círculos depois de “Recursos”: Falta de livros de texto escolar; falta de professores/as; órfãos: falta de apoio de custódios; falta de apoio dos pais/parentes; falta de outros materiais, por exemplo, papel, polígrafos

Círculos depois de “Relações”: Receber um trato diferente

Segundo mapa mental

Escola Primária de Kurasini

Círculo no centro: **Escola**

Círculos na volta do círculo central, no sentido horário: Transporte; gênero; relação progenitores-docentes; escassez de salas de aulas; número de alunos/as; escassez de materiais de apoio; escassez de professores/as; progenitores não valorizam a educação formal; cultura; ambiente escolar pouco atrativo; sujeitos agressivos; comportamento docente; local escolar e redondezas; relação escola-comunidade; livros de exercícios; pobreza; taxas escolares; uniforme; alimentação; métodos de ensino → má qualidade da educação.

Terceiro mapa mental

Escola Primária de Wailes

Círculo no centro: **Quais são as barreiras?**

Círculos na volta do círculo central, no sentido horário: Falta de interesse da escola nas crianças desertoras e com deficiências e falta de seguimento ao que se passa com elas; numerosas crianças numa mesma sala de aula; anotações nos livros de exercícios; escassa participação dos alunos/as; sentar no chão; sentar muito atrás na sala de aula; falta de atenção dos alunos/as; distância muito longa para chegar à escola; chegar tarde à escola; perder aulas; falta de criatividade docente; falta de materiais de apoio; muitas horas na escola; falta de comidas; falta de tempo para fazer as tarefas; falta de recursos de ensino; falta de aprendizagem efetiva.

2.1.2. Grupos focais

Testado e
comprovado
pela EENET

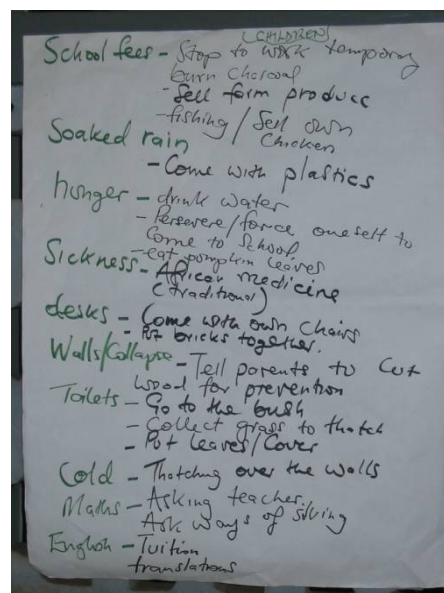
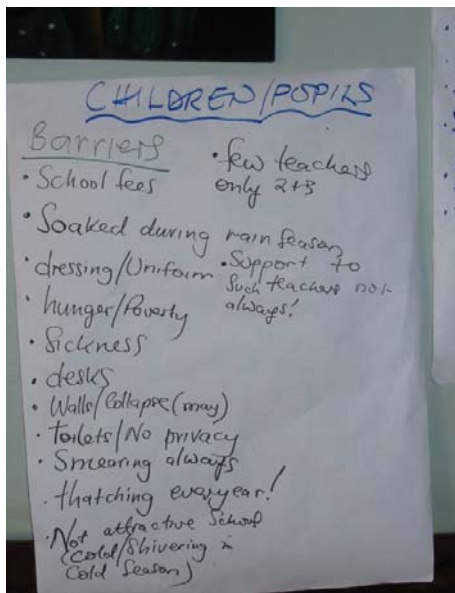
Os grupos focais são grupos de debate. Eles podem envolver a um 'grupo de interesse' determinado, por exemplo, pais e mães, ou podem incluir um gama de 'grupos de interesses', que são chamados para *focalizar* um tópico em particular. Às vezes é preciso ou preferível organizar debates com um grupo por separado, por exemplo, debates entre crianças quando seus professores ou pais não estão presentes. Outras vezes, pode ser útil juntar diferentes grupos de interesse num só grupo para discutir um determinado assunto que nos ocupa.



Zâmbia: Crianças participaram no debate num grupo focal numa escola rural comunitária, tratando sobre coisas que lhes dificultam assistir, participar ou ter um bom rendimento na escola.

Zâmbia: Depois de terminado o debate no grupo focal dos pais, alguns deles decidiram continuar suas discussões.





Zâmbia: Nos seus grupos focais, as crianças identificaram algumas das barreiras que elas enfrentam na educação (esquerda) e viram as soluções que elas tem usado para superá-las (direita).

Foto da esquerda:
CRIANÇAS / ALUNOS
Barreiras

- Taxas escolares
- Empapados durante a temporada de chuvas
- Roupa / uniforme
- Fome / pobreza
- Doenças
- Carteiras e cadeiras
- Paredes podem cair
- Banheiros: falta de privacidade
- Sempre nos manchamos (sujaamos)
- Colocar telhado todos os anos
- Escola não atrativa
- Frio (trememos de frio nas temporadas frias)

Soluções

- Taxas escolares:
- Deixar de trabalhar
 - Utilizar carvão
 - Vender produtos da granja
 - Pescar / vender frangos da granja
- Empapados pela chuva:
- Tapar-se com plástico

Fome:

- Tomar água
- Perseverar / obrigar-se para ir à escola

Doenças:

- Remédios africanos (tradicionais)

Carteiras e cadeiras:

- Trazer nossas próprias cadeiras à escola

Paredes / risco de derrubar:

- Empilhar tijolos para sentar
- Pedir aos pais e mães que cortem lenha para prevenção

Banheiros:

- Ir ao monte
- Colher grama para fazer telhado
- Pôr folhas / tapar

Frio:

- Cobrir as paredes com palha

Matemática:

- Perguntar ao professor/a
- Perguntar sobre formas de resolver os problemas

Inglês:

- Classes particulares
- Traduções

2.1.3. Debates grupais

Testado e
comprovado
pela EENET

Os debates grupais podem envolver uma ampla variedade de interessados e ser estruturados de maneira mais livre em torno a temas-chave que surgiram dos projetos de pesquisa-ação. É de utilidade usar tanto os grupos focais quanto os debates grupais para conseguir a maior quantidade possível de informação.



Um debate grupal em Zâmbia. O grupo está formado por pais e mães, crianças e professores -que já fizeram parte de um grupo focal de debate- e outros membros da comunidade.



Veja “Oficinas de escrita: Um projeto de Pesquisa-ação da EENET em Mpika, Zâmbia, 17-24 de julho de 2002”. Em inglês. As páginas 16-20 deste relatório dão mais detalhes sobre os grupos focais e os grupos de debate feitos na comunidade escolar.

2.1.4. Entrevistas

Testado e
comprovado
pela EENET

As entrevistas são boas vias para ajudar às pessoas a falar sobre suas experiências de educação inclusiva (ou exclusiva). Os informantes-chave na comunidade deveriam ser, de preferência:

- Professores
- Pais e mães
- Crianças
- Diretores e pessoal administrativo
- Líderes tradicionais
- Pessoas que trabalham no desenvolvimento da comunidade.

As entrevistas podem ser feitas com essas pessoas, de duas maneiras principalmente:

- **Entrevista semi-estruturada:** na qual são feitas perguntas diretas, às vezes preparadas com antecipação pelo entrevistador ou entrevistadora.
- **Entrevista narrativa:** na qual é pedido ao informante que conte sua história do seu jeito e o entrevistador ou a entrevistadora faz algumas perguntas ou lhe dá algumas dicas, de vez em quando, para incentivá-lo a continuar contando.

Entrevista semi-estruturada

As entrevistas semi-estruturadas podem ser úteis para ajudar seus participantes na pesquisa-ação a começar a falar sobre a situação nas suas escolas, as barreiras encontradas pelos estudantes e qualquer outra solução que eles já teriam tentado na escola.

Os entrevistadores ajudam aos entrevistados a falar sobre seu conhecimento da escola por meio das perguntas. Pode ser muito difícil para as pessoas começarem a vocalizar suas experiências. Elas podem não saber por onde iniciar seu relato ou pensarem que alguns aspectos de seu conhecimento não tem importância, como para serem mencionados. Portanto, as entrevistas semi-estruturadas informais são capazes de alentar às pessoas a iniciar sua fala, sem preocupar-se de dar informação totalmente irrelevante. A entrevista deve ser sentida como uma conversa livre, não como um interrogatório!

Exemplos de entrevistas semi-estruturadas

(audio-clips estão disponíveis na Guia CD-ROM)

O entrevistador/a pergunta se existe crianças que não vão a nenhuma escola. A professora responde que há algumas crianças nessa condição e não dá mais explicação. Pelo facto de que essa é uma entrevista semi-estruturada –não está restringida às perguntas pré-determinadas- o entrevistador/a pode fazer outra pergunta, para estimular à entrevistada a explicar *quem* são essas crianças. A professora responde que entre as crianças que não vão à escola se encontram aquelas cujos pais e mães não as querem levar porque não vêem razões para fazê-lo, porque não podem pagar o uniforme escolar e outros gastos ou porque simplesmente as crianças preferem ficar brincando.

O entrevistador pergunta *quando* as crianças deixam de ir à escola. A professora responde que os alunos abandonam a escola principalmente entre o terceiro e quarto ano de primária. Ela acha que se deve ao aumento dos conteúdos que se ensinam nesses anos e à gravidez precoce das adolescentes. O entrevistador soma outra pergunta referente à *idade* das meninas quando ficam grávidas. A professora diz que é entre os 12 e os 15 anos e logo ela continua explicando que outra causa de deserção escolar é a idade dos meninos quando começam a estudar, e que ao chegarem no terceiro ou quarto ano, eles se sentem incômodos, grandes demais para estar na escola.

Entrevistas narrativas

Um exemplo da Tanzânia

Numa oficina com professores, diretores e pessoal administrativo, membros de comitês, pais e mães dos alunos na Tanzânia, uma das atividades foram as entrevistas narrativas. O objetivo da atividade era ajudar essas pessoas a descobrir as estratégias que eles vinham utilizando para enfrentar as barreiras de aprendizagem das crianças. Tais barreiras foram discutidas numa sessão prévia através de uma atividade de mapa mental.

Os participantes foram divididos em grupos, com uma só pessoa de cada escola por grupo. O representante da escola deveria ser um/a professor/a, diretor/a, pai ou mãe. Assim como havia um/a entrevistado/a que respondia, também havia um/a ouvinte ('amigo/a crítico/a) e alguém que anotava tudo.

Pediu-se a cada representante que falasse em voz alta sobre sua escola, explicando as dificuldades que enfrentavam e como haviam tentado superá-las. No final da sessão de entrevistas, os representantes de uma mesma escola se reuniram para comparar o que cada um tinha dito sobre sua escola, com os registros das pessoas que anotaram.

'Entrevistas sem perguntas'

Regras da entrevista

Cada grupo deve ter um/a só representante de cada escola.

Cada grupo deve ter um/a representante da escola, um/a 'amigo/a ouvinte' e um anotador/a.

Papéis na entrevista

Papel do/a representante da escola: 'pensar alto', falar

Papel do/a amigo/a crítico/a: 'ser um/a ouvinte ativo/a'

Papel do/a anotador/a: 'apontar tudo que for dito'

Como os participantes responderam a essa atividade?

Alguns representantes não tiveram dificuldades de 'pensar e falar em voz alta'. Eles confiavam na própria habilidade para falar e tinham muito que dizer. Outros foram incapazes de dizer muito sem antes serem perguntados ou receber algumas indicações.

Alguns ouvintes e anotadores foram mais ativos em sua escuta e anotaram cada detalhe do que foi dito. Outros tiveram mais dificuldade para prestar total atenção no que dizia o entrevistado e preferiram fazer-lhes perguntas.

Cada representante tinha seu próprio 'interesse' na escola e sua própria e única perspectiva de como a escola funcionava. A comparação entre as notas daquilo que foi dito por diferentes representantes da mesma escola

refletia essas diferenças. Esta atividade foi, portanto, contando a história completa da escola, vista de diversas perspectivas.

Exemplos das notas escritas pelos anotadores durante a atividade de entrevista narrativa.

Em Mgulani temos 3.097 crianças e 81 professores/as. Incluímos 8 crianças com 'retardo mental' e ao começo temíamos que os estudantes não cooperassem com nossa iniciativa de educação inclusiva. Logo nos demos conta que as crianças não percebiam as diferenças. Elas tinham encontrado amigos. Necessitamos construir sobre os interesses dos alunos e proporcionar brincadeiras ou jogos para ajudá-los a aprender. Por exemplo, se eles têm dificuldades para dizer a vogal 'a', cantamos e saltamos até a criança aprender a pronunciar a 'a'. Somos capazes de resolver qualquer problema que surge, através da cooperação com os pais e as mães. Os pais nos ajudaram a construir duas salas de aula, assim pudemos reduzir o tamanho das turmas a 35 alunos cada uma.

Conselhos úteis

Se os entrevistados sentem dificuldade de falar em voz alta sem uma quantidade de indicações ou perguntas guiadas —e os participantes, portanto, parecem incômodos com a atividade— pode ser necessária uma adaptação e introduzir uma entrevista semi-estruturada. Não obstante, isso requer preparação. Tanto os facilitadores como os participantes devem conhecer as diferenças entre 'perguntas abertas' e 'perguntas fechadas', de tal modo que os entrevistados possam expressar toda a informação possível sobre sua escola, sem sentir-se influenciados ou muito dirigidos pelos entrevistadores.

Seria boa idéia que os facilitadores planejassem algumas perguntas adequadas, semi-estruturadas, que pudessem ser feitas aos participantes, no caso destes parecerem estar pouco à vontade com o estilo informal da entrevista narrativa.



Veja "Pesquisando nossas experiências". Neste documento os professores de Zâmbia descrevem como eles pesquisaram temas de inclusão em suas escolas. Muitos utilizaram entrevistas, com estudantes, pais e mães, colegas e outros, para averiguar sobre a situação na sua escola e ajudá-los a começar a pensar como eles poderiam melhorá-la.

A entrevista narrativa também poder ser incentivada pelo uso de linhas do tempo, descritas na Sessão 3.1.3.

2.1.5. Painel de factores

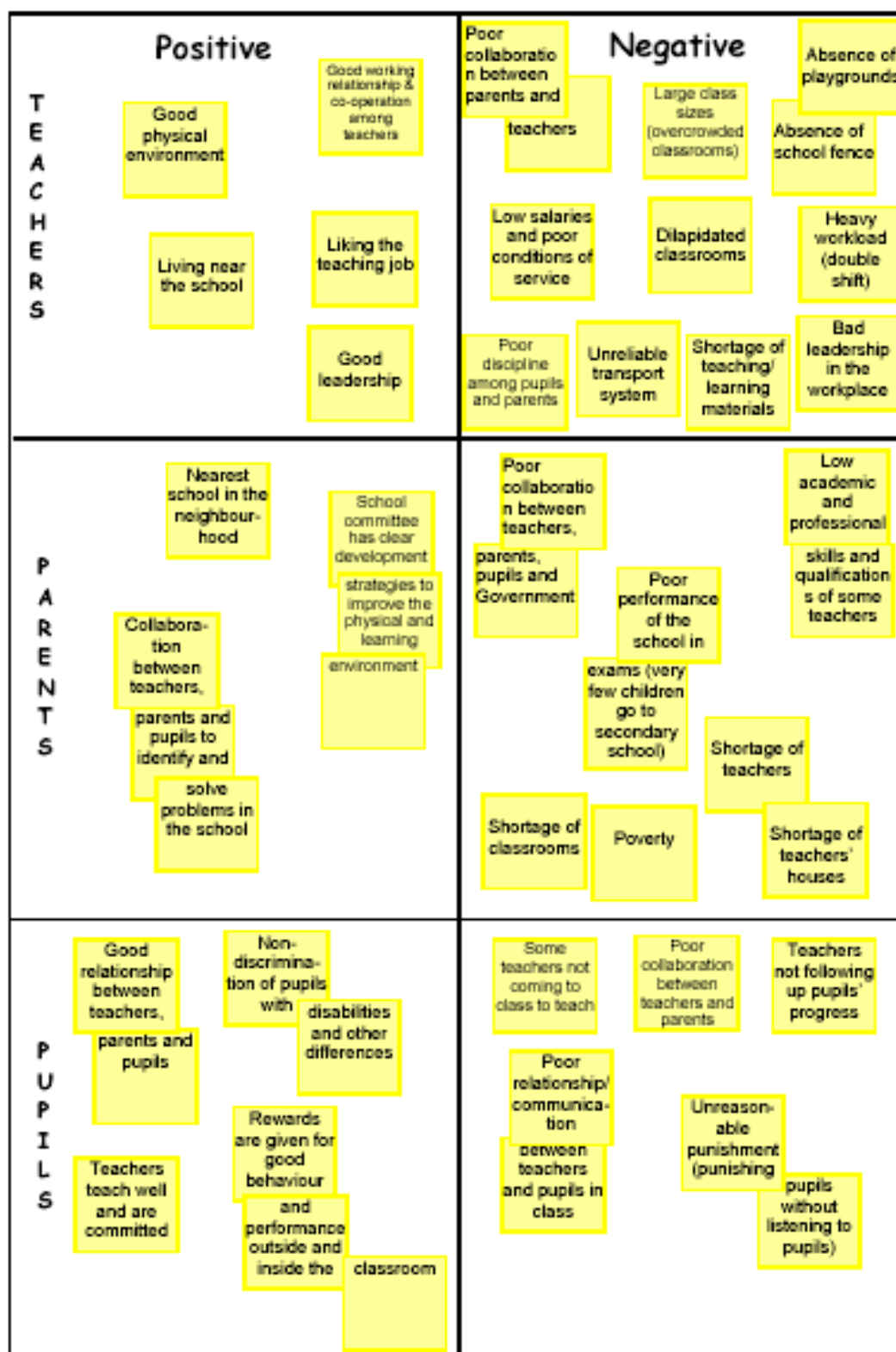
Solicita-se aos participantes que escrevam seus comentários sobre um assunto em particular, em pequenas fichas. Geralmente se usam fichas com adesivo. Essas fichas são postas num grande painel pendurado na parede. O painel se divide em duas partes: uma correspondente aos 'sucessos' e outra às 'limitações/problemas/barreiras'. Os participantes deverão decidir se cada um dos comentários escritos são exemplos de 'sucessos' ou de 'limitações/problemas/barreiras'. Como títulos alternativos para esses factores podem utiliza-se expressões 'factores que motivam' (sucessos) e 'factores que dificultam' (barreiras).

Esta atividade pode ser feita de maneira anônima, se assim preferirem, pues os participantes não precisam escrever seus nomes nas fichas. Uma vez que os participantes já escreveram seus comentários e esses foram postos sob os títulos correspondentes no painel, são lidos e debatidos. Os participantes, trabalhando em grupos, poderiam ser incentivados a sugerir formas para superar las barreiras ou limitações que foram mencionadas. Tais sugestões podem ser discutidas e resumidas.

A utilização do painel de factores para identificar os sucessos e as barreiras no nosso trabalho

Durante uma oficina em Tanzânia, solicitou-se aos professores e professoras, alunos e alunas, pais e mães participantes que escrevessem nas fichas adesivas, duas ou tres coisas positivas sobre sua escola, sem falar uns com os outros. As coisas positivas eram aquelas que faziam com que eles desejassem ir à escola ou às aulas ou, para os pais e mães, o que lhes levavam a vincular-se ou fazer parte dela. As negativas, eram aquelas que faziam com que eles não se sentissem à vontade de ir à escola ou às aulas ou fazer parte da comunidade escolar.

Cada pessoa leu em voz alta suas afirmações. Logo, os participantes debateram em grupos suas idéias a fim de chegar a um acordo sobre as que melhor refletiam as práticas comuns na sua escola. Esses acordos foram escritos nos painéis espalhados pelas paredes para que outros grupos pudessem vê-los e discutir sobre eles.



Painel de factores na Tanzânia

Professores/as

Positivo: Bom ambiente; boas relações laborais e boa cooperação entre docentes; morar perto da escola; gostar de ensinar; boa liderança.

Negativo: Baixa colaboração entre pais, mães e professores/as; aulas de grande tamanho (superlotadas de alunos); ausência de pátios para recreio; falta de cerca na escola; salários baixos e pobres condições laborais; aulas descuidadas; pesada carga de trabalho (horário dobrado); pouca disciplina entre alunos/as e pais; sistema de transporte inseguro; escassos materiais de ensino e aprendizagem; fraca liderança no local de trabalho.

Pais e mães

Positivo: Escola mais próxima na vizinhança; colaboração entre professores e alunos/as para identificar e resolver problemas na escola; comitê escolar tem estratégias claras de desenvolvimento para melhorar o ambiente físico e de aprendizagem.

Negativo: Colaboração deficiente entre docentes, estudantes, pais e o governo; baixo desempenho da escola nas provas (poucos alunos passam para a escola secundária); insuficientes habilidades acadêmicas e profissionais, e baixa qualificação de alguns professores; escassez de salas de aula; pobreza; escassez de moradia para professores.

Alunos

Positivo: Boa relação entre professores, pais e alunos; professores ensinam bem e estão comprometidos; não existe discriminação contra os estudantes com deficiências e outras diferenças; o bom comportamento e o bom desempenho é premiado, dentro e fora da escola.

Negativo: Alguns professores não assistem às aulas para ensinar; escassa colaboração entre professores, pais e mães; professores não acompanham o progresso dos alunos; insuficiente relacionamento e comunicação entre professores e estudantes dentro da sala de aula; castigos irracionais (alunos castigados sem ser ouvidos pelos professores).

Os participantes numa oficina da EENET em 1998, provindos de países do Sul, compartilharam informação sobre os sucessos e as barreiras enfrentadas quando tentaram pôr em prática a educação inclusiva. Eles retrataram essa situação numa figura de montanha, mas nós extraímos a informação para criar um painel de factores.



Veja Sessão 3.1.1 para maior informação sobre as figuras de montanhas.



Sucessos: Fortalecimento da autoridade dos pais; acesso a programas pré-escolares; declaração de direitos; intercâmbios internacionais; governos adotam a EI (educação inclusiva) como parte da reforma geral da educação.

Limitações/problemas/barreiras: Resistência dos profissionais; falta de recursos; falta de consciência do tema; sistema de segregação vigente; falta de treinamento.

Utilização do painel de factores para ajudar a desenvolver um ambiente de intercâmbio e trabalho em rede

EENET utilizou o exercício do painel de factores como parte de uma oficina sobre surdez e inclusão, a fim de ajudar os participantes a determinar: a) que informação eles já possuíam e, portanto, podiam compartilhar com os outros, e b) que desejariam conhecer ou qual era a informação que precisavam saber dos demais.

Essa foi uma atividade bem sucedida, na qual ficou demonstrado que os participantes já tinham muito conhecimento e informação sobre os temas da surdez e da inclusão. Os participantes também se deram conta que seus colegas podiam ajudar com vários temas que eles não conheciam. O grupo já possuía um alto grau de experiência, só faltava que eles falassem uns com os outros para compartilhar essa informação.

2.2. Atividades de investigação: observar e registrar

2.2.1. Observação na sala de aula

Observar a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras é uma das atividades de investigação (ou pesquisa) mais simples e pode ser feita quase em qualquer lugar. Isto inclui a observação na sala de aula, onde podemos ver as atividades e interações entre os professores e as crianças, o que nos ajuda a aprender mais sobre as práticas de educação inclusiva ou excludente.

Se não tiver experiência em técnicas de observação e anotação, poderá treinar em diferentes lugares, antes de tentar na sala de aula ou na comunidade. Poderia praticar a observação de pessoas em sua casa ou até mesmo nos ambientes do transporte público!

Para começar, importa simplesmente registrar o que for dito e o que for feito, *sem* incluir nenhuma análise. De preferência, deveria começar a analisar o que observou recém num estágio mais avançado, por exemplo, quando reler as anotações ou os desenhos que tenha feito.

É possível considerar as perguntas abaixo, no momento em que estiver tomando notas das observações, mas deverá registrar quaisquer observações próprias –como as análises e interpretações do que viu- por separado, numa outra coluna, na mesma página:

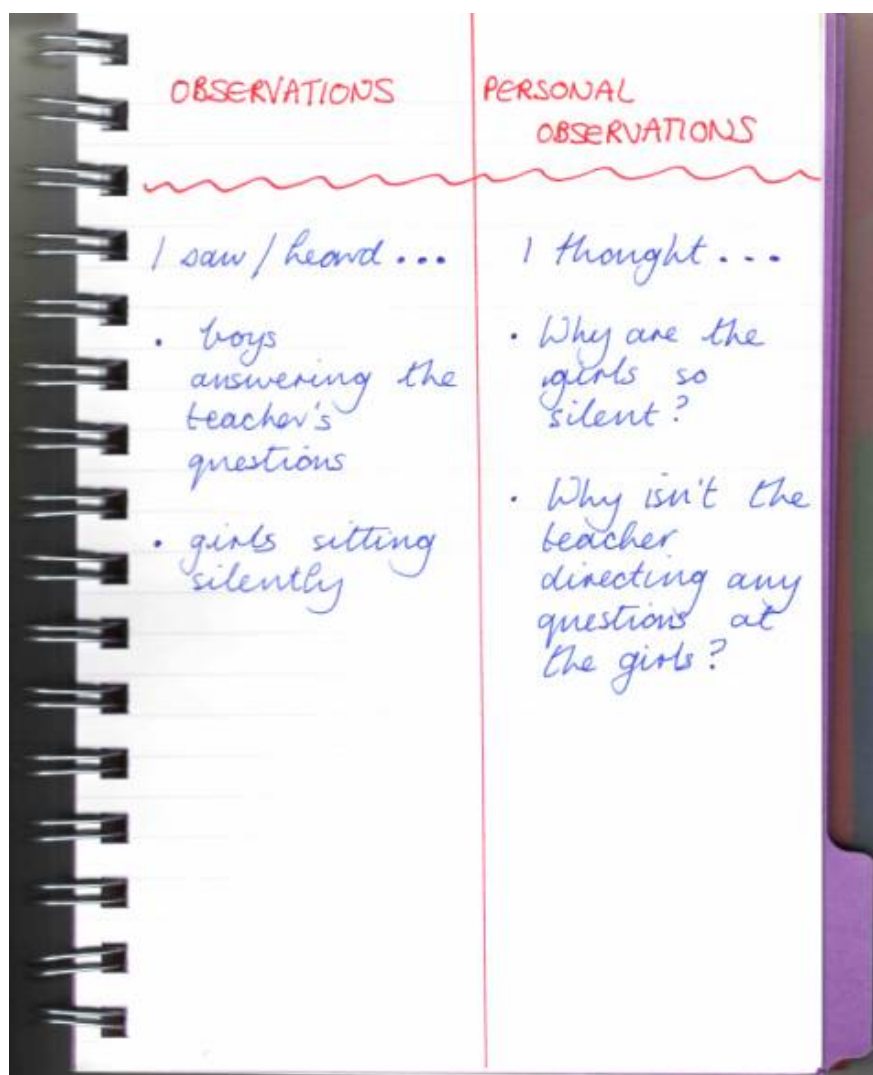
- Todos participam? Se não, quem não está participando e por quê?
- Como os professores se relacionam entre eles?
- Como as crianças falam ou se comportam com os professores? Estão confiantes ou temerosas? Como as crianças se relacionam entre elas? Existe alguma evidência de que estejam usando princípios “criança-à-criança”?
- Como os pais e mães se comunicam com os professores?
- Houve alguma surpresa naquilo que observou?

Quando estiver analisando suas observações, poderia considerar o que elas lhe estejam mostrando sobre:

- O relacionamento crianças-professores
- A interação criança-criança
- A participação das crianças
- O estilo de ensino do professor

Quando escrever suas anotações sobre o que estiver observando, divida a folha em duas colunas. Na primeira coluna escreva os factos –o que vê ou escuta- sem interpretar a informação. Na segunda coluna, poderá anotar seus pensamentos ou interpretações sobre o que estão vendo ou ouvindo.

Eis aqui um exemplo:



Observações dos factos:

- vi ou escutei...
- os meninos respondem às perguntas do professor
- as meninas estão sentadas em silêncio.

Observações próprias (interpretações):

- pensei...
- por que as meninas estão tão silenciosas?
- por que o professor/a não está fazendo nenhuma pergunta às meninas?

Finalmente, pode achar útil ter um diário autocrítico (ver Sessão 3.3.1) onde escrever as suas observações sobre o processo em si mesmo. Por exemplo, poderia registrar:

- Que funcionou bem no processo de observação?
- Que dificuldades encontrei?
- Como poderia ter sido um/a observador/a mais reflexivo/a?

Para cada uma das sugestões feitas acima, poderia desenvolver uma relação de indicadores, ou verificações, para ajudar a tomar notas. Por exemplo:

Indicadores/verificadores de participação das crianças

- As crianças faziam ou não faziam perguntas
- As crianças respondiam ou não respondiam as perguntas
- As crianças estavam seguindo instruções
- As crianças pareciam interessadas
- As crianças estavam escrevendo no quadro-negro
- As crianças estavam utilizando a ajuda do/a professor/a
- As crianças apresentaram seus trabalhos, etc

Auto-reflexão do/a observador/a

- Encontrou um bom lugar na sala de aula, desde onde fazer a observação?
- Representou uma distração para os alunos?
- O que sentiu ao observar?
- Qual foi sua atitude?
- Sobre seu critério, é possível confiar nele?

Os professores podem escolher observar as práticas uns dos outros. Neste caso, as observações devem dar-se mutuamente, mas cada um no seu turno. Logo, devem discutir sobre ambas as observações.

De preferência, todas as atividades de observação deveriam ser seguidas de uma discussão, que envolva tanto os observadores como aqueles que foram observados. Na medida do possível, considere o uso de fotografias ou vídeos tirados durante o processo de observação, como um suporte adicional para esses debates. Veja abaixo informação sobre o uso de fotografias e vídeos na pesquisa-ação.

Na versão de CD-ROM desta Guia proporcionamos um vídeo que mostra quatro aulas diferentes na Tanzânia e em Zâmbia. Sugerimos que o vídeo seja usado para ajudar as pessoas a praticar suas habilidades de observação. Poderá, entretanto, encontrar algum ou fazer seu próprio vídeo de curta metragem para auxiliar seus participantes da pesquisa-ação, na prática da observação.

Se tiver possibilidade de ver o vídeo do CD-ROM, tente fazer algumas observações ou tomar notas sobre:

- estilo do/a professor/a
- interação entre os/as docentes e os/as estudantes
- interação entre os/as estudantes
- ambiente geral e a atmosfera da sala de aula

Quando estiver fazendo suas observações do vídeo, tenha em mente que as aulas estavam sendo filmadas e observadas por estranhos. Este facto, inevitavelmente, terá exercido algum impacto na forma como os professores e os alunos se comportaram e nos conteúdos do que estavam dizendo.

Idéias para usar o vídeo na ajuda do desenvolvimento de suas habilidades de observação e de tomada de anotações:

- Veja o vídeo várias vezes, a fim de perceber se observa coisas diferentes em cada nova vista.
- Veja o vídeo somente uma vez, logo peça a um colega que o veja também. Comparem as anotações tomadas por ambos para ver se vocês observaram as mesmas coisas, ou perceberam coisas diferentes.
- Pense no que o operador da câmera não nos está mostrando. Se estava dentro da sala de aula, que coisas estava procurando que o vídeo não mostrou?

Este exercício poderia ser útil para praticar a observação e a tomada de anotações, antes de usar essas técnicas numa sala de aula real. Essas práticas ajudarão a desenvolver uma idéia do acercamento necessário para observar sua própria sala de aula, para ter certeza de não perder nada importante.

Conselho útil

Se não for possível mostrar vídeos, talvez possa aplicar um exercício curto de “role-play” ou drama para que seus colegas da pesquisa-ação tenham chance de praticar a observação.

2.2.2. Fotografia

A fotografia pode ser um meio muito útil para registrar algumas das coisas que se observa, de tal maneira que a pessoa mesma (ou outros) possa voltar a vê-las com mais detalhe, numa ocasião posterior. No início do projeto da pesquisa-ação da EENET, a fotografia foi utilizada somente para registrar aspectos chave do contexto da pesquisa-ação e das atividades nela envolvidas. Um dos facilitadores da pesquisa usou uma câmera digital durante as visitas na escola e nas oficinas realizadas e tirou 200 fotografias. Outro pesquisador tinha uma câmera que foi utilizada tanto pelos seus

colegas da pesquisa-ação, quanto pelos alunos para tirar fotos da escola e da vida na comunidade.

Numa etapa posterior, as fotografias tiradas num lugar foram utilizadas para motivar os debates entre outros grupos, noutra lugar diferente.

Utilização da fotografia num grupo de trabalho: Tanzânia

Facilitadores externos no Reino Unido escolheram uma seleção de fotografias digitais tiradas em Zâmbia.

Um grupo de fotos representava os diferentes aspectos da aprendizagem inclusiva: o ambiente, as aulas inclusivas, e as deficiências. Outro grupo de fotos retratava o processo de reflexão e análise que envolveu a pesquisa-ação: oficinas e trabalhos de campo.

As fotografias selecionadas foram impressas em branco e preto em papel A4. Logo elas foram agrupadas em pares por contraste.



Veja no Anexo 4 as fotos que foram utilizadas.

O motivo principal da utilização dessas fotografias na Tanzânia foi encorajar aos participantes da pesquisa a refletir sobre suas próprias situações, utilizando as imagens (de um contexto semelhante) como um estímulo. Portanto, no decorrer das oficinas, as fotos foram dadas aos grupos focais de crianças, de pais e mães, e de professores. Foi pedido que respondessem as seguintes perguntas:

- Que vê em cada par de fotografias?
- Que informação sobre educação inclusiva pode encontrar em cada par de fotos?
- Fazer um exercício de chuva de idéias e logo discutir as principais características de cada par de fotos.
- Fazer uma relação das características acordadas.
- Agrupar as características em categorias.
- Que fotos refletem as práticas em sua escola? Debater.

As fotografias provocaram uma grande agitação no grupo de debate e os comentários surgidos, incluíram as seguintes expressões:

- ‘Nossa escola não é como essa’.
- ‘Esta sala de aula não é inclusiva – está superlotada’.
- ‘Nós não nos sentamos em grupos como esses’.

Os participantes debateram com entusiasmo e tomaram notas das idéias que lhes suscitavam o que viam nas fotografias. Em seguida, eles ordenaram essas observações em categorias, as quais incluíram:

- O ambiente escolar (tanto fora como dentro da sala de aula)
- A metodologia de ensino e treinamento
- A colaboração, incluindo a escuta das vozes das crianças

A cada grupo focal foi pedido, então, que desenhasse um mapa mental sobre algum dos temas que eles tinham observado nas fotografias. A maioria dos grupos de professores e de pais e mães escolheram focar no ambiente escolar, enquanto que a maioria dos grupos de estudantes trabalhou sobre as metodologias de ensino.

Conselho útil

Nesta atividade se tomou a decisão de não por legendas nas fotografias, de modo que a observação dos participantes pudesse basear-se puramente naquilo que eles viam nas fotos e não fossem influenciados por qualquer coisa que se dissesse sobre elas.

Não obstante, é possível ensaiar essa atividade com legendas ou explicações ligadas às fotografias, a fim de ajudar os participantes a debater sobre aquilo que eles não tiveram a capacidade de perceber nas fotografias. Por exemplo, uma das fotos mostrava um aluno surdo sentado sozinho. Os participantes eram capazes de intercambiar idéias sobre a razão pela qual essa criança estava só, mas, como é lógico, eles não podiam ver que o menino era cego. Portanto, não tinham possibilidades de discutir se essa condição tinha relação com o facto de que ele estava sentado só, como também não podiam estabelecer a existencia de qualquer ligação entre uma coisa e a outra.

Pode-se, é claro, proporcionar fotografias sem legendas para começar, logo no meio do exercício, dar aos participantes certas explicações sobre as fotos. Eles discutiriam essa nova informação e, talvez, também poderiam trocar idéias sobre como suas observações variaram desde a explicação que lhes foi dada.

Em 2006 será elaborado um segundo conjunto de diretrizes (em CD-ROM). Esse novo CD-ROM estará centrado especificamente em abordagens baseadas em imagens da investigação-ação. Por enquanto, veja dois relatórios da EENET (em inglês) sobre “Utilização das imagens para explorar e promover a inclusão. Experiências de Mpika, Zâmbia” que detalham investigações-ação baseadas em imagem e arte efetuadas entre setembro de 2004 e maio de 2005. (Disponível em EENT).

2.2.3. Vídeo

Como a fotografia, o vídeo também pode ser utilizado para gravar o que estiver observando, em lugar da tomada de anotações ou como complemento dela. Permite que se volte a ver a situação numa outra ocasião (possivelmente encontrando nova informação que não foi vista na primeira observação). Igualmente poderá ajudar a discutir suas observações com outros (o que provavelmente não poderia acontecer numa primeira observação da situação ao vivo).

O vídeo também ajuda a outras pessoas a observar e refletir sobre o que vêem, como comparam com suas próprias situações, etc. Existem várias pequenas seqüências de vídeo na versão original em CD-ROM desta Guia. Se tiver oportunidade de vê-las, pense como a situação mostrada pode ser comparada com suas próprias experiências. Já viu escolas como aquelas ou já assistiu a oficinas como essas?

As filmagens com vídeo foram utilizadas, primeiro, para gravar atividades da pesquisa-ação, mas depois se utilizaram amplamente nos encontros de professores para promover a discussão e a reflexão. O Inspetor Distrital Escolar também mostrou os vídeos a professores de outros distritos para demonstrar o que estava sendo feito em Mpika. A seguinte citação de um professor, em resposta à assistência de um determinado vídeo, indica um dos benefícios de utilizar as filmagens feitas no nível local (que descrevem contextos semelhantes, culturas, etc), mesmo que o vídeo não seja de uma alta qualidade técnica.

“Esta é uma verdadeira oficina, onde nós fomos capazes de olharmos para nós mesmos e aprender uns dos outros, em vez de falar sobre teorias que nunca se realizam na prática. Esperamos que isto continue.”

Conselho útil

O registro de suas observações pode ser muito útil como uma linha básica de dados. Poderá voltar a ver essa informação no futuro para ajudar a determinar quanto progresso foi feito desde suas primeiras observações da situação, onde se progrediu mais e que coisas ainda precisam ser melhoradas.

Portanto, mantenha todo registro de suas observações num lugar seguro!



Veja no Anexo 5 um quadro que pode ajudar a registrar uma linha de base de dados.

3. Atividades de reflexão

As atividades de reflexão tratadas nesta Guia são de três tipos: desenhar, interpretar, escrever/ler.

Tais atividades irão auxiliar a pensar com maior detalhe sobre o que já foi conversado e observado. Ajudarão a analisar e registrar o que foi visto e discutido. Também serão úteis para realizar discussões mais profundas com cada um sobre a situação, por exemplo, das barreiras e sucessos, cuja informação já tenha sido reunida.

Ao realizar as atividades de reflexão, serão capazes de trabalhar para encontrar soluções aos problemas, o que os levará a agir para melhorar suas práticas.

É provável que, as atividades de ‘investigação’ terão revelado que algumas pessoas na sua escola ou comunidade já estão considerando ou experimentando com novas idéias. Por exemplo, é possível que alguns professores já tenham tornado suas aulas mais inclusivas para determinados grupos de crianças, mesmo sem ter considerado que o que estavam fazendo era ‘educação inclusiva’.

Poderão usar esse ‘descobrimtos’ na hora de pensar como agir para fazer da escola ou da comunidade espaços ainda mais inclusivos. Lembrem-se de que um ‘descobrimtos’ não tem que ser enorme ou espetacular para ser útil no momento de examinar alternativas de melhorias nas práticas educacionais. Por isso, confirmam *tudo* o que foi visto e debatido até agora - algumas vezes, as coisas mais simples que o professor está fazendo, são justamente as que podem causar o maior impacto sobre a inclusão!

Conselho útil

Depois de refletir sobre a informação coletada, provavelmente gostariam de voltar à escola ou à comunidade para dar uma “nova olhada” antes de agir. Pode ser que haja outra informação que vocês queiram coletar, utilizando diferentes métodos de observação e expressão ou envolvendo outra gente, antes de decidir que ações irão tomar.

3.1 Atividades de reflexão: Desenho

Conselho útil

As atividades de desenho podem ser úteis na sua pesquisa-ação, tanto para a etapa de 'investigação' como para a de 'reflexão'; elas não se ajustam exclusivamente a uma ou outra etapa. Nós as apresentamos dentro da sessão de 'reflexão' desta Guia, pois são atividades que ajudam os grupos a trabalhar juntos para *aprofundar a reflexão* sobre a informação obtida no começo, quando eles estavam observando e falando/escutando. Muitas dessas atividades de desenho, entretanto, poderiam ser utilizadas em etapas anteriores do processo de pesquisa-ação, com o propósito de *registrar* as primeiras informações, enquanto essas eram colhidas. Como explicamos na introdução, fique à vontade para tomar e escolher as atividades que se adapte as suas necessidades em qualquer etapa da sua pesquisa-ação.

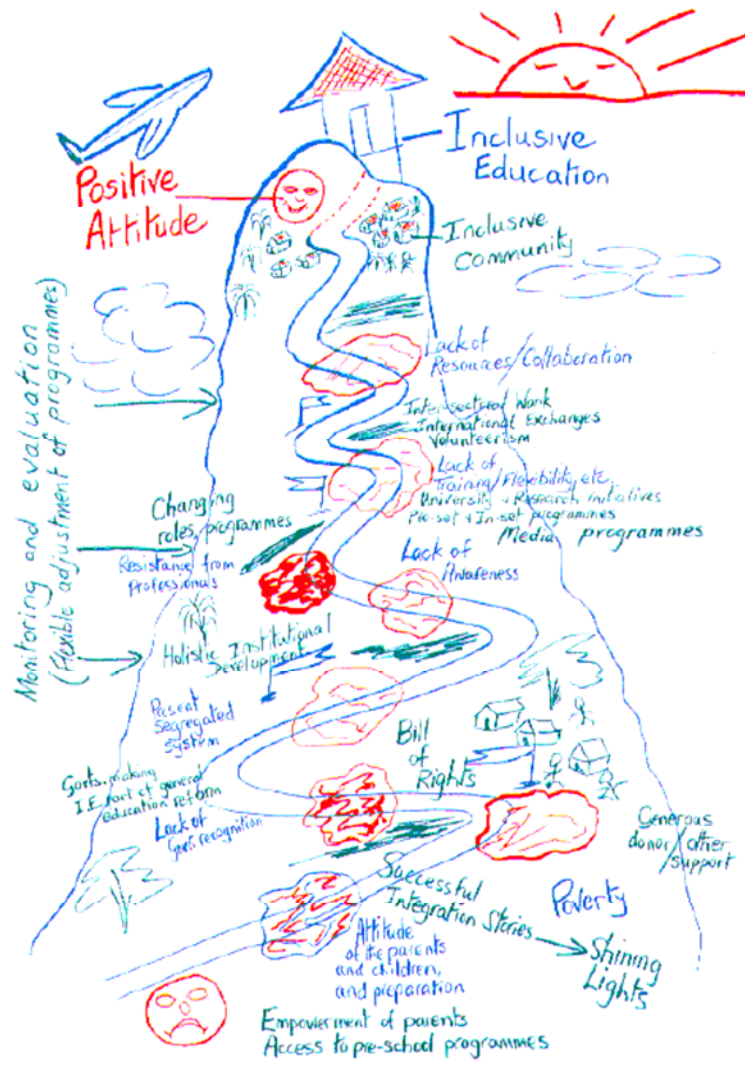
Existem muitas atividades de desenho possíveis. Algumas delas têm um propósito parecido (por exemplo, ajudar a refletir sobre os aspectos positivos ou negativos de um assunto). Portanto, é provável que não deseje realizar todas essas atividades como os mesmos grupos de pessoas, já que pode resultar repetitivo!

3.1.1. Desenhos de montanhas

Testado e
comprovado
pela EENET

Esta atividade pode ajudar os grupos a refletir sobre aquilo que querem alcançar (o topo da montanha); as barreiras que devem atravessar para chegar ao topo, e os sinais de esperança que eles já encontraram no caminho.

Durante a oficina organizada pela EENET em Agra, na Índia em 1998, os participantes desenharam montanhas. Na figura apresentada abaixo, as pedras (em vermelho) na montanha (com palavras em azul) representam as barreiras para o progresso que os participantes encararam ou que ainda estão enfrentando (por exemplo, 'falta de consciência do governo sobre o problema'; 'atitudes dos pais e das mães'). A grama ou as árvores (palavras verdes) e o brilho do sol representam os aspectos positivos que os participantes experimentaram no trajeto a uma educação inclusiva em suas comunidades ou países (por exemplo, 'apoio generoso de uma instituição doadora'; 'declaração de direitos').



Exemplo de figura de montanha, Agra, India 1998

Texto traduzido de baixo para cima:

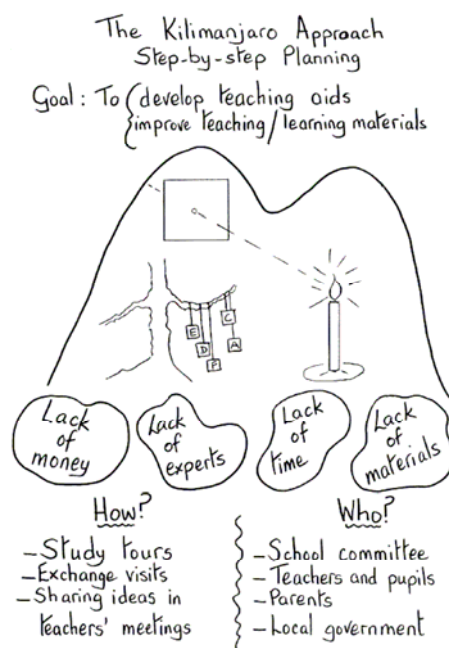
Rochas vermelhas (palavras em azul): Atitude dos pais/mães e crianças e preparação; pobreza; falta de consciência; resistência de profissionais; falta de treinamento, flexibilidade, etc.; falta de recursos/colaboração.

Árvores/grama (aspectos positivos): Fortalecimento da autoridade dos pais e mães, acesso a programas de educação pré-primária; histórias de sucesso na integração → luzes brilhantes; apoio generoso de um doador/outras instituições; declaração de directos; governos incluem a E.I. como parte da reforma geral da educação; desenvolvimento institucional holístico; programa de mudança de papéis; seguimento e avaliação (adaptação flexível de programas); iniciativas universitárias e de pesquisa, programas pré-serviço e em-serviço, programas com os meios de comunicação; trabalho inter-setorial; intercâmbios internacionais, voluntariado; comunidade inclusiva.

Meta (acima): atitude positiva, EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Numa oficina na Tanzânia, na que participavam pais/mães, professores e outros membros da comunidade, solicitou-se aos grupos assistentes que desenhassem a forma do Monte Kilimanjaro. As rochas representavam as barreiras no caminho ao topo da montanha. As figuras desenhadas no topo foram feitas para representar as metas que eles esperavam conquistar. Estes painéis foram diferentes dos de Agra, porque em Tanzânia foi feito outro pedido aos participantes; que escrevessem embaixo dos seus painéis, uma lista de pessoas que estariam envolvidas na sua jornada, até a meta de inclusão.

O exercício da figura da montanha pode ser combinado com a atividade do painel de factores, (veja Sessão 2.1.5) na medida em que ambas ajudam os participantes da pesquisa-ação a identificar e refletir sobre os aspectos positivos e negativos de sua situação. Poderão escolher a utilização da figura da montanha para aqueles participantes que apresentarem uma menor confiança na sua capacidade de escrever. Na figura da montanha não é preciso incluir palavras para descrever as barreiras ou os sucessos; os participantes podem desenhar aquilo que ajuda ou dificulta o progresso (apesar de que, como é lógico, alguns conceitos como 'falta de consciência do governo', podem ser difíceis de descrever).



Painel do Kilimanjaro feito numa oficina na Tanzânia

A abordagem Kilimanjaro **Planificação passo a passo**

Meta: Desenvolver materiais de apoio
Melhorar o ensino / os materiais de estudio

Base da montanha, em círculos:

- Falta de dinheiro
- Falta de especialistas
- Falta de tempo
- Falta de materiais

Como?

- Turnês de estudo
- Visitas de intercâmbio
- Intercambiar idéias em reuniões de docentes

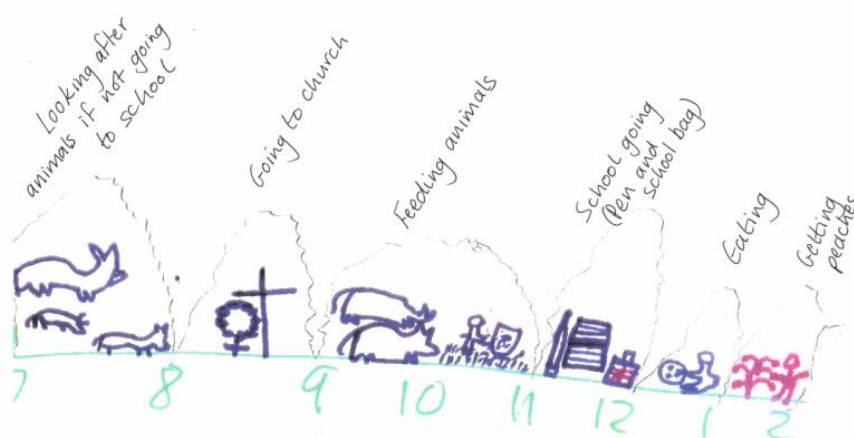
Quem?

- Comitê escolar
- Docentes e alunos/as
- Pais e mães
- Goveno local

3.1.2. Perfil da atividade cotidiana das crianças

Experimente ...

Foi pedido às crianças que desenhassem figuras que mostrassem as atividades que elas faziam durante o dia. Desenharam essas figuras numa linha do tempo. Os membros da equipe de pesquisa (incluindo as crianças) discutiram, em seguida, os perfis resultantes a fim de coletar e analisar a informação sobre as atividades cotidianas das crianças. Este exercício ajudou às pessoas a alcançarem a compreender os diferentes papéis das crianças nas famílias e nas comunidades e as maneiras em que elas usam seu tempo. Isto, por sua vez, pode ajudar a entender quais são as barreiras para a aprendizagem que as crianças estão enfrentando, e o que elas e suas famílias estariam fazendo para superar esses problemas. Esta atividade não foi utilizada no projeto de pesquisa-ação da EENET, mas já foi feita por outros com sucesso.



Exemplos de um perfil de actividade cotidiana de uma criança, Lesoto

Cuidar dos animais se não for à escola
Ir à escola
Ir à Igreja
Alimentar os animais
Ir à escola (polígrafo e mochila)
Comer
Colher pêsegos

Fonte: S.Stubbs (1995) *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation* [O Programa Nacional de Educação Integrada de Lesoto: um estudo de caso de implementação], (em inglês). Tese de Mestrado, Universidade de Cambridge, Reino Unido.

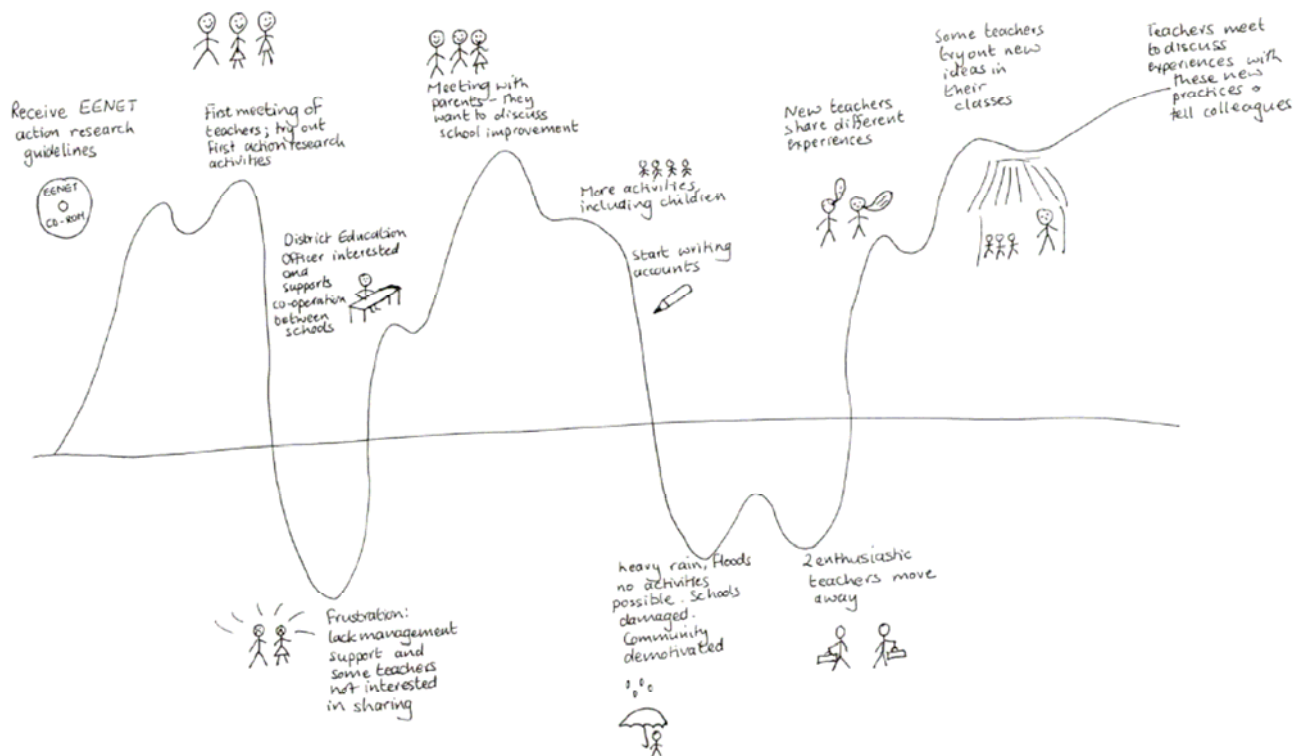
3.1.3. Linha do tempo

Experimente ...

Desenha-se uma linha do tempo atravessando horizontalmente o centro de uma folha de papel (ou no chão, talvez com um giz). As figuras são desenhadas ao longo da linha, acima ou abaixo, representando as 'subidas e descidas' na vida da escola e da comunidade. As 'subidas' são os factores que contribuíram ao progresso e as 'descidas' correspondem aos factores (as barreiras) que dificultaram os progressos na direção da inclusão.

Repetimos que este exercício proporciona uma alternativa ou um seguimento ao painel de factores, como uma maneira de apresentar os sucessos e as barreiras. Os participantes também podem usar a 'linha do tempo' para registrar e contar a outros a história da sua escola ou comunidade durante um determinado período; o narrador olha as figuras para lembrar-se dos eventos chaves da sua história. Esta atividade não foi usada no projeto da pesquisa-ação da EENET, mas outros a utilizaram com sucesso.

(Veja também a Sessão 2.1.4 sobre entrevistas com narração de histórias para conhecer idéias alternativas que possam motivar as pessoas a contar a história de sua escola ou comunidade).



Criamos esta 'linha do tempo' em torno de uma história inventada sobre alguém que recebe sua Guia numa cópia de CD-ROM. Mostra as subidas e descidas de sua pesquisa-ação!

Inscrições sobre a linha do tempo, de esquerda à direita:

- Recepção da Guia para a pesquisa-ação da EENET
- Primeira reunião de docentes; ensaio das primeiras atividades da pesquisa-ação
- Inspetor Distrital Escolar interessado e apóia a cooperação entre escolas
- Encontro com pais e mães; desejam debater o melhoramento da escola
- Mais atividades com inclusão dos alunos/as
- Início da recopilação escrita
- Novos professores/as socializam diferentes experiências
- Alguns professores/as experimentam com idéias novas em suas aulas
- Professores/as se reúnem para debater experiências com estas novas práticas e contá-las a seus colegas.

Inscrições sob a linha do tempo, de esquerda à direita:

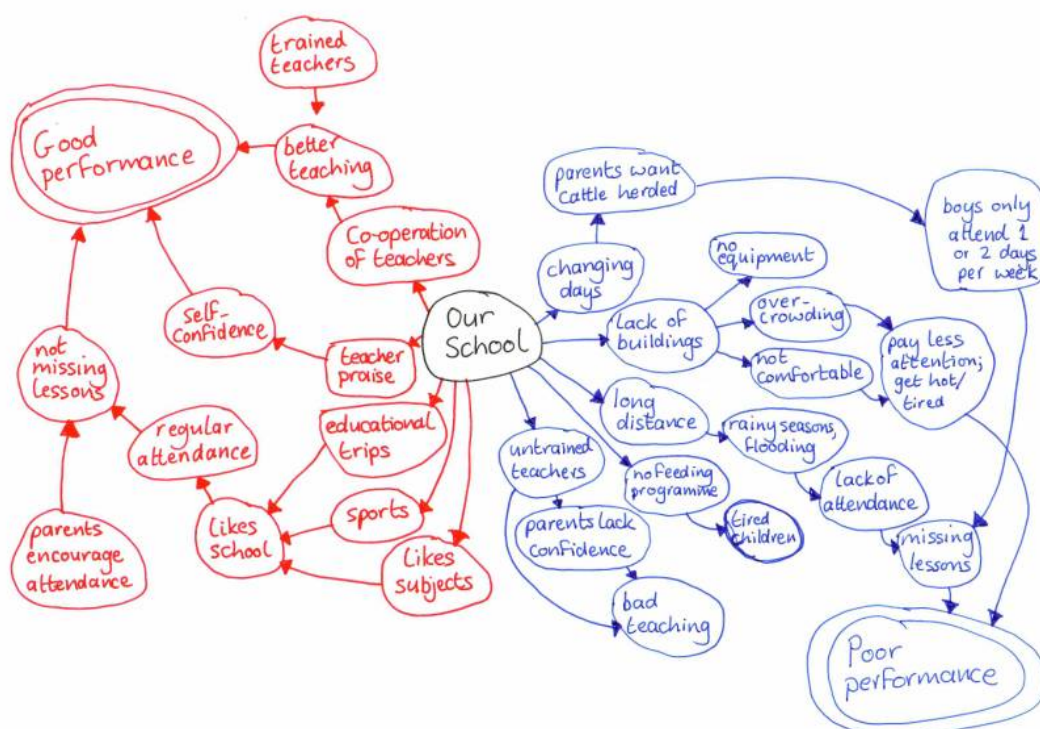
- Frustração: falta de apoio da direção, e alguns professores/as não se interessam em compartilhar.
- Fortes chuvas e inundações impedem atividades; escolas sofrem estragos; comunidade desmotivada
- Dois professores/as entusiastas abandonam a localidade

3.1.4. Diagramas

Experimente ...

Diagrama de fluxo do rendimento da escola

Estes diagramas podem ser usados para ilustrar os factores do ambiente escolar que demonstram um rendimento bom ou insuficiente da escola. É um exercício que pode ser feito tanto com docentes, quanto com pais, mães e alunos, pois cada grupo terá pontos de vista diferentes sobre os factores que influenciam no desempenho da escola. É outra maneira de ajudar os participantes a refletir sobre os aspectos positivos da escola e identificar as barreiras sobre as quais é preciso trabalhar. Este tipo de diagrama é muito parecido ao mapa mental. Esta atividade não foi utilizada no projeto da pesquisa-ação da EENET, mas sim por outros com sucesso.



Este diagrama foi criado por uma escola em Lesoto

Fonte: S.Stubbs (1995) *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation*, [O Programa Nacional de Educação Integrada de Lesoto: um estudo de caso de implementação], Tese de Mestrado, Universidade de Cambridge, Reino Unido.

Nossa escola →

Círculos vermelhos: Professores capacitados; ensino melhorado; cooperação de professores; elogios dos professores/as; auto-confiança; viagens educativas; assistência contínua; esporte; gostam da escola; gostam dos materiais; pais estimulam a assistência; não faltam às aulas → **bom rendimento**

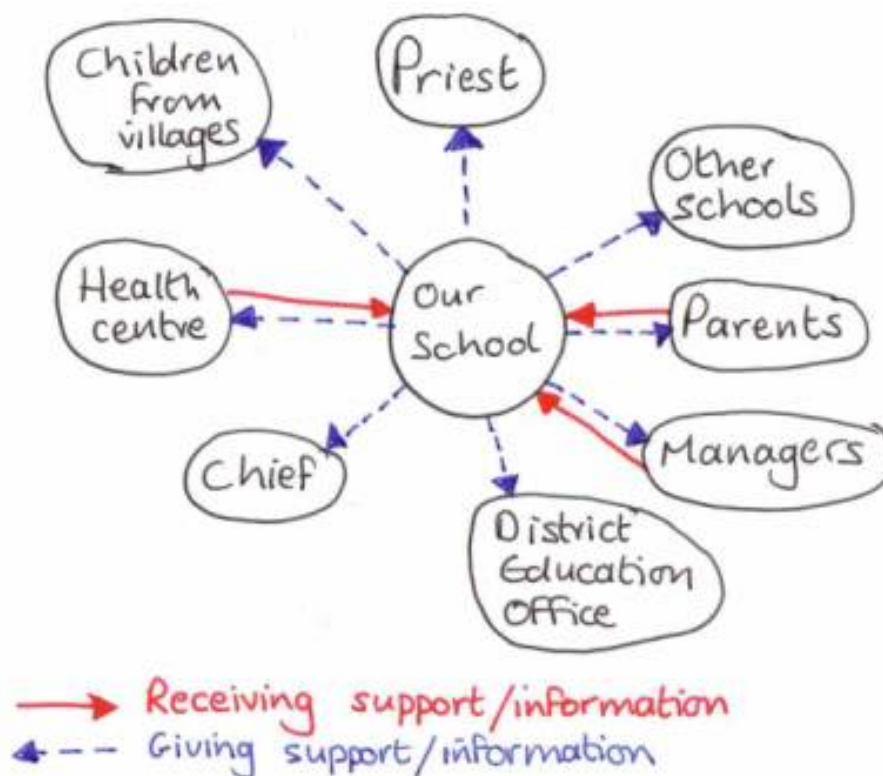
Círculos azuis: Troca de dias; os pais querem que levem o gado a pastar; os meninos só assistem à escola um ou dois dias na semana; perdem as aulas; falta de locais; falta de equipamento e materiais; aulas superlotadas; pouco conforto; prestam menos atenção, estão com frio; estão cansados/as; distâncias grandes; temporadas de chuvas, inundações; absenteísmo; ausência de programa de alimentação escolar; crianças cansadas; professores não treinados; pais sem confiança em si mesmos; ensino deficiente → **mal rendimento**

Diagramas de rede

Também chamados “diagramas de apoio”, porque ilustram a ajuda que recebem as comunidades escolares e com quem elas formam suas redes. Durante a criação desses diagramas, os membros das escolas ou das comunidades refletirão sobre os contatos que eles têm com diferentes grupos, organizações ou indivíduos. A direção das flechas no diagrama indica se a ajuda é dada ou recebida por uma pessoa, organização ou grupo determinado.

O diagrama de rede é uma maneira prática de reconhecer o grau de ajuda disponível e identificar suas brechas. Refletir sobre a rede de ajuda pode ajudar a reforçar a consciência da interdependência da escola ou da comunidade de outras escolas, na área, província, país, região, continente e na esfera internacional. Tal atividade também pode ajudar a diminuir sentimentos de isolamento; promove o conceito de cooperação entre indivíduos e organizações, e ajuda a escola a identificar fontes de apoio posterior.

O ciclo da pesquisa-ação inclui compartilhar com um grupo maior de pessoas, os achados da sua pesquisa e os resultados de suas ações para melhorar a prática educativa. Um diagrama de redes pode ser útil para ajudar seu grupo de pesquisa-ação a pensar com quem mais compartilhar suas experiências, no âmbito local ou além dele. Poderia ajudar também a pensar em quem mais poderia participar na sua pesquisa-ação, sendo útil para abordar novos temas e refletir sobre eles, antes de atuar.



Um diagrama simples que mostra a rede de ajuda de uma escola em Lesoto

Legendas

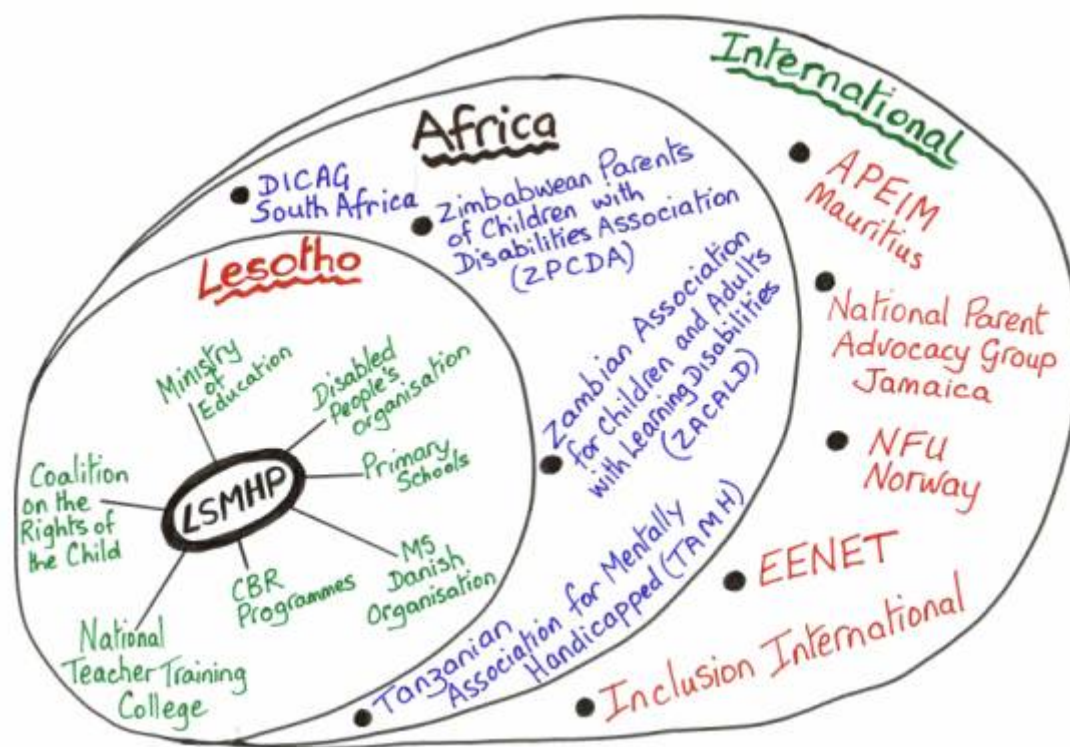
Círculo central: **Nossa escola**

Círculos periféricos, no sentido horário: Sacerdote, outras escolas, pais e mães, gerentes, Secretaria Distrital de Educação, Chefe/a, centro de saúde, crianças das aldeias

Flecha vermelha: → Recebem apoio / informação

Flecha azul: ← -- Dão apoio / informação

Fonte: S.Stubbs (1995) *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation*, [O Programa Nacional de Educação Integrada de Lesoto: um estudo de caso de implementação], Tese de Mestrado, Universidade de Cambridge, Reino Unido.



Um diagrama de redes mais complexo, mostrando as conexões locais, nacionais, regionais e internacionais de uma organização de país, a Sociedade de Pessoas Deficientes Mentais de Lesoto

Legendas: (em sentido horário)

Primeiro círculo (**em verde**): LSMHP (fechado num círculo, no centro); **Lesoto**; Ministério de Educação, organização de pessoas com deficiências, escolas primárias, ONG dinamarquesa MS, programas de RBC [reabilitação baseada na comunidade], Universidade Nacional de Treinamento Docente, Liga dos Direitos da Criança

Segundo círculo (**em azul**): **África**, DICAG África do Sul, Associação Pais e Mães de Crianças com Deficiências de Zimbábue (ZPCDA), Associação para Crianças e Adultos com Dificuldades de Aprendizagem de Zâmbia (ZACALD), Associação para Deficientes Mentais de Tanzânia (TAMH)

Terceiro círculo (**em vermelho escuro**): **Internacional**, APEIM Maurício, Grupo Parental de Incidência de Jamaica, NFU Noruega, EENET, Inclusão Internacional

Fonte: EENET (2002) *Family Action for Inclusion in Education*, [Ação familiar pela inclusão na educação], Manchester: EENET

3.1.5. Desenhos das crianças

Experimente ...

As crianças podem ser estimuladas a participar nas atividades da pesquisa de muitas maneiras. Uma forma é pedindo que desenhem figuras representando suas experiências. Como estas atividades se realizaram no âmbito do projeto de pesquisa-ação da EENET, não houve um apoio suficiente com materiais, pelo qual não ‘decolou’ como uma atividade freqüente⁴.

Os materiais para desenhar devem ser previstos num orçamento, a não ser que a atividade possa ser adaptada para a utilização de recursos locais sem custo (como por exemplo, pedir às crianças para criar modelos que descrevam suas experiências, quiçás com barro, cerâmica, varas, palha, etc.). Recomendamos que essa atividade seja feita com a finalidade treinar as crianças para refletir e compartilhar suas opiniões sobre sua educação. Como com todas as atividades de desenho, as imagens (ou modelos) podem ser utilizadas numa variedade de maneiras para estimular a discussão e a narração de histórias entre as crianças e entre outros grupos interessados.

3.1.6. Ilustrações

Os participantes do projeto de pesquisa-ação da EENET na Tanzânia desenharam charges e ilustrações para exprimir suas experiências na educação inclusiva. Infelizmente, não foi possível reproduzir os desenhos aqui. Porém, reproduzimos abaixo um exemplo de um desenho de uma criança da Nigéria.



Cedido pela: Girl Child Empowerment Nigeria [Fortalecendo a Menina, Nigéria]

⁴ Desde que esta Guia foi elaborada, se realizaram atividades baseadas em imagens, incluindo desenho, em Mpika, Zâmbia (entre o final de 2004 e começo de 2005). Veja os dois relatórios de EENET (em inglês) sobre "Utilização de imagens para explorar e promover a inclusão. Experiências de Mpika, Zâmbia" detalhando atividades da pesquisa-ação baseadas em imagens e arte, ocorridas em setembro de 2004 e maio de 2005. (Disponível na EENET)

Legenda dentro do globo: “Crianças, agora que já rezamos contra a negligência, rezemos para que nenhum de nós esteja na escola no dia que a estrutura desabe”.

Frase no letreiro: “Escola pública”.

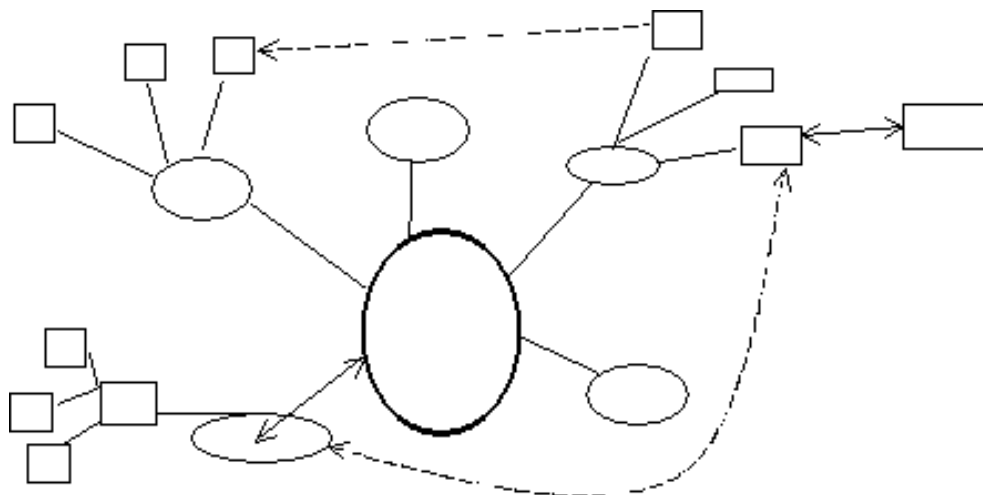
3.1.7. Mapas mentais

Testado e
comprovado
pela EENET

Os mapas mentais são vias para o registro de nossos pensamentos e reflexões de modo visual. (Podem ser também utilizados para registrar a informação obtida durante a chuva de idéias).

Os mapas mentais podem ser mais úteis que escrever listas ou as notas ou atas de uma discussão, já que num mapa mental podem ser desenhadas facilmente linhas que demonstrem as conexões entre vários temas. Podem ser usados também estilos e cores diferentes para as linhas ou setas para representar os diferentes tipos de vínculos o de relação entre os temas. Os participantes podem também desenhar imagens junto às palavras ou substituir umas pelas outras, se assim se sentirem mais cómodos.

Um mapa mental é um modo de organizar pensamentos, idéias ou temas em papel e de maneira visual. Geralmente se inicia com um ponto central que levará a muitas outras idéias. São também chamados de diagramas-aranha e podem ser mais ou menos assim:



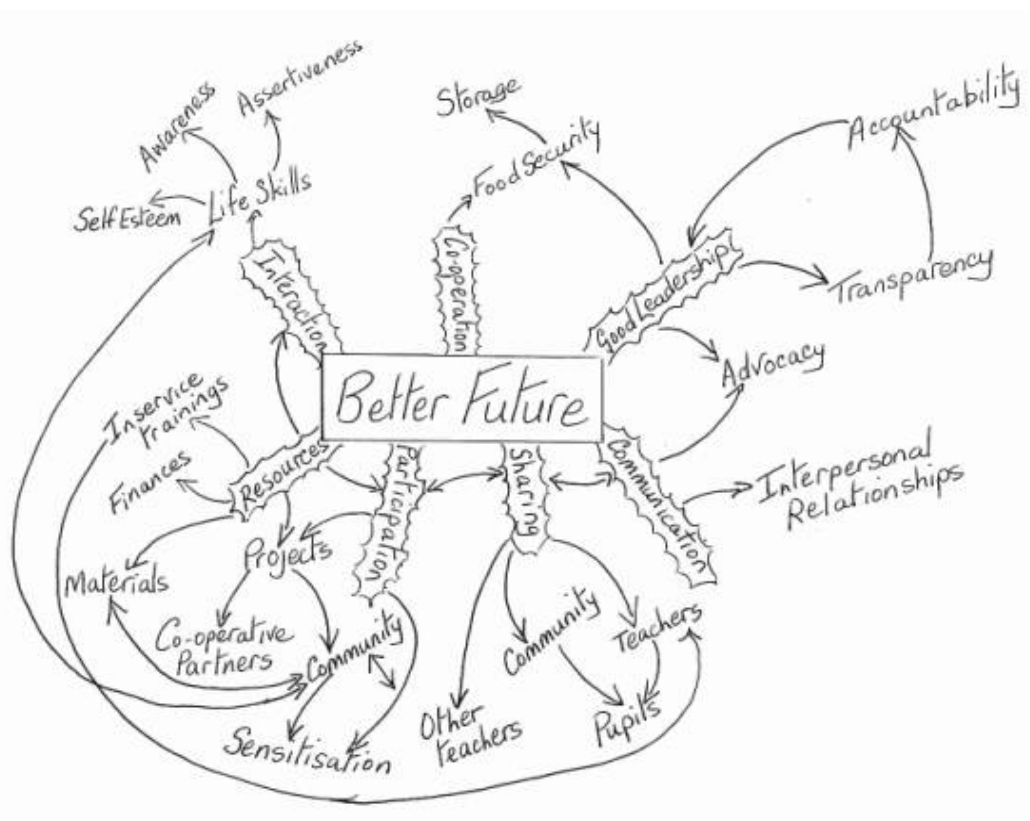
Os mapas mentais foram utilizados várias vezes durante o projeto de pesquisa-ação da EENET, tanto na Tanzânia quanto em Zâmbia.

Para ajudar a começar, o facilitador pode pedir aos participantes que reflitam e construam seu próprio mapa mental. Por exemplo, numa oficina para professores em Zâmbia, perguntou-se aos participantes: “qual é o seu sentimento ou atitude principal em relação ao seu colégio?”. Os participantes identificaram a atitude principal em relação ao colégio. Isto foi escrito num quadrado ou círculo no méio de uma folha de papel. Começaram então a refletir com mais detalhe sobre as experiências que levavam a essa atitude.



Um grupo de professores trabalha em seus mapas mentais. Estão reunidos na volta do papel para poder ver e/ou ouvir e contribuir com a discussão.

Mapas mentais criados por professores de duas escolas em Zâmbia.



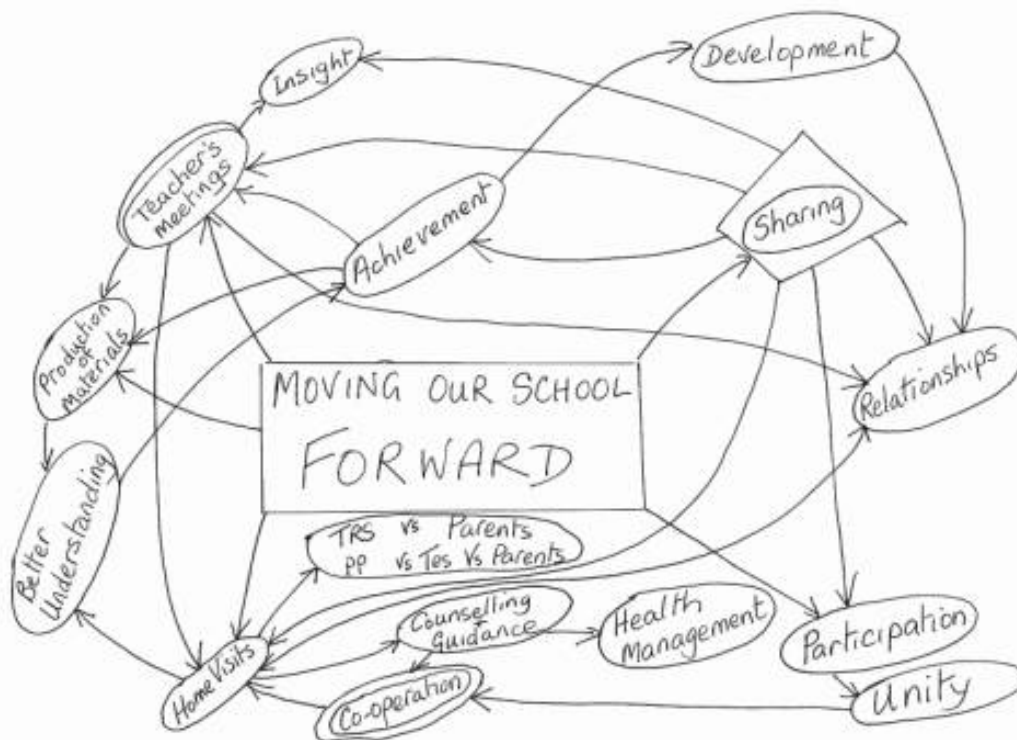
Frase central: UM FUTURO MELHOR

“Folhas” que saem do centro: Interação; cooperação; boa liderança; comunicação; intercâmbio; participação; recursos.

Palavras seguintes: Destrezas para manejar-se na vida cotidiana; segurança alimentar; transparência; incidência; comunidade; docentes; outros docentes; projectos; finanças; treinamentos no trabalho.

Palavras conectadas às anteriores: Auto-estima; armazenagem; prestação de contas; relações interpessoais; alunos/as; sensibilização; comunidade; sócios colaboradores; materiais

Últimas conexões: Auto-estima; consciência; atitude assertiva.



Frase central: IMPULSANDO NOSSA ESCOLA PARA FRENTE

Primelros círculos: Conquista; socialização; relações; docentes vs pais, alunos/as vs docentes vs pais;

Segundos círculos: Participação; administração da saúde; aconselhamento, orientação.

Terceros círculos: Desarrollo, unidad, cooperação, visitas a hogares; mejor comprensión; produção de materiais; reuniones de mãestros/as; elementos de juicio.

Conselho útil

Eis alguns conselhos para trabalhar bem com as atividades dos mapas mentais, baseadas nas lições que aprendemos em Zâmbia (para mais detalhes, veja o relatório de 2002 das “Oficinas para Escrever” de Mpika, disponível na EENET).

É essencial explicar claramente a atividade desde o início, especialmente se os participantes nunca utilizaram mapas mentais antes.

Pode ser útil mostrar um exemplo ou, inclusive, fazer uma rápida demonstração, usando um tema diferente do que se pretende que o grupo trabalhe e “mapeie”.

Se for utilizar um exemplo próximo ao que se quer trabalhar, tenha cuidado de não deixá-lo à vista. Os participantes poderiam copiar ou ser muito influenciados pelo exemplo contido no mapa mental, deixando de discutir ou registrar seus verdadeiros pensamentos e experiências próprias.

Estimule os participantes se posicionarem ao redor do papel para que todos possam ver o que está escrito e contribuir com a discussão.

Se ficar difícil para os participantes entenderem o conceito de mapa mental, pense em utilizar outras imagens. Por exemplo, poderiam usar a figura de uma árvore (tronco, ramos e folhas) para ilustrar as análises de suas experiências.

Mesmo supondo que os mapas mentais devam ser criados de modo espontâneo, é provável que seja necessário permitir aos participantes fazer primeiro um esboço do mapa (num pedaço de papel, por exemplo). Expressar os pensamentos diretamente sobre uma folha de papel grande poder requerer certa confiança na prática. Muitas pessoas temeriam cometer faltas de ortografia ou errar no desenho, ‘arruinando’ com isso suas folhas de papel, sobretudo se tiverem que ser expostas a todos. Procure não ser muito estrito ao insistir em que o mapa seja desenhado diretamente na folha definitiva. Poderiam ser inibidos os pensamentos espontâneos e as discussões dos participantes, se só tiverem uma única oportunidade de colocar seu mapa no papel; se esforçariam mais em tentar fazer um mapa perfeito do que pensar nas próprias experiências.

Outros formas de utilização dos mapas mentais

Discussões e narrações de histórias

Logo que os mapas mentais forem criados, podem ser usados para estimular as discussões entre os diferentes grupos (p.ex., para comparar e fazer

perguntas sobre os mapas dos outros). Como outras atividades de desenho, os mapas mentais podem servir também para contar histórias.

Em Zâmbia, uma atividade chamada de ‘aula quebra-cabeça’ ou ‘aula em movimento’ foi utilizada para ajudar os participantes da oficina a compartilhar seus mapas mentais uns com os outros. Cada mapa foi colocado na parede. Foi dito aos grupos de cada escola que teriam que contar aos outros grupos qual era o significado do seu mapa –em outras palavras, contar a história de sua escola e as suas experiências com a inclusão, tal como o mapa mental descrevia. Os participantes tiveram alguns minutos para ensaiar como comunicar o mapa a alguém que não o tivesse visto antes.

Foram divididos os grupos de escola de modo que ao menos uma pessoa de cada escola estivesse em cada grupo.



Veja o Anexo 6 com o diagrama que explica como se realizou a atividade.

Uns breves minutos foram outorgados a cada mapa. Esta atividade foi comparada ao movimento de um trem que pára em cada estação. Cada membro de cada grupo de escola teve a oportunidade de contar a história de sua escola a um grupo de professores das outras escolas.

Esta pode ser uma atividade ruidosa! Recomendamos que para realizar esta atividade use um salão, ou varias salas, ou um grande espaço ao ar livre!

Relatórios

No projeto de pesquisa-ação da EENET, os mapas mentais serviram não somente como registro dos resultados das chuvas de idéias e discussões. Serviram também para proporcionar as bases para os relatórios das experiências (Veja Sessão 3.3 sobre a escrita). Os participantes puderam escolher, do mapa mental, um dos tantos temas que tinham sido identificados e discutidos pelo grupo. Isto os ajudou a evitar a duplicação de esforços (ou seja, todos escrevendo sobre o mesmo assunto). Significou também que cada participante teve uma área mais manejável para cobrir. Evitou-se assim que uma só pessoa tivesse que escrever sobre as barreiras de inclusão e os acontecimentos experimentados por eles e pela escola, podendo dedicar-se somente a um ou dois tópicos, com os que se sentia mais identificado. Esta abordagem ofereceu um ponto de apoio para o desenvolvimento de uma história coletiva/grupal da inclusão.



Veja “Pesquisando nossa experiência” (em inglês). Este documento é uma coletânea dos relatórios escritos pelos mestres de Zâmbia posteriores às atividades de mapeo mental. O documento foi compilado por uma facilitadora externa à pesquisa. Foi realizada uma edição mínima, já que os artigos foram organizados por áreas temáticas. O documento oferece um relatório coletivo de uma experiência de inclusão numa vila/distrito.

3.2. Atividades de reflexão: Representar

As atividades de representação podem ser uma maneira excelente de ajudar os pesquisadores a refletir sobre seu próprio conhecimento e suas idéias e compartilhá-las com outros de modo interessante e acessível.

As atividades de representação poderiam incluir:

- jogos de interpretação de rol (role play)
- dramas
- espetáculos de marionetes
- danças
- canções

Ao preparar sua atividade, os participantes deveriam:

- avaliar a informação que já possuem sobre sua escola, suas experiências de inclusão, etc
- encontrar algum modo de ordenar ou de priorizar os elementos mais importantes
- refletir cuidadosamente como transmitir esta informação de modo simples e claro ao público

As atividades de representação oferecem, então, não só uma maneira de compartilhar informação com mais pessoas; o processo de preparar uma representação fornece aos atores uma oportunidade de refletir sobre suas experiências e de repensar a informação que já possuem. Às vezes, o processo de trabalhar no que vai ser dito a outros sobre suas experiências pode ajudá-lo a compreender realmente a informação que já conhece, e identificar o que não conhece e o que resta por conhecer.

Alguns participantes da pesquisa-ação podem sentir-se mais confortáveis com atividades de atuação e representação que com atividades que exijam escrever ou desenhar. Estas atividades podem ajudar também a animar o processo da pesquisa-ação, fazendo-o divertido, especialmente para participantes que não estão acostumados com o tipo de atividades das oficinas (ou que vão ficando aborrecidos).

Uma atividade de representação tem também o potencial de trazer mais pessoas para as atividades da pesquisa-ação: as pessoas podem ver a representação e querer saber mais sobre ela.

Integrando os jogos de interpretação (role play) com a pesquisa-ação

A Sra. Milandile é professora de um salão de aula feminina em Zâmbia. Como parte do estudo da pesquisa-ação, ela incitou às meninas a que explorassem as razões pelas quais muitas faltavam com frequência à escola. Quatorze meninas se ausentavam regularmente. Quando o principal motivo que surgiu foi “por trabalhar em casa”, a Sra. Malandile pediu às meninas que explorassem quais eram exatamente as tarefas que tinham que fazer em casa e preparou as alunas para uma enquete na comunidade.

A enquete revelou que as meninas tinham as seguintes responsabilidades no lar: varrer a casa; lavar os pratos; juntar água; varrer a área ao redor da casa; limpar seus irmãos e irmãs; cozinhar, lavar a roupa; regar o jardim; ir ao mercado.

Para abordar o tema das obrigações no lar, dona Milandile reuniu os professores, pais, mães e alunas na escola. O propósito era compartilhar sua preocupação sobre o efeito das tarefas domésticas na educação das meninas, e ver como poderia trabalhar junto com os pais para tratar o absenteísmo.

As meninas representaram um jogo de rôis para mostrar as causas do absenteísmo. Isto revelou a grande quantidade de trabalho que os pais esperavam que as meninas fizessem, em lugar de deixá-las ir à escola. Os pais ficaram muito afetados com a experiência e desde aí seguiu um debate entre todos. Muitos pais não podiam crêr que as meninas pudessem ser tratadas tão mal em algumas famílias. Porém, alguns pais estiveram em desacordo; disseram que era tradicional que as meninas tivessem esta quantidade e tipo de trabalho. Eventualmente chegaram às seguintes conclusões:

Os pais deviam:

- dar menos trabalho às meninas
- denunciar aqueles pais que exigissem tanto trabalho às filhas, perante a unidade de apoio às vítimas, na estação de polícia
- repensar o seu papel de pais e mães, a fim de mudar aquelas tradições prejudiciais para o desenvolvimento das meninas.

Os professores deviam:


- verificar que as meninas estejam na escola
- mandar lições de casa para estimular as meninas a estudarem (tinham deixado de dar tarefas às meninas, já que elas não as faziam)

A escola devia:

- reduzir a quantidade de trabalho manual que se esperava dos meninos e das meninas
- organizar mais reuniões para tratar problemas semelhantes.

Envolver as alunas na realização de uma enquete, consultar aos pais e realizar um jogo de rôis, ajudou a identificar um obstáculo importante na inclusão das meninas na escola e a desenvolver soluções que implicavam todas as partes interessadas.

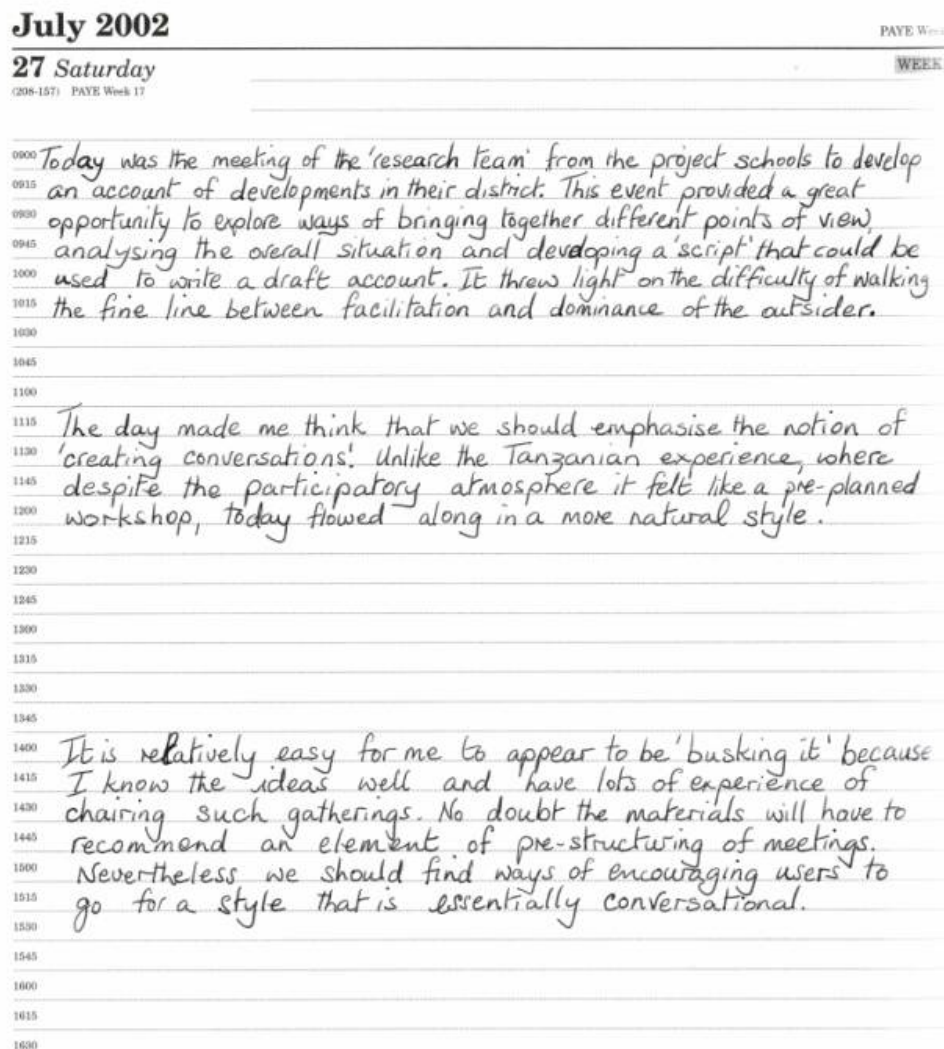
Antes da criação desta Guia, o trabalho de pesquisa-ação da EENET não tinha incluído muitas atividades de representação. Porém, pensamos criar para 2006 um segundo jogo de CD-ROM com as diretrizes focalizadas em abordagens baseadas na arte e em imagens. Este novo recurso se apóia no trabalho que realizamos desde o desenvolvimento da primeira Guia em CD-ROM.

 Veja os dois relatórios da EENET sobre “O uso de imagens para explorar e promover a Inclusão. Experiências em Mpika, Zâmbia”, que detalham as atividades de pesquisa-ação baseadas em imagens e em arte, realizadas em setembro de 2004 e maio de 2005 (Disponível na EENET).

3.3. Atividades de reflexão: escrever e ler

3.3.1. Diários

Todas as pessoas envolvidas na pesquisa-ação (participantes e facilitadores) deveriam usar um diário ao longo do estudo. Trata-se de um exercício valioso que pode ajudar à autocrítica e à auto-reflexão, assim como ajudar a levar um registro do processo de pesquisa. Poderá escrever o que fez, como saíram certas atividades, como se sentiu e também como se sentiram os outros participantes em relação às atividades, que informação encontrou, suas idéias sobre essa informação, o que poderia fazer com a informação ou como saber mais, etc. O diário poderá adotar o estilo de uma nota reflexiva longa, ou um curto “memorando” escrito para si mesmo.



Exemplo de um diário escrito durante a pesquisa-ação

Julho de 2002
Sábado 27

Hoje se reuniu a “equipe da pesquisa” das escolas do projeto para elaborar uma lista dos desenvolvimentos acontecidos no distrito. Esta foi uma grande oportunidade para explorar várias formas de conciliação de pontos de vista diferentes, analisar a situação geral e trabalhar esboço que servisse para uma primeira versão da história que aconteceu. Essa reunião serviu também para ‘iluminar’ a dificuldade que supõe atravessar a fina linha que separa facilitação e domínio de parte de alguém que vem de fora.

A jornada me fez pensar em que devíamos reforçar a noção de “criar conversas”. De modo diferente que a experiência na Tanzânia, onde a atmosfera de participação dava a impressão de que a oficina tinha sido planejada desde antes, a experiência de hoje fluiu mais naturalmente.

Para mim é relativamente fácil parecer estar ‘improvisando’ porque conheço bem as idéias e tenho muita experiência em dirigir reuniões como esta. Os materiais terão, sem dúvida, que recomendar um elemento de pre-estruturação das reuniões. Deveríamos, porém, procurar formas de incentivar aos usuários a elegir um estilo que seja principalmente conversacional

3.3.2. Casos de estudo

Os casos de estudo podem oferecer um ponto de partida útil para analisar uma situação em profundidade. Por exemplo, os professores em Zâmbia se focalizaram primeiro em conhecer e refletir sobre a situação de uma criança e os desafios que ela enfrentava.



Veja no Anexo 7 um exemplo de um caso de estudo inicial

Uma vez que os professores se familiarizaram bem com um determinado “caso de estudo” acharam mais fácil generalizar sobre os temas de inclusão/exclusão que enfrentavam todos os dias como professores de escola.

Idealmente, sua pesquisa-ação devia focalizar sobre assuntos de inclusão para *todos* os alunos. Porém, dedicar algum tempo em descobrir e analisar tudo o que for possível sobre as necessidades de aprendizagem e participação de uma criança em particular pode ser uma forma útil de ‘preparar-se melhor’ para o conjunto deste trabalho de pesquisa.

3.3.3. Histórias

As histórias representam uma boa forma de registrar experiências e de compartilhá-las com outros, seja no nível local ou em outras escolas, distritos e países. Várias atividades sugeridas nesta Guia ajudam os participantes a pesquisar e refletir sobre a história de sua própria escola/comunidades –uma história sobre problemas e soluções, práticas e políticas, situações de inclusão e de exclusão, etc. Escrever a história em papel pode ser uma boa maneira de capturá-la. O processo da escrita implica também muita reflexão; enquanto escreve inevitavelmente estará re-analisando as experiências e as idéias contidas na história.

Nem todos serão capazes ou estarão interessados em escrever uma história. A escrita não deve, então, ser considerada um elemento essencial ou obrigatório da sua pesquisa-ação, caso contrário, poderia excluir as idéias e experiências das pessoas que não escrevem. Se tiver participantes da pesquisa-ação que não escrevem, talvez o grupo todo pudesse trabalhar em conjunto para encontrar uma forma de ajudar os que não escrevam a se envolverem em algum exercício de escrita. Por exemplo, poderiam dispôr os participantes em duplas para que um não-escritor trabalhe junto com um escritor.

Na Zâmbia, os professores escreveram histórias baseadas na informação obtida e registrada com os mapas mentais. Estas histórias escritas foram então agrupadas conforme os temas e publicadas pela EENET num documento chamado 'Pesquisando nossa Experiência'. A coletânea conta as histórias das comunidades nas quais os professores e seus estudantes moram.

Utilização das histórias escritas para promover mais pesquisa-ação

Escrever um informe está associado com freqüência com a finalização de um projeto. No ciclo investigar-refletir-agir, porém, um documento escrito não é só um produto final; pode ser usado para alimentar o estágio seguinte do ciclo (ou o ciclo de pesquisa-ação de outro projeto). "Pesquisando nossa Experiência" é um exemplo do uso da escrita desta maneira.

Escrevendo histórias

Foi difícil no começo motivar os professores a se involucrarem no projeto de pesquisa-ação em Mpika, Zâmbia; somente os professores mais entusiasmados o fizeram. A idéia original era que os professores pudessem trabalhar em colaboração para produzir uma história grupal sobre o desenvolvimento de práticas mais inclusivas nas suas escolas primárias. Eles começaram realmente a escrever casos de estudo individuais após refletir sobre o seu próprio trabalho. Esta reflexão ocorreu com freqüência sob a forma de discussão com o facilitador da pesquisa; algumas vezes foi gravada

em fita de audio para permitir uma reflexão futura sobre qualquer progresso feito. Mais tarde, os professores começaram a escrever em grupos durante a oficina liderada por uma equipe da Tanzânia e do Reino Unido. Na prática, porém, a maior parte das histórias dos professores em 'Pesquisando nossa Experiência' foi escrita individualmente.



Os professores começam a contar suas histórias durante a oficina

Usando as histórias escritas

As histórias –a maioria escritas à mão- foram enviadas ao escritório da EENET onde foram digitadas por um processador de texto. A caligrafia defeituosa ou uma baixa qualidade das fotocópias significou que algumas palavras não pudessem ser decifradas e então, em alguns casos, detalhes menores tiveram que ser omitidos. As histórias foram agrupadas por temas sob os títulos de 'presença' e 'participação'. A edição da redação foi mínima, só para corrigir ortografia e gramática, e para explicar quaisquer termos locais, mantendo a maior fidelidade possível ao texto original.



Veja o Anexo 8 para exemplis de textos manuscritos

A coletânea de histórias foi intitulada 'Pesquisando nossa Experiência'. Foram enviadas cópias a Zâmbia para todos os participantes que tinham contribuído com a experiência –dentro do prazo de seis meses depois que as histórias foram escritas. Isto permitiu a cada professor ler as contribuições dos outros –algo que não tinha sido fácil com os papéis escritos à mão. Professores que antes não tinha mostrado entusiasmo com a actividade,

estiveram subitamente dispostos a participar com os demais no processo da pesquisa-ação.

O facilitador da pesquisa em Zâmbia pôde usar as histórias para estimular aos docentes a refletir mais sobre seu trabalho. Os professores puderam ler - e debater - sobre as ações tomadas por seus colegas e pensarem nas alternativas que eles poderiam ter encontrado para responder as barreiras enfrentadas. Adicionalmente, as histórias forneceram uma melhor visão sobre o trabalho que ocorria nas escolas, tanto para os inspetores de escola quanto para os funcionários do Ministério de Educação. As histórias ajudaram a dar vida à educação inclusiva!

Através do *web site* da EENET as histórias foram postas à disposição do público global. Alguns profissionais estão ansiosos por utilizá-las como parte dos programas de treinamento de professores, já que refletem a realidade das barreiras que muitos docentes nas escolas africanas devem encarar. 'Pesquisando nossa Experiência' é um exemplo da maneira em que as reflexões escritas sobre a pesquisa-ação pode ser utilizada como parte de um trabalho em rede e de um processo de compartilhamento de informação mais amplo; oferece a outros a oportunidade de usar os resultados da pesquisa-ação nos seus esforços para melhorar suas próprias escolas. A difusão das histórias de Zâmbia foi possível graças à EENET, mas um esforço semelhante pode ser feito no nível local mais facilmente, com investimento mínimo na edição e cópias.



Veja o diagrama 'Socialização e trabalho em rede como parte da pesquisa-ação' página 22

3.3.4. Exercícios de avaliação utilizando a escrita

Existem diferentes maneiras de avaliar o trabalho realizado. A avaliação pode ajudar a equipe da pesquisa-ação a:

- decidir quais atividades da pesquisa-ação serão mais úteis para realizar um seguimento e uma avaliação da educação inclusiva
- chegar a um acordo sobre que atividades não funcionaram bem e quais poderiam ser melhoradas
- fazer uma lista dos assuntos e das perguntas chave que a pesquisa-ação trouxe à luz e quais ainda necessitariam um seguimento.

Uma forma rápida e direta de avaliar uma atividade é escrever no diário as três coisas mais importantes que você aprendeu como resultado de ter feito essa atividade.

Uma avaliação mais longa e usando perguntas de apoio pode resultar mais útil. Por exemplo, nos exercícios que utilizam a escrita, poderia ser pedido


aos participantes completarem uma oração com: 'O mais importante que aprendi foi...'

 Veja no Anexo 9 um exemplo de uma forma de avaliação utilizada numa oficina na Tanzânia

3.3.5. Leitura

A leitura é uma atividade complementar à escrita. Ler e analisar a documentação existente relacionada ao próprio contexto é uma parte essencial de qualquer projeto de pesquisa ou avaliação. Por exemplo, é importante reunir e ler textos como: documentos que contêm políticas, planos de aula, reportes individuais dos alunos/as, reportes de encontros entre pais e professores ou de encontros comunitários. Voltar a ler seus próprios apontamentos, ou ler o que seus colegas (ou participantes de outros projetos) registraram, é uma maneira útil de refletir sobre o progresso feito por todos. Isto também ajudar a lembrar alguma informação necessária que ainda faça falta ou temas que ainda devam ser trabalhados na ação. (Veja Seção 3.3.3. para conhecer os detalhes da leitura e análise feitas por professores de uma um conjunto de histórias produzidas por eles ou por terceiros).

Ler textos-chaves escritos por outros pesquisadores de pesquisa-ação e trabalhadores no campo do desenvolvimento a nível mundial pode também estimular a reflexão e ajudar no desenvolvimento de seu processo de pesquisa.

 Veja "Aprendendo da diferença: compreendendo as iniciativas comunitárias para melhorar o acesso à educação. Relatório final, (em inglês) em anexo intitulado "Comunicando idéias através da literatura (páginas 140-141)

 Veja uma lista mais ampla de leituras no Anexo 2

Conselhos úteis

Nem todos os participantes da pesquisa-ação serão capazes de ler e/ou escrever. Deverão preparar atividades de modo que essas pessoas não sejam excluídas.

Por exemplo:

- Procurar alternativas de ajuda de uns participantes aos outros, nas atividades de leitura e escrita.
- Preparar-se para adaptar atividades que reduzam a quantidade de leitura/escrita necessária e para utilizar outros meios, como desenhar, representar, gravar em fitas de áudio ou vídeo a fim de guardar ou transmitir os pensamentos e idéias dos participantes.
- Garantir que exista um equilíbrio entre as atividades escritas e as não-escritas ao longo da pesquisa.
- Animar os participantes a dar igual valor às atividades escritas e não-escritas e seus resultados. A informação e as idéias obtidas de forma não-escrita são tão valiosas e úteis quanto à informação escrita.

4. Ação

4.1. Introdução

As mudanças e melhoras que possa fazer na sua escola/comunidade dependerão do contexto no qual esteja trabalhando, das barreiras identificadas e dos métodos que julgue mais efetivos para superar essas barreiras.

Não podemos sugerir nesta Guia como deveria ‘agir’ em resposta à informação obtida, porque cada situação é única. Porém, fornecemos três exemplos, nos quais os professores *ingestigaram* a situação, *refletiram* sobre soluções possíveis e então *atuaram* para fazer uma mudança. Os exemplos estão baseados em estudos de casos individuais produzidos por um grupo de professores nos estágios iniciais de um projeto de educação inclusiva em Mpika, Zâmbia.



Para mais detalhes veja ‘Pesquisando nossa Experiência’

4.2. Exemplo: Incluindo as mães adolescentes

Um professor notou que a gravidez e a maternidade era uma barreira para a inclusão de meninas na sua aula. Ele queria incentivar às meninas para que completassem sua educação, mesmo grávidas ou após ter seus bebês. (Veja págs. 49 – 52 de ‘Pesquisando nossa Experiência’ para mais detalhes).

Para conhecer mais sobre o problema, ele entrevistou as mães adolescentes, outras meninas da mesma idade, seus pais e mães. Também realizou discussões de grupos focais na aula das meninas. Descobriu que as meninas grávidas ou com bebês são incomodadas pelos/as colegas e que isto as desestimulava a ir à escola. Encontrou também que alguns pais e mães preferiam que suas filhas se casassem e tivessem filhos, antes que ‘gastar os recursos’ em pagar a escola. Ele soube que uma menina que tem um bebê dificilmente pode resistir aos desejos do seu marido/namorado para ter outra criança, antes dela terminar a escola.

Uma vez conseguida esta informação, o professor pode refletir sobre as ações possíveis para ajudar as duas meninas mães adolescentes de sua sala de aula. Ele fez um grande esforço para encorajar as meninas a permanecer na escola. Deu ‘aconselhamento’ aos companheiros/as de aula sobre os direitos das meninas a estar na escola e sobre como ajudá-las ao invés de desanimá-las. Também conversou com os pais das meninas. Alguns meses após a pesquisa-ação do professor e do registro escrito do seu caso de

estudo, ele escreveu à EENET para informar que as duas meninas tinham passado os exames e que continuavam sua educação.

4.3. Exemplo: Tornando os banheiros acessíveis

Daniel* teve pólio quando era menor e agora usa aparelhos e muletas para caminhar. Seu professor estava interessado em saber mais sobre as dificuldades e barreiras que ele encarava todos os dias e então o visitou em sua casa.

O professor entrevistou a mãe de Daniel e descobriu que seus aparelhos deviam ser reparados com frequência na cidade. Isto tinha um custo em dinheiro e tempo, razão pela qual Daniel faltava seguidamente à escola. O professor descobriu também que Daniel não usava seus aparelhos e que preferia engatinhar. Vai inclusive ao banheiro engatinhando porque não pode entrar com as muletas. Em casa usa nas mãos os sapatos de plástico de sua mãe para se arrastar ao banheiro.

O professor entrevistou Daniel e soube que ele nunca usava o banheiro da escola porque não tinha com quem proteger suas mãos e, ao mesmo tempo, não pode entrar ao banheiro com as muletas. Se o professor não tivesse feito esta visita, falado com Daniel e com a mãe, dificilmente poderia ter coletado tão valiosa informação. Como resposta à informação o professor pode discutir a situação com colegas na escola e começou a agir, construindo um banheiro que Daniel poderia usar.

* O nome foi mudado

4.4. Exemplo: Incluindo João – um exemplo de auto-reflexão de uma professora

O primeiro dia que João* foi à escola foi descrito detalhadamente pela professora num dos primeiros estudos de caso produzidos como parte das atividades da pesquisa-ação (ver Anexo 7). João era albino, nasceu com uma cor de pele muito clara. Existem muitas superstições sobre o albinismo, razão pela qual João não tinha ido antes à escola. Os temores da professora e dos estudantes foram exprimidos com clareza neste estudo de caso. Temiam aproximar-se do menino já que pensavam que o que ele tinha era infeccioso ou contagiava.

A professora reuniu e documentou a informação sobre seus próprios temores, e os da comunidade, num processo de auto-reflexão. Durante os meses seguintes ela fez o melhor que pôde para vencer seus próprios temores. Observou com atenção o comportamento e as reações de João e dos companheiros de aula. A informação obtida desta maneira serviria como uma ótima linha de base, sobre a qual voltar no futuro, com a finalidade de avaliar o progresso conseguido.

Pensou nas alternativas possíveis para incluir João na sua aula. Por exemplo, ela mudou a seqüência das lições, levando às crianças a realizar atividades físicas juntas, quando estavam por demais distraídas e não podiam se concentrar na lição de inglês, devido à presença de João na aula. A professora começou a perceber que o maior problema de João era sua fraca visão; desde então se manteve atenta para que João pudesse ver sempre o que estava escrito no quadro-negro. Os companheiros foram se acostumando com a presença de João na aula e esqueceram seus temores iniciais.

* O nome foi mudado

Conselho útil

Nestes breves exemplos mostramos como três professores investigaram um problema, como refletiram sobre as soluções possíveis e os passos que deram para resolver o problema. No Anexo 10 encontrará um conjunto de perguntas sugeridas que poderão ajudar a planificar a ação em relação à informação obtida e às análises que foram realizadas.

Anexo 1: Poder

O poder é definido de muitas maneiras. Existem alguns componentes que são intrínsecos ao conceito de poder, enquanto que outros podem variar dependendo da cultura e do contexto de que se trate. Por exemplo: tomar decisões, participar e ter acesso a recursos são componentes centrais do poder; por outro lado, os direitos derivados de herança ou a posse de gado podem ser mais importantes em umas culturas do que em outras, para definir o poder. Ajudam também as classificações de diversos tipos de poder que são usados extensivamente no trabalho de gênero e nas metodologias de participação. Uma classificação comum é a seguinte:

Poder sobre

Geralmente interpretado como poder, mas também pode ser usado para promover a opressão, por exemplo, de chefes e ditadores autoritários que agem de forma defensiva

Poder para

O aspecto individual do fortalecimento do poder, ou seja, a capacidade de atuação decorrente da educação ou do treinamento

Poder com

Poder coletivo que provêm da união de interesses compartilhados por resolver problemas comuns, por exemplo, movimentos de direitos civis, grupos de auto-ajuda

Poder interior

Representa a força interior baseada na auto-aceitação e respeito por si mesmo e pelos outros, como a prisão de Nelson Mandela, por exemplo.

O chamado '*continuum de poder*' estabelece diferenças entre níveis de poder, o que é relevante para uma análise do grau de poder que possui ou não um determinado grupo. Os quatro grandes níveis são:

Falta absoluta de poder

Por exemplo, na falta de acesso aos direitos básicos, incluindo o direito à vida

Baixo poder

Acesso aos serviços básicos, podendo ser diretamente beneficiado, porém de maneira passiva

Poder médio

Acesso individual aos processos de tomadas de decisões, porém esses processos foram desenhados por outros

Alto poder

Início da ação, criação dos processos de tomadas de decisões que influenciam os sistemas social, econômico e político.

Anexo 2: Leituras adicionais

[Para informação do lector/a, traduzimos os títulos das publicações em inglês. A tradução do título em português foi incluída, entre colchetes, depois do título original em inglês.]

Educação inclusiva

Alur, M. and Hegarty, S. (eds.) (2002) *Education and Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion*. [Educação e crianças com necessidades especiais: da segregação à inclusão.] Nova Deli: Sage Publications

Bogale, G.H.T. (1999) *From Exclusion to Inclusion: A Case of Children with Mental Retardation in Kokebe Tsebah Primary School in Addis Ababa, Ethiopi'*. [Da exclusão à inclusão: um caso de crianças com retardo mental na escola primária Kokebe Tsebah de Adis Abeba]. Adis Abeba: Escritório da organização Save The Children da Suécia, para a África oriental e central. (disponível em: www.eenet.org.uk/theory_practice/exclu_inclu.shtml)

Booth, T. and Ainscow, M. (eds.) (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. [Deles a nós: uma pesquisa internacional sobre inclusão na educação.] Londres: Routledge

Child-to-Child Trust (2003) *Learning Together in the Mpika Inclusive Education Project*, [Aprendendo juntos no projeto de educação inclusiva de Mpika.] Londres: Child-to-Child Trust (disponível na EENET)

Holdsworth, J. (2002) *Seeking a Fine Balance: Lessons from Inclusive Education in Lao PDR*,. [Procurando um delicado equilíbrio: aprendizagens sobre educação inclusiva no Laos RPD.] Londres: Save the Children Reino Unido (disponível na EENET)

Khatleli, P., Mariga, L., Phachaka, L. and Stubbs, S. (1995) 'Schools for all: National planning in Lesotho'. [Escola para todos: Plano Nacional de Lesoto.] Em O'Toole, B. and McConkey, R. (eds.) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*. [Inovações para as pessoas deficientes em países em desenvolvimento.] Chorley: Lisieux Hall Publications (disponível em www.eenet.org.uk/parents/book/lesotho.doc)

Lynch, J. (1994) *Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region*. [Serviços oferecidos às crianças com necessidades educativas especiais na região da Ásia.] Documento técnico do Banco Mundial Nº 261, Asia Technical Series, Washington: Banco Mundial
(disponível em <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/senasia.htm>)

Lynch, J (2001) *Inclusion in Education: The participation of disabled learners. A thematic study*, [Inclusão na educação: a participação de aprendizes deficientes. Uma pesquisa temática.] Paris: UNESCO
(disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123486e.pdf>)

Mariga, L. and Phachaka, L. (1993) *Integrating Children with Special Educational Needs into Regular Primary Schools in Lesotho. Report of a Feasibility Study*. [Integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas primárias regulares em Lesoto. Relatório de um estudo de factibilidade .]
Maseru: Ministry of Education Lesotho
(available at www.eenet.org.uk/theory_practice/lesotho_feasibility.pdf)

Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusion: Studies in Inclusive Education*. [Trabalhando para a inclusão: pesquisas sobre educação inclusiva.] Londres: David Fulton Publishers

Mumba, P. and Milandile, T. (2002) 'School In-Service Monitoring: An Evaluation Report on the Development of Literacy in Kabale Zone. Mpika'. [Monitoramento de serviços nas escolas: relatório de avaliação sobre o desenvolvimento da alfabetização na zona de kabale. Mpika.] Mpika: Departamento de formação de professores, Centro de documentação do distrito de Mpika

Muthukrishna, N. (2000b) 'Transforming professional development programmes into an inclusive education system'. [Transformação de programas de formação docente em um sistema de educação inclusiva.] Em Savolainen, H., Kokkala, H. e Alasuutari, H. (editores.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. [Encontro das necessidades da educação especial e diversa: tornando realidade a educação inclusiva.] Helsinki: Ministério de Assuntos Externos da Finlândia e Instituto Niilo Maki
(disponível em http://global.finland.fi/julkaisut/yleis/UM_Meeting%20Special.pdf)

Peters, S (2003) *Inclusive Education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*, [Educação inclusiva: conseguindo a educação para todos e todas mediante a inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais.] Washington: Banco Mundial

(disponível em

http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_En.pdf)

Richard Mmbaga, D (2002) *The Inclusive Classroom in Tanzânia: Dream or Reality?*, [A sala de aula inclusiva na Tanzânia: sonho ou realidade?]

Pesquisas sobre Educação Comparativa e Internacional nº 59, Estocolmo, Instituto para a Educação Internacional

(disponível em <http://www.interped.su.se/publications/EurenNo59.pdf>)

Save the Children (1996) *Towards Inclusion: SCF-UK's Experience in Integrated Education* [Na direção da inclusão: a experiência da Save The Children do Reino Unido sobre educação integradora.] Londres: Save the Children

(disponível em www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/towards/scfukex.shtml)

Save the Children (2002) *Schools for All: Including Disabled Children in Education*. [Escolas para todos e todas: incluindo crianças deficientes na educação.] Londres: Save the Children.

(disponível em inglês, árabe, francês, português, russo e espanhol em www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/schools_for_all.shtml)

Savolainen, H., Kokkola, H. e Alasuutari, H. (2000) (eds.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. [Atendendo las necessidades da educação especial e diversa: tornando a educação inclusiva uma realidade.] Helsinki: Ministério de Assuntos Externos de Finlândia, Departamento de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e Instituto Nilo Maki

(disponível em

http://global.finland.fi/julkaisut/yleis/UM_Meeting%20Special.pdf)

Stubbs, S. (1997) 'Towards Inclusive Education: The Global Experience of Save the Children UK'. [Na direção da educação inclusiva: a experiência mundial de Save The Children.] Palestra apresentado no Segundo Congresso Íbero-americano de Educação Especial. Londres: Save the Children

(disponível em www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/savechdn.shtml)

Stubbs, S. (2002) *Inclusive Education: Where There Are Few Resources*. [Educação inclusiva: onde os recursos são escassos.] Noruega: Atlas Alliance
(disponível em www.eenet.org.uk)

Observação: Como o orçamento da EENET é extremamente reduzido, estamos sempre procurando voluntários/as que nos ajudem a traduzir documentos sobre educação inclusiva para outros idiomas (por exemplo, ao português), e também doadores que possam financiar tais traduções. Se considera que poderia colaborar conosco, por favor, escreva ao nosso correio eletrônico info@eenet.org.uk

UNESCO documentos sobre educação inclusiva

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.] Paris UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

UNESCO (1999) *Inclusive Schools and Community Support Programmes: Report First Phase 1996-1997* [Escolas inclusivas e Programas de ajuda comunitária: Relatório da primeira fase 1996-1997.] Paris UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

UNESCO (1999) *Welcoming Schools: Students with Disabilities in Regular Schools*. [Escolas acolhedoras: estudantes com deficiências nas escolas regulares.] Paris: UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

UNESCO (2001) *Deafness: A Guide for Parents, Teachers and Community Workers* [Surdez: uma guia para pais e mães, docentes e trabalhadores da comunidade.] Paris: UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

UNESCO (2001) *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda*. [Incluindo os excluídos: atendendo a diversidade na educação. Um exemplo de Uganda.] Paris: UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

UNESCO (2002) *Inclusive Schools and Community Support Programmes: Report Phase Two 1999-2002*. [Escolas inclusivas e programas de ajuda comunitária: Relatório da segunda fase 1999-2002.] Paris: UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A challenge and a vision*. [Superando a exclusão através da abordagem inclusiva na Educação: Um desafio e uma visão.] Documento conceitual da UNESCO, Paris: UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

UNESCO (2001) *Open File on Inclusive Education*, [Expediente aberto sobre a educação inclusiva.] Paris: UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

Pesquisas e processos

Chambers, R. (1992) *Rural Appraisal: Rapid, Relaxed and Participatory*. [Diagnóstico rural: rápido, sem tensão e participativo.] Brighton: Instituto de Estudos do Desenvolvimento.
(disponível em www.ids.ac.uk/ids/bookshop/dp/dp311.pdf)

Chambers, R. (1999) *Relaxed and Participatory Appraisal. Notes on Practical Approaches and Methods*. [Diagnóstico tranquilo e participativo: apontamentos sobre abordagens e métodos práticos.] Brighton: Instituto de Estudos do Desenvolvimento.
(disponível em www.ids.ac.uk/ids/particip/research/pr/rcwkshpjun99.pdf)

Laws, S. (2003) *Research for Development: A Practical Guide*. [Pesquisa para o desenvolvimento: uma guia prática.] Londres: Thousand Oaks; Nova Delii: Sage Publications

Linney, B. (1995) *Pictures, People and Power*. [Imagens, pessoas e poder.] Londres: Macmillan

Mumba, P. (2000) 'Democratisation of Primary Classrooms in Zâmbia: A Case Study of its Implementation in a Rural Primary School in Mpika'. [Democratização da Escola Primária em Zâmbia: Um estudo de caso sobre sua implementação em uma escola primária rural em Mpika.] Apresentação

feita no Congresso Internacional de Educação Especial (ISEC 2000), Manchester, 24-28 julho de 2000.

(disponível em

www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_m/mumba_2.htm)

Prosser, J. (1998) *Image-based Research* [Pesquisa baseada em imagens.] Londres: London: Routledge Falmer

Reason, P., y Rowan, J. (1981), *Human Inquiry: A Sourcebook for New Paradigm Research* [Pesquisa humana: um livro de consulta para a investigação de novos paradigmas]. Chichester: Wiley

Save the Children UK (2000) *Access for All. Helping to Make Participatory Processes Accessible for Everyone.* [Acesso a todos: ajudando a tornar o processo participativo acessível para todos.] Londres: Save the Children Reino Unido

(disponível em inglês, inglês com letras de tamanho grande, árabe, francês, português e espanhol em

www.eenet.org.uk/key_issues/communication/communication.shtml)

Stubbs, S. (1995), *The Lesotho National Integrated Education Programme: A study on implementation* [O Programa Nacional de Educação Integral de Lesoto: uma pesquisa sobre sua implementação]. Tese apresentada para a aprovação dos quesitos do mestrado em educação, Universidade de Cambridge [um exemplo de pesquisa-ação]

(disponível em www.eenet.org.uk/action/sthesis/contents.shtml)

Desenvolvimento do docente e da escola

Ainscow, M. (1993) *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide.* [Necessidades especiais na sala de aula: uma guia para a formação do docente] Londres: Jessica Kingsley

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. e West, M. (1994) *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities.* [Criação das condições para o melhoramento da escola: uma cartilha para o desenvolvimento de atividades com o pessoal] Londres: Fulton

UNESCO (1993), *Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom* [Pacote de recursos para a formação do docente: necessidades especiais na sala de aula.]. Paris: UNESCO (segunda edição 2004, UNESCO Publishing)

UNESCO (2001), *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers* [Compreendendo e respondendo às necessidades das crianças em aulas inclusivas: uma guia para professores]. Paris: UNESCO
(disponível em www.unesco.org/education)

UNESCO (2004), *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-friendly Environments* [Abraçando a diversidade: caixa de ferramentas para a criação de ambientes inclusivos e amigáveis com a aprendizagem]. Bancogue: UNESCO
(disponível em www2.unescobkk.org/ips/ebooks/documents/Embracing_Diversity/index.htm)

Documentos do Projeto de pesquisa-ação da EENET

EENET (2001), "Action-learning for Inclusion. Understanding Community Initiatives to Improve Access to Education" [Aprendizagem em ação para a inclusão. Compreendendo as iniciativas da comunidade para melhorar o acesso a educação]. Relatório da oficina na Tanzânia, 16-20 de julho de 2001, Manchester: EENET
(disponível em www.eenet.org.uk/action/Tanzania_report.shtml)

EENET (2003), "Researching our Experience" [Pesquisando nossa própria experiência]. Coletânea de trabalhos escritos por professores de Zâmbia, Manchester: EENET
(disponível em www.eenet.org.uk/action/rsrching_experience.pdf)

Lewis, I. (2004), "Using Images to Explore and Promote Inclusion. Experiences from Mpika Schools" [Utilização de imagens para explorar e promover a inclusão. Experiências de escolas em Mpika]. Manchester: EENET
(disponível em www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Lewis, I. e Miles, M. (2002) 'Writing Workshops: An EENET Action Research Project. [Oficinas de escrita: um projeto de pesquisa-ação da EENET]. Mpika, Zâmbia 16-24 julho de 2002, Manchester: EENET
(disponível em www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Miles, S. with Ainscow, M., Kangwa, P., Kisanji, K., Lewis, I. Mmbaga, D. e Mumba, M. (2003) 'Learning from Difference: Understanding community initiatives to improve access to education', [Aprendendo da diferença: compreendendo as iniciativas da comunidade para promover o acesso à educação]. Relatório final do projeto para o DFID, Manchester: EENET
(disponível em www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Conselho útil

Se for um leitor que mora num país do Sul e tem dificuldades para acessar a documentos da Internet, por favor, contate-se com a EENET. Poderíamos aceder a alguns documentos e enviar-lhe uma cópia escrita ou CD-ROM.

Anexo 3: Exemplos de conversas entre professores

Nestes fragmentos, parafraseados de conversas entre professores da Tanzânia e da Zâmbia, é possível ver como a simples atividade de discutir sobre os problemas e preocupações pode levar a compartilhar idéias e soluções possíveis –sem precisar de conselhos ‘especializados’.

“Não fomos treinados para ensinar crianças com ‘retardo mental’ (dificuldades de aprendizagem).”

“Os problemas são parte da vida. São desafios. Inclusive antes de ter crianças com dificuldades na aula, já tinha problemas. Se são 100 crianças na sua aula, pelo menos 20 terão problemas, mas talvez não tenha notado. A experiência que me preparou para a inclusão foi ter 105 crianças de Primer Grau na mesma aula.”

“Eu também não tive nenhum treinamento especial. Fazemos reuniões todas as semanas para intercambiar idéias e experiências.”

“Nossas aulas estão repletas e as crianças deixam a escola porque estão cansadas de ter que sentar no chão.”

“É uma boa idéia rotar as crianças que estão sentadas no chão. Isto dá a chance para que todos se sentem numa carteira”

“As crianças estão tristes porque seus pais e mães estão morrendo.”

“Inclusive o professor com mais energia não pode alegrar as crianças quando seus pais ou mães estão morrendo. Mas as outras crianças sim podem! Frente ao desafio de responder às necessidades de outras crianças ‘tristes’, as crianças podem ser consideradas, cuidadosas e compassivas. Na minha escola na Zâmbia trouxeram sapatos, lápis e uniformes à escola para aquelas crianças cujos pais não podiam cuidar-las e fornecer o equipamento de que precisavam para assistir à escola.”

“Muitas crianças abandonam a escola.”

“Os professores não se importam quando as crianças abandonam a escola porque têm alunos demais na mesma sala de aula. Na realidade estão contentes –significa menos trabalho para eles!”

“Estamos usando uma abordagem interativa. Estamos dando poder às crianças para que colaborem com o desenvolvimento do currículo.”

“Precisamos de especialistas que ensinem as crianças com dificuldades de aprendizagem e outras deficiências.”

“Precisamos capacitar a todos os professores para poder dar respostas e ensinar a todas as crianças. Mesmo se treinássemos especialistas pelos próximos 10 anos não teríamos a quantidade suficiente.”

“Formar professores não está nos levando a lugar nenhum. Estão morrendo e renunciando. Temos que ver as próprias crianças como recursos.”

Anexo 4: Fotografias utilizadas durante a oficina na Tanzânia

Aprendizagem inclusiva

O ambiente

Imagem 1: uma escola de concreto bonita e construída no meio de um pátio com arbustos e grama



Imagem 2: uma escola rural com teto de palha e sem paredes, construída pelos próprios moradores

Aulas inclusivas

Imagem 1: uma aula de meninas organizadas por grupos



Imagem 2: uma aula mixta, onde a metade das crianças estão sentadas no chão, em grupos

Deficiência

Imagem 1: uma aula organizada em grupos, onde uma criança albina está sentada entre seus companheiros



Imagem 2: oito crianças, duas sentadas sozinhas, numa sala de aula vazia com muitas carteiras vazias. As crianças são surdas e recebem aulas numa unidade especial, o que não é possível ver na fotografia.

Reflexão e análise em ação

Oficinas

Imagem 1: um grupo de participantes homens e mulheres sentados em cadeiras alinhadas em filas num centro de documentação. Os professores não parecem estar escutando atentamente.



Imagem 2: um grupo de professores sentados na volta de uma mesa, com canetas na mão e conversando animadamente. Uma folha de papelógrafo está posta sobre a mesa

Trabalhando ao ar livre

Imagem 1: três professores de pé num espaço aberto lendo um papelógrafo



Imagem 2: alunos de escola, professores/as, pais e mães sentados em círculo, fora, sob as árvores numa área rural.

Anexo 5: Um quadro para coletar dados de linha de base

Neste distrito/cidade/área		Quantos são?	Quem são?	O que já sabemos?
Presença	Crianças que não estão matriculadas			
	Crianças que não vão à escola			
Participação	Crianças que não participam			
	Crianças que se sentem rejeitadas			
Objetivos alcançados	Crianças que não completam as atividades			
	Crianças que não alcançam os objetivos			

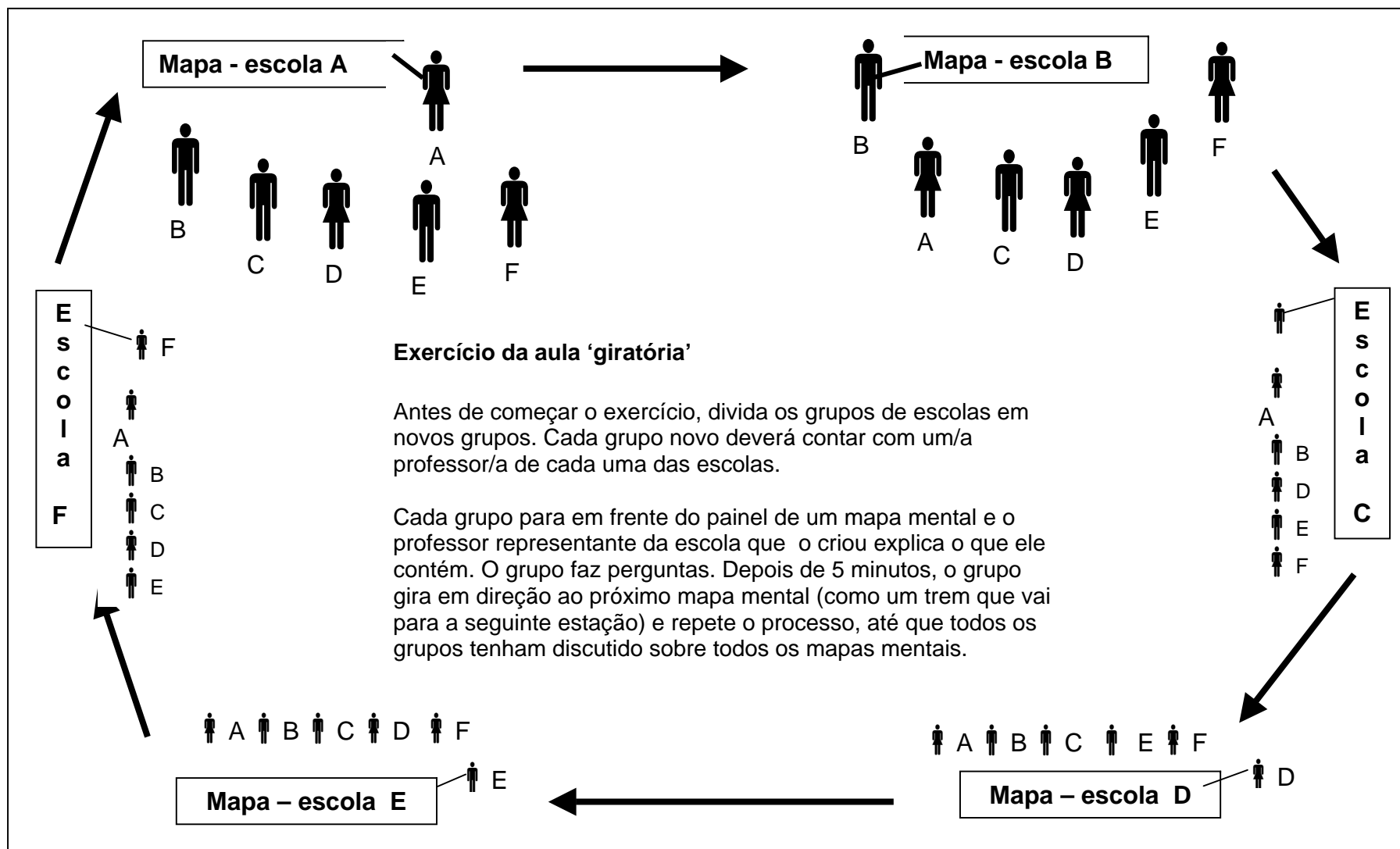
Que outra informação precisamos para compreender as barreiras que os alunos enfrentam?

Temos certeza da informação obtida?

Poderia haver outros pontos de vista?

Existem vazios em nossos conhecimentos?

Anexo 6: Aula giratória ou de “quebra-cabeças”



Anexo 7: Exemplo de um estudo de caso inicial

Escola Musakanya

Grau 2

Tema:	Como acolhemos um menino albino na nossa aula
Referência:	Guia para professores/as de inglês – Seção B
Tema secundário:	Cumprimentos
Materiais de ensino/aprendizagem:	Painéis nas paredes e quadros com figuras

Objetivo

Ao terminar minha aula, os alunos deveriam ser capazes de sociabilizar livremente com o menino albino, comunicar-se com ele e aceitá-lo como membro da nossa classe.

Introdução

Eu disse aos alunos que ficassem de pé e cumprimentassem seu amigo John*. Falei que ele é o nosso amigo, que o senhor Zulu nos contou que viria. Agora ele está aqui, está conosco, e vamos estudar sempre juntos daqui para frente. Estão contentes de vê-lo? Eles disseram que sim. Eu falei que se eles estavam contentes poderiam cumprimentá-lo, dizer “bom dia” John. John respondeu bom dia também, obrigado. Eu disse a John para sentar onde ele quisesse, ele foi e sentou na primeira carteira, mas os demais alunos saíram de perto daquela carteira.

Logo que observei essa atitude, eu chamei todos os alunos da sala para que viessem para a frente e lhes disse que fizessem tudo o que eu mandasse. Eu disse, ‘pulem’, eles pularam, agora ‘saltem baixinho’, eles saltaram, ‘façam a volta’, eles viraram, ‘dancem’, eles dançaram, ‘aplaudam’, eles aplaudiram e John estava fazendo igual. Então eu disse, muito bem, voltem para as suas carteiras. Eles voltaram, mas ninguém ainda sentava na mesma carteira de John. Alguns permaneceram em pé.

Em seguida, começou a instalar-se a confusão. Em lugar de continuar com minha lição de inglês, me dediquei a ordenar os lugares. Sempre observei que as meninas se negavam a sentarem junto com os meninos, então, nesse momento eu lhes disse que todos eram irmãos e irmãs, por isso deveriam sentar juntos. Eu fiz com que John se sentasse perto de minha mesa e pedi que se sentassem junto dele outros dois meninos, Peter e Joseph, que foram amáveis com ele, pois moram no mesmo bairro.

Novamente, eu fiz as meninas sentarem no meio dos meninos e que estas também se sentassem entre elas. Nesse momento, entendi que outra coisa

estava acontecendo; todos os outros alunos estavam olhando para ele e havia menos concentração na minha classe. Então decidi trocar a aula de inglês pela de educação física e fomos todos para o pátio. Eu fiz aquilo, porque ninguém estava prestando atenção na minha lição, embora a classe de educação física fosse no último período do dia. Conforme caminhávamos, alguns alunos de outras aulas olhavam fixamente para ele e as pessoas que passavam pelo pátio ficavam surpresas de ver a John junto com o grupo de alunos.

Em seguida, lhes disse que corressem em círculo na metade da quadra de futebol, porque estavam no primeiro ano. Depois de correr, pedi que se pusessem de 'dois em dois', cada um devia procurar um par, mas ainda ninguém aceitava juntar-se com ele. Logo dançaram e eu dancei com John até a música acabar. Mudei de atividade e outra vez lhes disse que formassem duplas, eles escolheram seus pares, mas John ficou sozinho.

Pior ainda, sendo eu a professora, não me sentia tão livre com ele. Suas mãos me davam medo, pois tinham chagas. E, especialmente, eu possuía a crença que quando a gente vê um albino, tem que cuspir no próprio peito, por isso eu imaginava que ao tocá-lo, alguma conseqüência cairia sobre mim. Primeiro, chamei Peter, mas ele já tinha escolhido um companheiro, logo Joseph disse 'eu estou com outro'. Simplesmente, tive que forçar a mim mesma e não queria mostrar aos alunos que eu não estava à vontade com ele. Esfregamos as nossas mãos, umas nas outras, nessa primeira rodada; os alunos se surpreenderam outra vez ao ver-me fazer isto.

Algo bom que observei nele, fue que John se sentía livre para fazer qualquer coisa e pronto para interatuar com qualquer um.

Na seguinte rodada os alunos trocaram os pares, eu disse a Joseph para ficar com John, ele concordou e eles brincaram bem. Novamente, eu pedi para intercambiarem as duplas, Peter aceitou jogar com ele. Finalmente, tentei com uma menina e eles dois brincaram ótimamente.

Isto aconteceu durante o intervalo; nós não voltamos para a sala de aula e os alunos de outros salões também saíram direto para o pátio, agora John era o centro de atração. Ainda assim, seus companheiros de aula continuavam manifestando temor.

Comecei a fazer uma roda, tentando uma atividade rítmica, mas ainda ninguém tocava nele. Fui para seu lado para preencher o espaço. Logo de uma rodada de 'Macheni Macheni' eu fui de propósito para o centro da roda pretendendo fazer uma demonstração, mas na verdade eu só queria que os alunos o tocassem. Um deles tocou numa mão, outro na mão esquerda. Eu disse a eles que aquele que deixasse um espaço aberto, se convertiria num 'vaso sanitário' e seria levado ao centro do círculo. Isto também teve sucesso.

Procedemos a realizar uma atividade de despedida, na qual jogaram 'carneirinho, carneirinho, volte para o seu lar'. Fiz que os meninos tocassem as meninas. John pegou duas meninas, sendo que a primeira se negou, mas ele trouxe a outra pessoalmente para mim. Depois do jogo de atrapar as meninas,

voltamos para a sala de aula. Todos se sentaram nos lugares que eu lhes indiquei. Eu disse que quem por acaso estivesse mudando de lugar, não iria receber elogios da professora, nem dos colegas.

Vi que ainda sobravam uns trinta minutos mais antes de tocar a hora de saída. Introduzi uma lição de inglês, na qual pedi aos alunos pronunciar bom dia e boa tarde. A atividade tratorreu bem. Procedi, então, a uma prática livre, onde pedi aos alunos que se cumprimentassem uns aos outros dando-se as mãos. Toda a classe participou plenamente e os demais alunos estiveram contentes de ver que John era capaz de cumprimentar e responder ao cumprimento.

Ao escrever a atividade, pus a letra C para que os alunos copiassem. John queria escrever, mas ele não podia ver adequadamente. Veio a minha mesa, eu a escrevi no seu caderno, mas ele demorou um pouco para ler. Descubri que ele tinha problemas de visão. Escrevi o meu trabalho no quadro-negro com letras maiores, mas mesmo assim ele não podia perceber nada. Terminou a aula e John já estava acompanhado de Peter e Joseph.

Nesse dia eu deveria ter ensinado seis objetivos de aprendizagem, mas só consegui ensinar dois. Até agora, ainda não ensinei o que se espera de mim. Houve uma total alteração nas minhas aulas. Dedico muito tempo a atender as necessidades de John.

Mrs Mauluka

Anexo 8: Exemplos de manuscritos

10
 WHAT ARE MY CHALLENGES?
 I begin this case study by a question looking at what challenges Joseph Simusoko has in life. Joseph is the son of Mr & Mrs Simusoko who lives in Old Kamwanga Compound of Mpika town. The boy is physically disabled (CP) and he is unable to move with his limbs. His disability is from a disease called cerebral palsy which he contracted when he was 15 years old and he is now 18 years old. However, during the implementation of the Inclusive Education programmes, the school had not had targeted or effective strategies to include children like Joseph in their learning process. The school had not had targeted or effective strategies to include children like Joseph in their learning process.

LEARNING DIFFICULTIES

1. PURPOSE: To identify pupils with poor performance in my class and find ways of helping them and ways of encouraging their parents to accompany them where academic is concerned.
2. PROCESSES: Brainstorm, Survey, teacher reflection, family meeting and discussion.
3. EVIDENCE OF IMPACT: Presence - They have been given learning materials. Participation and involvement: learners have

INCLUSION AND THE GIRL CHILD MATRNER

I am a Grade 9 teacher for a Grade 9 girls' class at Mwananga Basic School in Mpika District of Zambia. The school is in Northern Province. I've been in the teaching profession for 5 years now. Under the Education Policy for our nation, girls who stop school due to pregnancy have a right to come back to school. Despite having such a good policy in place, some girls come back to school but they stop on the way. Other girls stop school immediately they discover that they are pregnant. How can these children be maintained in school to make good progress in their academic work. There are two girls in my class who are mothers. Mr retained into school after delivering and surgery is on leave. Commenting on their experiences as a mother who is in one of them and as a pregnant girl who is in the other, in the case of Bungo who at the time of this interview was pregnant, she said "Our classmate laugh at us. They also pass very bad comments like that we are mothers and school is not our place right but home." The two girls also said "due to pregnancy, at times we feel out of place and the feeling like stopping school." Had it not been for (pregnancy) we would have stopped school, you see us alone", they said. The parents for the two girls have been very cooperative in the education of their children. Commenting on the attitude of Bungo's mother, she said "I want her to continue education for her mother stopped school in the past despite being intelligent." The time when I bought her over the buying of large skirt for her, she bought as a maternity dress, she didn't hesitate but bought. Some months I talked to community the education officer and she said "It is a challenge to have girls come to school for many of the girls do it for due to pressure in another encounter in carrying for relationship between the girl and the responsible man doesn't and therefore she expected to become pregnant. When the girl is bright in class and the responsible man doesn't go for education, there is fear of loss of the girl to the man who is simply impregnate her again."

girls are able to reducing the poor children if they are included. to reach parents are experiencing

INCLUSIVE SCHOOLING

INTRODUCTION

Inclusive Schooling is a special kind of teaching able children and learners with special needs or learning difficulties. At Kabale Basic School, we have dignified our school by practicing inclusive schooling very seriously for some years now.

1. PURPOSE: To identify those children with learning difficulties and find ways of acquiring knowledge and life skills to sustain their lives in future.
2. PROBLEM: Memory Kaluba aged 7 was not able to write properly.
3. REASONS: She has bowed bones both legs and back. This has resulted in stunted growth, very quiet, cannot work properly and she's short.
4. CHILD'S EXPERIENCE IN THE UNITY: When Memory was at the unity she said that "she never used to learn mathematics. Most of the times when the teacher was outside the class, she witnessed the deaf pupils fighting. Despite her physical problem, she was writing from the desk just like others and she said that they never used to draw animals and people."
5. TEACHER'S EXPERIENCES: Upon receiving Memory in my class I had the following fear. I had a strong feeling that memory's problem cannot be handled by me for a simple reason that I am not trained in special education hence the problem seemed to be abit complicated for me. Secondly, other members of staff who felt that they cannot teach children with special needs believed that I was overloading my work in order for memory's work to be prepared. Thirdly, I also had some reactions from Sarah a pupil in my class, she asked me that "why should we learn with memory in the main stream and yet there is a unity? Well, this was really a challenging question. I could not complete answering them and then, however, I had an opportunity of explaining to my pupils how a disability could come to a person - the causes and

Anexo 9: Amostra de formato de avaliação

A fim de aprender da experiência desta oficina, gostaríamos que você completasse as seguintes orações:

1. A parte mais interessante da oficina foi _____

2. A parte menos interessante foi _____

3. Gostei da maneira em que nós _____

4. Não gostei _____

5. Na próxima vez, deveriam _____

6. Como resultado desta oficina, eu _____

Obrigado por sua participação

Anexo 10: Pesquisa-ação para alcançar a inclusão. Sugestão de um marco de trabalho

Como foi mencionado na seção ‘Objetivos da Guia’, esperamos que estes materiais os ajudem a trabalhar no sentido da redução da marginalização e exclusão da educação, portanto, tornar a educação mais inclusiva. As diretrizes aqui reunidas os ajudarão a alcançar tais objetivos, guiando-os a:

- utilizar o conhecimento existente
- construir sobre a experiência (ou capitalizar a experiência)
- coletar informação
- trabalhar juntos
- escutar as diversas vozes
- criar conversas
- avaliar experiências

Nesta seção sugerimos um conjunto de perguntas que vocês poderiam querer utilizar na sua pesquisa-ação, com a finalidade de dar uma determinada direção as suas atividades. Vocês podem (e devem) mudar ou adicionar as perguntas que vocês e seus colegas da pesquisa-ação acharem mais apropriadas para a situação que vocês estão pesquisando.

Entre colchetes, depois de cada pergunta, destacamos o princípio guia que a pergunta o ajudará a alcançar.

Chegando a este ponto, vocês poderiam também querer revisar nosso diagrama marco da página 21 que explica como poderia funcionar o ciclo perpétuo de ‘pesquisar/investigar, refletir/pensar, agir/atuar’.

Investigar

- Quais são as barreiras para a inclusão na sua escola/comunidade, por exemplo, nas atitudes das pessoas, nas políticas governamentais, no ambiente, etc? [coletar informação]
- Que informação adicional vocês podem coletar? Por exemplo, porque algumas crianças não assistem à escola, ou se ausentam com frequência? [coletar informação]

Refletir

- O que você já conhece sobre as barreiras para a aprendizagem e a participação na sua escola/comunidade? [use o conhecimento existente]
- Que estratégias tem sido postas em prática para superar essas barreiras? [capitalizar a experiência]

- O que você aprendeu sobre a promoção de uma maior inclusão na sua escola/comunidade/pais? [capitalizar a experiência]
- O que aprendeu com a realização destas atividades de pesquisa-ação – quê funcionou bem e quê poderia ter sido feito de maneira diferente? [avaliar as experiências... de fazer pesquisa-ação]

Atúe/Aja

- Que mudanças você e seus colegas querem fazer na sua escola/comunidade? [trabalhar juntos]
- Com quem vão trabalhar? [trabalhar juntos e ouvir as diferentes vozes]
- Como vão fazer estas mudanças? [capitalizar a experiência]
- Quando serão feitas estas mudanças?
- Como vão registrar (escrever, desenhar, gravar em áudio ou vídeo) suas ações e as mudanças que façam? [trabalhar juntos/as e ouvir as diferentes vozes]
- O que você aprendeu ao realizar estas ações ou fazer estas mudanças? [avaliar as experiências... de suas ações e mudanças]
- Como vão compartilhar sua aprendizagem e experiência? [Crie, gere conversas]

Anexo 11: Temas de acessibilidade na sua pesquisa-ação

O propósito por trás de sua pesquisa-ação será ajudar as pessoas a refletir, discutir e agir para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem em suas escolas/comunidades, a fim de que elas se tornem mais inclusivas. Entretanto, é bem possível, que algumas atividades que se realizem, venham a ser difíceis para a participação de algumas pessoas, pois para elas, poderiam ser inacessíveis.

Realizar suas atividades de pesquisa-ação não teria porquê ser um processo complexo ou caro. A melhor maneira de certificar que as atividades sejam acessíveis é ter uma discussão aberta com todos os participantes potenciais, sobre suas necessidades específicas. Procure saber se existem factores que poderiam impedir a participação de alguma pessoa. Por exemplo:

- Impedimentos visuais, de audição, de aprendizagem ou físicos
- Compreensão de outras línguas
- Acesso físico ou através de transporte ao lugar onde ocorrem as atividades
- Trabalho, cuidado das crianças e outros compromissos pessoais

Discuta com cada pessoa sobre as soluções e verifique que suas propostas possam ser alcançadas. Se não for assim, encontre alguma outra alternativa para que a atividade resulte acessível para elas.

Discuta os temas de acessibilidade com o resto dos participantes da pesquisa-ação para que todos conheçam as necessidades dos outros e se sintam à vontade para pedir, em qualquer momento, melhoras nas condições de acesso às atividades.



Para mais detalhes veja "Acesso para todos: ajudando a tornar os processos participatórios acessíveis a todos" (Disponível da EENET em inglês, árabe, francês, espanhol e português)

Alguns temas específicos de acessibilidade que podem surgir com diversas atividades sugeridas na Guia

Atividades que requerem falar e escutar

- Anime os participantes a não falar muito rápido, especialmente se algumas pessoas estão usando intérpretes de idioma ou de linguagem gestual. Se o intérprete não pode seguir o ritmo ou partes de seu discurso, seus clientes podem estar perdendo muita informação.

- Anime a todos a falar claramente e a olhar face a face para os ouvintes (não deve ter ninguém olhando para o chão, nem escondendo o rosto com as mãos –mesmo se estejam nervosos ou tímidos
- Anime as pessoas a usar uma linguagem simples e evitar a gíria que nem todos compreendem.
- Evite realizar o trabalho grupal numa única sala ou numa pequena área exterior. Pode haver muito ruído quando vários grupos de pessoas falam ao mesmo tempo! Pode ser difícil para os participantes ouvir e concentrar-se no que está sendo dito no seu grupo, se houver muito barulho nos outros grupos. Use mais de uma sala ou proponha aos grupos procurar maior abertura numa área exterior mais ampla.

Atividades para duas pessoas

Algumas atividades são próprias para duas pessoas somente –por exemplo, algumas entrevistas podem correr só entre um entrevistador e um entrevistado. Uma atividade como essa pode resultar inacessível para um participante da pesquisa se, por alguma razão, não se sentir confortável com a situação. Por exemplo, um aluno poderá intimidar-se se é entrevistado por um professor, ou uma participante sentir incomodidade se for entrevistada por um participante do sexo masculino. Se os participantes estiverem incómodos, provavelmente não participarão plenamente nem dirão ou que realmente desejam.

Sempre deverá ser considerado o que for mais apropriado realizar em cada atividade de pesquisa. Se for preciso, se fará qualquer adaptação a fim de oferecer uma maior comodidade às pessoas envolvidas na atividade. Isto é igualmente certo para aquelas atividades que requerem muitas pessoas, não somente duas. As adaptações podem incluir, por exemplo, a garantia de que mulheres possam entrevistar a outras mulheres, ou talvez proporcionar as condições para que crianças entrevistem a outras crianças.

Atividades que impliquem desenho

Verifique que as pessoas com dificuldades visuais ou cegas sejam incluídas, por exemplo:

- Estimule a criatividade e a invenção, por exemplo, os participantes podem usar materiais tridimensionais (cordéis, pedras, folhas, etc.) para que possam criar desenhos táteis
- Incentive os participantes com boa visão a descrever aos colegas cegos tudo o que está sendo desenhado, e de seguir as suas instruções sobre o que devem desenhar.

Atividades que impliquem observação

Lembre-se de que o que você escuta (por exemplo, no salão de aula) pode ser tão importante como o que vê. Portanto, professores, pais ou membros da comunidade que tenham dificuldades visuais ou sejam cegos, não deverão ser excluídos das atividades de observação

A observação poder requerer muita concentração, o que pode ser difícil para alguns participantes da pesquisa (inclui para professores cansados!). Certifique-se que as atividades de observação não sejam muito prolongadas, ou que os observadores possam descansar cada certo tempo.

Se as atividades requerem observar fotografias, desenhos ou vídeos, os participantes com boa visão podem descrever o que vêm aos seus colegas cegos, e, neste processo, eles poderão ser ajudados a pensar mais profundamente no que estão observando.

Atividades de chuva de idéias

As atividades de chuva de idéias, são concebidas como atividades rápidas e implicam fazer simplesmente uma lista de idéias (ou mapa mental), mais do que longas conversas sobre essas idéias. Porém, se alguns participantes da chuva de idéias tem dificuldades de audição ou comunicação, cuide que a atividade não seja rápida demais para que eles possam compreender e contribuir. Permita que se proporcionem explicações breves, se alguém não entende o sentido de uma palavra (mas evite que a explicação se torne um debate detalhado!)

Atividades que implicam escrever

Algumas atividades da pesquisa-ação sugeridas nesta Guia implicam escrever, em grupo, em grandes folhas de papel ou no quadro-negro; ou atividades individuais, em pequenas fichas ou folhas de papel. Alguns participantes não poderão escrever (devido a dificuldades físicas; ou porque nunca aprenderam a escrever; ou porque têm dificuldades de aprendizagem, etc.). Cuide que eles não sejam excluídos!

Em atividades grupais que impliquem escrever, verifique que ao menos uma pessoa em cada grupo possa ficar encarregada de escrever e ler as idéias do grupo. Para atividades individuais de escrita, proponha a formação de duplas. O participante que não possa escrever, poderia falar em voz alta seus pensamentos e a outra pessoa poderia escrevê-los

Não faça da escrita uma habilidade essencial para todas suas atividades da pesquisa-ação ou estará excluindo permanentemente pessoas que não podem escrever o que não se sentem cómodas ao fazê-lo —e poderiam ter contribuições muito importantes, se tivessem abertas outras vias.

Anime as pessoas que escrevem a fazê-lo claramente, e se estão escrevendo num quadro ou numa folha de papel grande, cuide que as letras sejam suficientemente grandes para que todos no grupo possam vê-las bem.

Atividades que incluem fotografia ou vídeo

Alguns participantes podem não querer intervir em atividades que impliquem ser fotografados ou filmados. Não faça inacessíveis suas atividades para eles insistindo com o uso de câmeras todo o tempo.. Se bem é verdade que registrar conversas e observações deste modo pode ser útil para discussões e reflexões futuras, não será prudente excluir permanentemente algumas pessoas, o que pode produzir sentimentos de vergonha ou ressentimento entre os participantes da pesquisa-ação.

Converse com seu camarógrafo sobre quem quer e quem não quer ser fotografado ou filmado. Se está realizando atividades grupais, talvez possa usar salas ou áreas separadas para esses diferentes grupos de pessoas. Assegure que todos compreendam e respeitem o facto de que cada pessoa tem direito a não ser filmada, se não se sente à vontade com isso.

Conselho útil

A atmosfera geral de um encontro, oficina ou qualquer outra reunião pode determinar se os participantes encontram acessível essa atividade e se são capazes de participar nela plenamente. Às vezes, uma atmosfera muito formal pode fazer que os participantes sintam que não podem dizer o que querem e quando querem, por temor a quebrar as 'regras' da reunião. Outras vezes uma atmosfera muito informal pode parecer caótica e confusa, se a pessoa não está acostumada, ou pode também dissuadir a participação.

Tente criar um bom balance: assegure-se que suas atividades da pesquisa-ação não sejam percebidas como rígidas nem opressivamente formais. Dê um suficiente sentido de direção e estrutura às atividades para que as pessoas não se sintam confundidas e inseguras sobre o que estão fazendo.