



Programa de
Aprendizagem ao
Longo da Vida

O projeto é financiado
pela União Europeia



Responder à diversidade através do envolvimento com as vozes dos alunos

Uma estratégia de desenvolvimento dos professores

Narrativas da prática



As ideias apresentadas neste guia são o resultado da colaboração das seguintes organizações e pessoas:

Hull, Reino Unido

University of Hull – Kyriaki (Kiki) Messiou e Max Hope

Archbishop Sentamu Academy – Bridie Taysom, Sarah Donaldson e Laura MacArthur

Newland School for Girls – Neil Johnson e Alison Taylor

Lisboa, Portugal

Universidade do Algarve – Teresa Vitorino e Isabel Paes

Escola Secundária Pedro Alexandrino – Rosário Ferreira, Lina Ferreira e Rosário Velez

Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra – Maria Adelaide Brito, Maria Alexandra Costa e Paulo Vicente

Madrid, Espanha

Universidad Autónoma de Madrid – Marta Sandoval, Gerardo Echeita e Cecilia Simon

Gaudem – Amanda López e Elena Larraz

I.E.S. La Dehesilla – Lola Alfaro, Elena González e Ignacio Zapatero

Manchester, Reino Unido

University of Manchester – Mel Ainscow e Sue Goldrick

Manchester Academy – Katie Alford, Maija Kaipainen, Matthew Verity e Joanne Wildash

St Peter's RC High School – Cathy Fitzwilliam-Pipe e Rachel McElhone

University of Southampton (UK) (coordenadora) – Kyriaki (Kiki) Messiou

Muitos professores, alunos e outros profissionais das escolas e universidades acima indicadas contribuíram para o sucesso do projeto. Não sendo possível nomeá-los a todos individualmente, gostaríamos de reconhecer e agradecer todo o seu apoio e colaboração.

"Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. Esta publicação reflete apenas as opiniões dos autores, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas."

O logotipo do projeto, na capa, foi desenhado por estudantes da St Peter's RC High School, de Manchester.

Junho de 2014, University of Southampton

Índice

| | | |
|----|--|----|
| 1. | Repensar as práticas de sala de aula | 5 |
| | Uma narrativa de práticas na Archbishop Sentamu Academy, Hull | |
| 2. | Os alunos como aliados | 9 |
| | Uma narrativa de práticas na Escola Secundária La Dehesilla, Madrid | |
| 3. | Dar sentido à aprendizagem | 12 |
| | Uma narrativa de práticas no Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra, Lisboa | |
| 4. | Criar oportunidades para falar sobre ensino e aprendizagem | 16 |
| | Uma narrativa de práticas na Newland School for Girls, Hull | |
| 5. | Estruturar as aulas numa sala de aula cooperativa | 20 |
| | Uma narrativa de práticas no Colegio Gaudem, Madrid | |
| 6. | Professores saem da sua zona de conforto | 23 |
| | Uma narrativa de práticas na Manchester Academy, Manchester | |
| 7. | Alunos e professores prontos para a inovação | 26 |
| | Uma narrativa de práticas na Escola Secundária Pedro Alexandrino, Lisboa | |
| 8. | O desenvolvimento de uma resposta de toda a escola | 30 |
| | Uma narrativa de práticas na St Peter's Roman Catholic High School, Manchester | |

Nota: as narrativas podem ser lidas pela ordem de preferência do/a leitor/a.

1. Repensar as práticas de sala de aula

*Uma narrativa de práticas na Archbishop Sentamu Academy *, Hull*

Embora o trabalho desenvolvido nesta escola tenha envolvido apenas alguns professores, houve um grande número de alunos que participou de diversas maneiras. Para além disso, o que o diferenciou foi o facto de os professores trabalharem de perto com os profissionais de apoio, assim como com os alunos investigadores. Deste modo, os professores repensaram as práticas de sala de aula e efetuaram as mudanças necessárias tendo como base as sugestões dos alunos. Esta dinâmica teve um impacto sobre a reflexão e as práticas dos professores, assim como na participação dos alunos.

Foco na disposição dos lugares dos alunos na sala de aula

No primeiro ano do projeto, um trio de professores de *Modern Foreign Language* (MFL; Língua Estrangeira Moderna) trabalhou de perto com dois mentores de aprendizagem da escola para conhecer as opiniões dos alunos quanto à aprendizagem e ao ensino de Francês. Nesta escola os mentores de aprendizagem têm um papel específico no apoio aos alunos, individualmente e em grupo. Normalmente não trabalham na sala de aula, garantindo um apoio adicional, especialmente aos que têm dificuldades. Os mentores de aprendizagem têm atribuições ao nível de toda a escola e não têm um horário fixo. No projeto, os mentores concentraram-se em facilitar o processo de recolha das opiniões dos alunos.

Ao discutir a noção de diversidade na escola, a equipa de professores decidiu centrar-se num grupo específico de alunos que tinha vindo de uma escola vizinha. Anteriormente tinham tido poucas aulas de Francês e, por isso, sentiam dificuldades em acompanhar o nível de ensino dessa disciplina

correspondente ao seu ano de escolaridade, apesar do facto de estarem a conseguir bons resultados na maioria das outras disciplinas.

Em colaboração com os três professores, os mentores criaram atividades para conhecer a opinião dos alunos acerca da disciplina de Francês, que incluíram: um questionário; uma escala de pontuação em relação ao *que os ajuda a aprender*; e uma atividade que pedia aos alunos que desenhassem o que consideravam ser *a sua sala de aula ideal*. Estas atividades forneceram informações úteis sobre o que os alunos achavam ser mais favorável à sua aprendizagem. Tudo isto foi transmitido à equipa de professores.

Os três professores planificaram então as suas aulas tendo em conta as opiniões dos alunos sobre a disciplina de Francês, opiniões estas que foram reunidas usando as atividades acima referidas. O mais significativo nesta etapa foi a atenção que os professores deram a questões de detalhe sobre 'aprender' e 'ensinar' referidas pelos alunos. Focaram-se particularmente nas áreas que os professores identificaram em relação às competências de *compreender, falar, escrever*. As sugestões sobre cada uma das áreas vieram dos alunos. Enquanto noutras escolas do projeto as opiniões dos alunos sobre a aprendizagem e o ensino foram a um nível mais geral (por exemplo, aprendizagem com atividades mais interativas, atividades mais divertidas, trabalho em grupo, etc.), aqui demos atenção a áreas muito específicas.

A reflexão feita pelo corpo docente considerou ter sido benéfico ouvir diretamente os alunos. Um deles comentou que, apesar de terem tantos anos de ensino, nunca tinham perguntado diretamente aos alunos o que eles queriam e achavam das

* A *Archbishop Sentamu Academy* é uma Academia da Igreja de Inglaterra que educa 1389 alunos com idades entre os 11 e os 18 anos. Em Inglaterra, as Academy Schools são um modelo relativamente novo de escolaridade que é financiado pelo governo central mas que é também incentivado a envolver-se em parcerias para angariar o patrocínio de empresas. A população estudantil no seu todo é constituída sobretudo por alunos 'britânicos brancos'.



aulas. As sugestões dos alunos motivaram os professores a tentar novas abordagens, tais como o uso de *I-Pods*, o que funcionou muito bem.

Tal como já foi referido, o apoio dado pelos mentores foi essencial na facilitação de todo o processo nesta escola. Foram eles que coordenaram os procedimentos de recolha das opiniões dos alunos, e resumiram os resultados, que foram partilhados com os professores. Esta prática pode informar outras escolas que se queiram envolver num processo idêntico, de análise e reflexão sobre o envolvimento dos outros na escola – e não apenas dos professores, e na forma como poderão facilitar esses processos. No entanto, tudo isto deve ser feito de forma cuidadosa, de modo a garantir que os professores se envolvem realmente em todo o processo, para que oiçam com cuidado o que dizem os alunos e respondam adequadamente, e não se centrem apenas na planificação das suas aulas como parte da estratégia das *lesson study*.

Uma mudança

No segundo ano do projeto na escola, foi dado um significativo passo em frente, pois, desta vez, os professores entregaram aos próprios alunos a decisão de decidirem qual o

foco da pesquisa. Assim, enquanto no primeiro ano vimos que os professores ainda sentiam a necessidade de controlar o que devia ser pesquisado (daí a decisão de se centrarem no compreender, falar e escrever), no segundo ano deu-se uma mudança. Um grupo de alunos investigadores assumiu a liderança na identificação da área que iriam focar.

Os alunos investigadores receberam formação na universidade sobre como recolher e analisar os dados. Durante a formação, os alunos analisaram uma variedade de métodos (incluindo imagens visuais, questionários, entrevistas, observações, etc.) e verificaram como a informação recolhida através destes métodos pode ser analisada. Uma vez que o foco deste projeto era as vozes dos alunos, foi bastante importante o facto de serem os alunos investigadores a marcar a agenda. A área que este grupo de alunos investigadores escolheu focar foi a disposição dos lugares sentados na sala de aula e qual o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

O mesmo trio do ano letivo anterior (todos professores de *Modern Foreign Language*) efetuou outro ciclo de *lesson study*, tendo como foco a disposição dos lugares sentados nas suas aulas. Os alunos investigadores (9º

ano, idade 13-14) recolheram as opiniões de todas as turmas do 7º ano (um total de 120 alunos, idades 11-12). Usando um questionário, identificaram as preferências dos alunos quanto à disposição dos lugares sentados e à forma como esta podia ter impacto na sua aprendizagem. Não houve acordo entre os alunos quanto à disposição dos lugares sentados que preferiam. No entanto, a disposição em grupos, em filas e em forma de U, foram as três primeiras preferências.

Até essa altura os três professores tinham os lugares sentados dos alunos dispostos em forma de U, com algumas mesas no meio. Em resultado das opiniões dos alunos, cada professor decidiu centrar-se num tipo diferente de disposição da sala. Ao pensar na organização das mesas, os professores pensaram também sobre quem se devia sentar ao lado de quem e cada um abordou esta decisão de modo diferente.

Uma das professoras manteve a forma de organização dos lugares em grande U, mas sem as mesas ao meio, de modo a poder andar livremente dentro desse espaço. Esta professora tomou a decisão sobre onde os alunos se deviam sentar na sala. O segundo professor dispôs as mesas em grupos e deixou que os alunos escolhessem com quem se queriam sentar. A última professora colocou todos os alunos em filas e deu-lhes notas post-it para que, individualmente, pudessem escrever os nomes de dois colegas com quem não se importariam de se sentar. Depois, colocou-os com um dos colegas escolhidos. Assim ofereceu a opção quanto ao lugar mas, ao mesmo tempo, manteve algum controle quanto à decisão final sobre quem se senta junto de quem. Foi interessante notar que houve um aluno que não se queria sentar ao lado de ninguém e a professora respeitou isso e permitiu que se sentasse sozinho. É claro que os professores têm que ter cuidado para que isto não esteja sempre a acontecer,

uma vez que um dos propósitos importantes da educação é incentivar o desenvolvimento social dos jovens.

Depois, os professores juntaram-se e planificaram as aulas. A planificação conjunta é o que normalmente acontece nesta escola. Cada aula foi observada pelos outros professores do trio e, no final de cada aula, os alunos investigadores ouviram as opiniões de alguns alunos da turma, distribuindo questionários e fazendo entrevistas. As opiniões emitidas pelos alunos foram aproveitadas pelo trio para aperfeiçoar a aula seguinte.

Impacto sobre as práticas e a reflexão

Depois de completado este ciclo de três aulas, uma por cada professor, dois deles mantiveram as mesas como tinham sido organizadas para o projeto. No entanto, a professora que tinha organizado a sala em grande U, sem mesas no meio, voltou à disposição original da sala, em U, com mesas no meio, devido apenas a limitações de espaço.

Foi interessante notar o impacto que o envolvimento com estas ideias teve nas práticas e na ação reflexiva dos professores, assim como dos alunos. Por exemplo, o professor que organizou os lugares em grupos e lhes deu a opção sobre onde se sentarem deixou ficar as coisas assim depois do projeto. Como ele disse:

"Achei que os miúdos se sentiam melhor em grupos. Quando estamos a falar penso nas línguas com as quais se sentem bem, devido ao fator vergonha; temos que estar conscientes em relação ao modo como soam. E penso que quando estamos a trabalhar com alguém com quem nos sentimos confortáveis, descontraímo-nos mais, empenhamo-nos mais, participamos mais."

A professora que optou por sentar os alunos em filas disse:

"Ficaram com muito mais vontade de participar. Não sei se é pelo facto de estarem junto aos amigos que não receiam dar uma resposta; agora têm mais confiança."

Assim, ficou claro que através do trabalho deste trio se deram mudanças nas práticas e na reflexão dos professores e, consequentemente, nos próprios alunos. Os investigadores da universidade entrevistaram os professores e perguntaram-lhes se tinham ficado surpreendidos por os alunos investigadores terem escolhido como foco a disposição dos lugares na sala de aula. E foi interessante os professores terem dito que não foi uma surpresa, pois os alunos sempre tinham pedido esta mudança.

Os alunos também acharam que beneficiaram com o processo. Por exemplo, fizeram comentários como estes:

"Eu sou bastante alto e o meu nome começa por C. E como a minha professora costuma pedir para nos sentarmos por ordem alfabética, fico sempre à frente e os meus colegas queixam-se. Geralmente os professores pensam que é mais fácil fazer um plano alfabético da sala. Mas nós pensámos que, se fizéssemos um plano mais adequado, isso iria influenciar a nossa aprendizagem, e assim os que estão atrás também conseguem ver o quadro."

"Demos a nossa opinião sobre com quem nos queríamos sentar, pois sabíamos que assim podíamos trabalhar melhor. E foi bom, porque acabámos por nos ajudar uns aos outros e ninguém ficou para trás."

"Fizemos a diferença para muita gente. Ao sentarem-se com quem gostam o comportamento melhorou."
(aluno investigador)

"Sinto-me contente pelo facto de os professores terem ouvido os alunos, para variar"
(aluno-investigador)

Pensamentos finais

O que foi visivelmente distintivo nesta escola foi o facto de os estudantes poderem ver claramente como as suas sugestões foram tidas em conta para se efetuarem mudanças nas aulas. Por outras palavras, as sugestões concretas que fizeram levaram os professores a refletirem sobre as suas práticas e a introduzirem mudanças para a promoção da inclusão de todos os alunos. Deste modo, os alunos sentiram que as suas vozes foram realmente ouvidas.



2. Os alunos como aliados:

*Uma narrativa de práticas na Escola Secundária La Dehesilla *, Madrid*



A implementação do projeto coincidiu com um período de graves cortes financeiros, que tiveram um alcance significativo nas escolas públicas em Espanha. Dehesilla não foi exceção neste contexto. Embora a participação no projeto tenha atraído muitos professores, o ambiente gerado pela situação nacional tornou o projeto ainda mais desafiador. No entanto, um número considerável de evidências mostrou que as novas relações desenvolvidas entre professores e alunos facilitaram a introdução de mudanças nas práticas e melhoria nos resultados dos alunos. Como resultado, os professores da escola passaram a ver os alunos como aliados capazes de ajudar a conseguir melhorias no ensino e na aprendizagem.

Oportunidade para parar e refletir

O projeto começou com um grupo de quatro professores de diferentes áreas da escola. Graças a eles, foram realizados dois ciclos de investigação-ação, envolvendo um total de doze professores. Juntos, descobriram como os pontos de vista dos alunos podem ajudar a tornar as suas aulas mais inclusivas e com melhores resultados.

Tal como os alunos dos três países, os de Dehesilla acham que as aulas deviam ser divertidas, criativas e com a 'mão na massa', com muitas atividades práticas. Para além disso, gostam que os professores expliquem os tópicos com exemplos da vida real. Do que não gostam é de aulas que apenas envolvem ler, escrever ou olhar para o quadro branco.

* Desevilla é uma escola pública (os pais não têm que pagar propinas) localizada na aldeia de Cercedilla, no noroeste da região de Madrid. A maioria dos alunos é espanhola, mas existem também outras nacionalidades representadas na população estudantil (especialmente marroquina, latino-americanas e romena). São admitidos alunos dos onze aos dezoito anos, independentemente das suas origens sociais ou económicas.

¹ Infelizmente, durante o projeto deu-se a morte de **Francisca Gil**, um dos elementos iniciais do grupo. Esta narrativa é um pequeno tributo à sua memória.

No entanto, dos debates entre professores e alunos emergiram alguns aspetos mais específicos, tais como o grau de envolvimento dos alunos nas aulas, o uso de materiais de aprendizagem variados, formas adequadas de avaliação, disposição dos lugares e formas de os alunos ajudarem os professores. Estas observações foram tidas em conta.

Foi relativamente fácil dar resposta a algumas das propostas. Na verdade, no decorrer do projeto houve muitos professores que foram mudando aspetos das suas práticas que foram vistos como tendo conduzido a melhorias nos resultados de aprendizagem. Por exemplo, alguns alunos indicaram que por vezes os professores ficavam sem tempo no final da aula e não tinham oportunidade de explicar claramente as tarefas que tinham que fazer como trabalhos de casa.

Houve, no entanto, outras questões em que havia diferenças claras entre os pontos de vista dos professores e dos alunos. Por exemplo, alguns professores justificavam a fraca participação e a passividade dos alunos pela sua falta de interesse. Por outro lado, os alunos sugeriram justificações alternativas, tais como:

“Gostava que me pedissem para responder mais. Os professores falam sempre para os mesmos alunos.”

“Quase nunca falo, porque há sempre imenso barulho na aula.”

“Eu não participo porque não sei nada.”

Gradualmente, os professores foram-se mostrando mais disponíveis para considerar as sugestões alternativas apresentadas pelos alunos. À medida que isso foi acontecendo, começaram também a ver os alunos de forma diferente. Deste modo, as vozes dos alunos tornaram-se num poderoso estímulo para a planificação conjunta das aulas.

Planificação conjunta

Durante o segundo ciclo de investigação-ação, os professores envolvidos no projeto não ficaram responsáveis por uma turma comum de alunos. Este aspeto, juntamente com as diferentes disciplinas envolvidas (Inglês

e Tecnologia), complicou a preparação da planificação conjunta das aulas.

Após análise da situação, a ideia de se concentrarem numa estratégia em particular, o '*peer tutoring*' (ensino entre colegas), surgiu como o foco da *lesson study*. Esta estratégia é uma forma simples de aprendizagem cooperativa na qual pares de alunos desempenham papéis específicos – um é o 'tutor' o outro o 'aprendiz'. Por vezes, os pares alternam estes papéis

Esta estratégia mostrou-se adequada por ser aplicável a uma variedade de disciplinas e poder envolver alunos identificados como estando em risco de exclusão das aulas. Ao usá-la, os professores concordaram em seguir um padrão idêntico, que envolveu um processo de 'pausa, dica e elogio'. Isto significa que os alunos tutores tinham que pedir aos seus parceiros que parassem para pensar, dali-lhes algumas indicações para continuarem a tarefa e elogiar sempre que necessário.

Os professores concordaram em usar esta estratégia nas respetivas turmas. Descobriram que era relevante para alunos com diferentes níveis de conhecimentos, ritmos de aprendizagem, motivação e capacidades. Ao mesmo tempo, parecia ajudar no reforço de competências sociais importantes, tais como as necessárias para mostrar respeito na interação com os colegas. Quanto aos novos alunos numa turma, este método ajudou-os a encontrar um lugar no grupo e a sentirem-se mais integrados. Todos os alunos se mostraram entusiasmados com esta forma de aprender.

O trabalho foi bastante desafiante porque os professores não tinham experiência no uso desta estratégia. Por isso, começaram por ler sobre experiências idênticas noutras escolas. Isto levantou muitas questões, principalmente quando os professores começaram a planificar as suas 'aulas de investigação'. Debateram questões, como por exemplo: Como podemos motivar os alunos a interagir entre si, focando-se mais na tarefa do que em questões irrelevantes?

Ao avançar com esta estratégia surgiu um fator importante. Os professores descobriram que os alunos eram capazes de os ajudar tanto a determinar os critérios para a formação de pares, como a decidir como se podiam

ajudar entre si. Assim, por exemplo, os alunos das turmas envolvidas decidiram os seus próprios critérios para formar os pares. Os mais frequentes foram: 'diferentes níveis de aprendizagem, para poderem aprender um com o outro'; 'pares em que há um parceiro com dificuldades – ele/ela deve ser colocado/a com alguém com mais capacidades'; e 'os pares devem ser formados por pessoas que vêm sempre às aulas e se dão bem'. É claro que os professores tiveram bastante cuidado para evitar encorajar certos estereótipos entre os alunos. Pelo contrário, acentuaram que todos são diferentes, e que todos têm pontos fortes e fracos.

Relativamente à questão de como os alunos se podem ajudar entre si, apareceram com uma impressionante variedade de sugestões, tais como: 'descreve a tarefa ao teu parceiro'; 'explica o que fazer'; 'ajuda a concentrar-se nas atividades', 'ouve com respeito as dificuldades dos colegas'; 'tenta ser autónomo'; 'pede ajuda ao parceiro antes de irs ao professor'; 'incentiva o teu parceiro'; 'dá mensagens de incentivo, tais como, *Vá lá, tu és capaz!*'. .

Determinar o impacto

À medida que estas ideias eram experimentadas, foi-se vendo crescer a confiança dos professores nos seus alunos. Na verdade, os jovens foram chamados cada vez mais a partilhar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, algo sempre desejado, mas nem sempre fácil de conseguir.

Tal como no primeiro ciclo de investigação-ação, os professores acordaram em critérios comuns para a observação de aulas e desenharam uma tabela de observação com critérios, tais como: O/A professor/a... 'Relembra aos alunos qual o objetivo final da atividade?', 'Esclarece quais os objetivos de cada passo?', 'Verifica, de forma continuada, o processo de aprendizagem?', 'Se necessário, insiste em esclarecer as tarefas dos trabalhos de casa?'.

Refletindo sobre o que aconteceu, os professores exprimiram a sua satisfação relativamente à estratégia que tinham desenvolvido, especialmente a maior participação de alguns alunos que anteriormente faltavam às aulas. Parece que o empenhamento dos seus colegas lhes tinha dado o incentivo que precisavam para ir mais à escola.

Para os professores, o processo de aprendizagem tinha sido mais ativo e motivador:

"Os alunos têm parado para pensar com muito mais frequência.."

"Todos os alunos têm menos medo de fazer perguntas e estão mais cientes das dúvidas e dos erros comuns que partilham."

"Foi uma grande satisfação, para mim, ver os alunos a trabalhar autonomamente e sem ter que dar em doido a resolver todas as dúvidas.."

Entretanto, os alunos expressavam a sua satisfação por trabalharem desta forma. Em particular, tinham gostado de elucidar os seus colegas. Os 'aprendizes' disseram que percebiam melhor as aulas quando eram explicadas pelos colegas.

Pensamentos finais

O que parecia ser um projeto destinado a ter resultados insatisfatórios, em parte como resultado das dificuldades e do contexto político que afetam Espanha, acabou por gerar resultados satisfatórios. As evidências das observações e das entrevistas pós-aulas sugerem que muitos alunos fizeram bons progressos na sua aprendizagem e participação, especialmente os alunos que anteriormente se mostravam desinteressados.

Vimos como o uso de uma estratégia de ensino idêntica, embora em aulas de disciplinas diferentes, estabeleceu uma agenda comum que ajudou a orientar a discussão sobre as práticas. E, sobretudo, foi interessante como o projeto criou oportunidades para discussões com outros professores que não estavam envolvidos nos trios. Parecia que os colegas se sentiam mais confiantes para falar abertamente sobre as suas preocupações e estratégias de ensino. Em certo sentido, tinham aprendido que os problemas vividos nas salas de aula são oportunidades para inovar. E, mais importante que tudo, tinham descoberto que os alunos podem ser aliados neste processo.

3. Dar sentido à aprendizagem

*Uma narrativa de práticas no Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra *, Lisboa*



No Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra (AEPLC) as evidências do projeto mostram como a colaboração pode conduzir a um processo em que os professores se empenham mais em responder à diversidade. Ao mesmo tempo, é um exemplo de como envolver os alunos, tanto nas aulas, como enquanto investigadores, recolhendo e analisando as opiniões dos colegas de agrupamento de escolas.

Trabalhar em cooperação

O primeiro passo foi dado quando o grupo coordenador do projeto realizou uma sessão aberta para as escolas do agrupamento, convidando todos os professores a participar. Como resultado, formou-se um primeiro trio de professores de duas áreas curriculares diferentes. Escolheram o foco dos 'direitos humanos', um tema transversal ao currículo na área de cidadania. Foi um processo particularmente desafiante, uma vez que envolveu diferentes anos de escolaridade.

Esta atividade inicial teve um papel importante em relação ao envolvimento dos professores durante o segundo ano

do projeto, nomeadamente porque os professores envolvidos puderam apoiar os seus colegas. Uma professora explicou o que sucedeu:

"No início do segundo ano realizou-se outra reunião de professores com os coordenadores e o primeiro trio. Formaram-se então dois novos trios e o primeiro deu apoio a todos os professores."

No segundo ano do projeto o mesmo trio de professores do ano anterior escolheu um outro tema transversal ao currículo, um dos grandes desafios que a escola enfrenta, 'o *bullying*'. Como preparação para este trabalho, pediu-se aos alunos das três turmas que refletissem sobre uma situação de *bullying* que já tivessem ouvido falar ou vivenciado, e que a partilhassem em pequenos grupos. Fizeram um guião, de acordo com a situação de *bullying* consensualmente escolhida, e cada grupo preparou e representou as suas dramatizações. Os professores filmaram as dramatizações em colaboração com os alunos.

* O AEPLC é um agrupamento de seis escolas públicas, em Lisboa, com gestão e quadros administrativos comuns, assim como um único Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas. As seis escolas integram um total de 2500 alunos com uma grande diversidade de contextos socioeconómicos e culturais, incluindo um grande número de famílias em situação de pobreza.

As *lesson study* deste trio de professores, que se seguiram, incluíram cinco passos. Primeiro, em pequenos grupos, os alunos leram e analisaram um texto, realçando os sentimentos das vítimas. O porta-voz de cada grupo escreveu um resumo no quadro, exprimindo os sentimentos do grupo. Estas ideias foram a base para o 'brainstorming', tendo a turma iniciado a reflexão e definido o conceito de 'bullying'. Os alunos visionaram então as suas dramatizações e compararam o que tinham representado com os tópicos do texto. Finalmente, os alunos escutaram a canção: 'Tu és mais forte' de Boss AC, e refletiram sobre a letra da canção e como ultrapassar os problemas abordados.

Foram observadas fortes evidências do impacto em relação à participação, aprendizagem, respeito pela diversidade e inclusão de todos os alunos, nos grupos etários envolvidos:

6º ano

"Foi um tipo diferente de aprendizagem: aprendizagem da vida."

"Aprendi que sou capaz de me ajudar a ultrapassar uma situação de 'bullying'."

10º/12º anos

"Alguns colegas são tímidos e sentem dificuldades em falar para toda a turma. Mas participaram nos seus pequenos grupos e falaram com o colega do lado."

"Não houve nada nesta aula que me fizesse sentir à parte. Logo desde o início que a participação de todos os alunos foi encorajada."

9º ano

"Em cada grupo fizemos o guião, depois escolhemos os papéis e representámos e também filmámos. E conseguimos bons resultados."

No que se refere aos professores, tinham conseguido trabalhar de forma realmente cooperativa e, como resultado, ficaram mais cientes dos aspetos mais positivos de cada um, enquanto profissionais. Sentiram a necessidade de reformular o plano inicial, de acordo com a análise de cada aula, tendo em consideração as necessidades específicas de cada turma e o seu envolvimento particular.

Os professores também falaram sobre a importância que esta atividade teve para eles, em termos de reconhecerem e trabalharem com a diversidade na escola:

"Em relação à forma como trabalhamos com a diversidade, a nossa colega que tem a turma do 6º ano teve um papel fundamental no trio. A sua turma é extremamente difícil em relação ao comportamento, desmotivação e participação. Por isso, ela iniciou a nossa reflexão partilhada, ajudando-nos a pensar sobre como lidar com esta situação, a preparamos aulas melhores que pudessem conduzir a uma maior participação e aprendizagem para todos os alunos."

As práticas deste trio permitiram aperfeiçoar os planos e concentrar uma parte significativa do trabalho e da reflexão conjunta no envolvimento dos alunos no processo.

Os alunos como investigadores

Um dos desenvolvimentos mais significativos foi o facto de alunos entrevistarem outros alunos. Isto criou um bom ambiente que permitiu a cada aluno/a entrevistado/a falar livremente sobre a aula em que tinha participado. Um exemplo disto foi uma entrevista a um grupo de oito alunos do 9º ano, escolhidos pela professora tendo em conta a sua diversidade (grupos socioeconómicos e culturais, níveis de desempenho e resultados académicos, género, níveis de participação).

Estes alunos foram recebidos por um grupo de três alunos do 6º ano, com um crachá onde estava escrito “entrevistador” e os primeiros nomes. Os crachás indicavam que eram alunos investigadores com uma função na escola. Estes alunos foram capazes de conduzir um processo que ultrapassou diferenças de estatuto e idade.

Foi preparada uma sala com uma mesa quadrada, que tinha uma folha grande dividida em duas secções, uma marcada com + e outra com -, e todos se sentaram à sua volta. Os três alunos entrevistadores sentaram-se junto da coordenadora do projeto na escola. Apresentaram-se como pertencendo ao grupo de alunos investigadores, com a função de entrevistadores neste projeto. Um deles convidou os colegas do 9º ano a apresentarem-se e pediu-lhes autorização para gravar a entrevista. Um dos outros entrevistadores preparou-se para liderar a entrevista. E o terceiro aluno ofereceu-se para ser secretário.

Pediram então aos participantes que escrevessem, anonimamente, as suas impressões, positivas e negativas, sobre a aula. Uma das entrevistadoras distribuiu pequenas folhas de papel de duas cores diferentes, e colocou duas questões: O que me fez sentir que estava a participar nesta aula? (+); O que me fez sentir à parte/que não estava a participar nesta aula ou em algumas tarefas? (-); Passado algum tempo, pediu a um voluntário entre os entrevistados que misturasse as respostas positivas e a outro que as lesse em voz alta. O grupo foi convidado a discutir livremente as questões. Depois deste debate, os entrevistadores introduziram algumas questões para ajudar a clarificar alguns aspectos ou para fazer avançar a discussão. Uma parte importante destas questões tinha sido previamente preparada no grupo de investigação, tendo em conta o foco de desenvolvimento da escola e dos professores: o envolvimento dos

alunos para uma total participação e sucesso na aprendizagem. O mesmo processo foi seguido para as questões negativas, tendo havido pouca intervenção da professora.

Um número elevado de alunos tinha escrito nas folhas de papel frases como:

“Senti realmente que participei nesta aula e na tarefa e senti que estava a participar porque éramos nós que estávamos a liderar a aula.”

Estes aspectos, relacionados com o sentimento de pertença e de parceria com os professores, foram acentuados por todo o grupo. Os alunos concordaram e valorizaram o facto de que

“Houve uma inversão de papéis nesta aula, nós éramos os professores e os professores estavam sentados a ouvir, no fundo da sala.”

Nas palavras dos alunos:

“Tornámo-nos autónomos; foi também um bom incentivo para o futuro, quando tivermos que apresentar outros trabalhos”; “Aprendemos a preparar e a ensinar uma aula aos nossos colegas”; “Esta aula foi muito motivante, ninguém ficou com sono, foi diferente; e desta forma, sim, conseguimos aprender”; “Foi diferente; agora estamos preparados para este tipo mais ativo de aulas.”

Para tentar compreender melhor as barreiras e os níveis de participação e de aprendizagem dos diferentes alunos, um aluno-entrevistador perguntou acerca das dificuldades sentidas e de como foram ultrapassadas. Surgiram respostas como a seguinte, relacionadas com o apoio que tinham recebido do grupo de trabalho:



“Eu estava a tremer antes da apresentação, mas tive o apoio do meu grupo e tudo correu bem.”

Quando um dos entrevistadores perguntou “Como é que esta metodologia podia ser melhorada no futuro?”, os alunos não hesitaram em apresentar sugestões aos professores:

“Quando uma aula é mais prática e dinâmica, como esta, e o professor é capaz de envolver os alunos nas tarefas, eles ficam motivados. Desta forma os alunos conseguem mesmo aprender.”

Refletir sobre a experiência

Ao refletir sobre todo o processo, os professores fizeram comentários como:

“Conseguimos tornar os nossos alunos mais ‘visíveis’.”

“Os alunos ficam mais ativos, descobrem as suas capacidades, tornam-se um grupo que começa a cooperar, a criar, em algumas áreas de atividades da escola, começam a acreditar que conseguem fazer alguma coisa, a acreditar em si mesmos, querem mudar, melhorar, ter influência na vida da escola.”

Surgiram também evidências de que, no final do segundo ano do projeto, os professores se sentiam muito mais confortáveis a trabalhar em conjunto e a aprender uns com os outros.

“O grande passo é dado pelos professores e alunos de modo a fugir ao perigo de exclusão na escola, querendo cooperar juntos, para fazer e aprender muito mais, e com significado.”

Pensamentos finais

Tendo participado no projeto de forma muito empenhada, a experiência do *Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra* teve dois aspetos distintivos. Em primeiro lugar, foi importante o grupo inicial de professores ter envolvido e apoiado os novos trios de professores, participando a seu lado. Foi um processo de aprendizagem de como responder melhor à diversidade dos alunos. Em segundo lugar, um fator vital em todo o processo, foi o envolvimento e a participação dos alunos na escola, com a aprendizagem cooperativa a acontecer na sala de aula e com alguns dos alunos a assumirem papéis de investigação.

4. Criar oportunidades para falar sobre ensino e aprendizagem

*Uma narrativa de práticas na Newland School for Girls *, Hull*



Cada uma das oito escolas envolvidas no projeto reconheceu que tinha diferentes pontos de partida em relação ao envolvimento com as vozes dos alunos. Na *Newlands School for Girls* (NSG) houve entusiasmo e compromisso com a ideia, da parte da direção e dos professores envolvidos, mas houve também uma preocupação quanto a pressionar, demasiado e depressa demais, os professores. A opção por se envolverem no projeto foi, simultaneamente, uma emoção e um desafio.

Primeiros passos

Na escola formou-se uma pequena equipa do projeto. Esta equipa assumiu a responsabilidade de decidir um 'grupo alvo' de alunas para a investigação-ação, e também de trabalhar em trio de professores.

Selecionaram um determinado grupo de alunas que consideraram não estar a alcançar todo o seu potencial académico e que, por isso, se podiam considerar marginalizadas. Os professores eram de várias áreas curriculares (Geografia, Línguas Estrangeiras Modernas e Ciências) mas todos ensinavam o mesmo ano de escolaridade. Dois pertenciam à equipa da direção e um tinha a responsabilidade específica de liderar o trabalho sobre 'as vozes das alunas'. As funções que desempenhavam colocou-os em boa posição para dirigir o projeto no interior da escola.

Para muitas alunas do grupo, participar no projeto representou a primeira vez que lhes pediram para se envolverem em discussões sobre o ensino e a aprendizagem. Durante as discussões, facilitadas pelas investigadoras

* A escola está localizada na cidade de Hull, no East Yorkshire, em Inglaterra. É uma escola exclusivamente feminina com aproximadamente 840 alunas, dos 11 aos 16 anos. 15% da população escolar tem o inglês como segunda língua, proveniente de diferentes origens e contextos culturais (como do Paquistão, Bangladesh, China e Europa de Leste).

da universidade, partilharam as suas opiniões com entusiasmo. Foram identificadas quatro fortes mensagens:

- As alunas queriam que as **aulas fossem mais criativas** e práticas. Gostavam de aulas que integravam atividades práticas. Não gostavam de aulas que eram apenas ler, escrever e olhar para o quadro. Argumentaram vivamente que aprendiam mais quando 'aprendiam fazendo'.
- As alunas queriam **ter a possibilidade de escolher os grupos** em que trabalhavam. Não gostavam de ser colocadas em grupos com pessoas com quem não se davam, porque sentiam que isso interferia com a sua capacidade de aprendizagem. Compreendiam que os professores pensassem que elas 'ficariam na brincadeira' se estivessem com as amigas, mas queriam que lhes fosse dada uma oportunidade.
- As alunas **não gostavam** de sentir **que os professores tivessem favoritas** e que as regras não se aplicassem a todas de forma igual.
- As alunas queriam **ter mais feedback sobre o seu trabalho**, e não apenas em termos de avaliações. Precisavam de saber como ia o seu trabalho. Também queriam **ter a possibilidade de fazer perguntas** mais frequentemente e **que os professores verificassem se elas estavam a compreender**.

As investigadoras da universidade enviaram um resumo detalhado das opiniões das alunas aos professores da escola envolvidos no projeto. Nesta altura, deu-se um facto interessante: estes professores decidiram que apenas iriam partilhar com o resto da equipa de professores os 'excertos realçados' das opiniões expressas e, em particular, escolheram não incluir citações diretas das alunas. Conhecendo bem os seus colegas, acharam que os comentários das alunas seriam demasiado difíceis de ouvir para alguns e, por isso, seriam rejeitados, em vez de serem levados a sério (eventualmente diriam "Estão a falar de mim?", "Bom, eu

não faço isso nas minhas aulas", ou "Isso não é verdade"). Se queremos levar a sério o envolvimento com as vozes dos alunos, enquanto mecanismo que proporciona oportunidades para o desenvolvimento dos professores, tem de haver uma progressiva mudança cultural em muitas escolas (a NSG é apenas um exemplo).

Refletir sobre as práticas

O trio de professores decidiu concentrar os seus esforços nos dois primeiros temas realçados: tentar tornar as aulas mais criativas e experimentar deixar que as alunas escolhessem os seus próprios grupos. É claro que existem muitas evidências da investigação em relação à melhor forma de organizar estes grupos cooperativos. No entanto, o que foi importante aqui é que os professores estavam a dar atenção aos pontos de vista das alunas.

Na primeira aula (Alemão) permitiu-se que as alunas tivessem o controlo total sobre a dimensão e a composição dos grupos em que trabalharam. A aula foi mais interativa do que o habitual e envolveu bastante mais movimento e barulho. Após conversa com as alunas, na segunda aula (Geografia) foi estabelecido um limite na dimensão dos grupos, mas também foi muito interativa. Na última aula (Ciências) foi especificado um número de alunas por grupo, acordado com as alunas, e continuou a ser criativa e de 'aprender fazendo'. O feedback das alunas sobre as aulas foi extremamente positivo e um teste realizado no final revelou que os conteúdos das aulas tinham sido retidos.

Embora houvesse algum ceticismo inicial na equipa de professores quanto a deixar que as alunas escolhessem os seus próprios grupos, mostrou-se extremamente positiva com o processo. Todos tinham feito um grande esforço para incorporar atividades interativas nas suas aulas, de formas a que não estavam habituados. Dois professores concordaram dizendo que os tinha levado

"a ensinar de maneira diferente do habitual e isso foi uma coisa boa porque nos desafiou enquanto profissionais... na verdade reforçou a nossa autoestima constatar que tentar coisas novas funcionou... com resultados".

Em particular, realçaram o valor de poderem planificar em conjunto e de ter a oportunidade de se observarem mutuamente na prática.

Na NSG, como na maioria das escolas do Reino Unido, a 'observação' é usada como uma maneira formal de avaliar o desempenho dos professores. Em contraste, quando usada como parte de uma *lesson study*, a observação torna-se verdadeiramente um processo de desenvolvimento. Os professores comentaram como a observação foi fundamental

"para terem realmente algum tempo efetivo de reflexão, com três profissionais apenas a partilhar as suas práticas; e como é bom ter a possibilidade de planificar em colaboração com um colega... mais uma vez, partilhando ideias... discutindo formas de melhorar os processos... Foi realmente uma ótima experiência enquanto profissionais."

Após estas aulas, alguns professores continuaram a usar atividades interativas nas aulas sempre que podiam, mas quiseram deixar claro que não o poderiam fazer constantemente. Um professor explicou que ainda usava os métodos de ensino mais comuns, mas que este projeto o tinha feito

"refletir mais sobre as minhas aulas".

No entanto, explicou, por vezes as atividades interativas não eram a forma mais eficaz de aprender. Isto criou uma dinâmica interessante com as alunas, levando uma delas, por exemplo, a dizer a uma professora:

"Julgava que já não era suposto usarmos os manuais... pensei que a S'tôra é que tinha de se esforçar um pouco mais".

Este é um elemento importante para os professores que se esforçam por se envolver com as vozes dos alunos: uma vez iniciado o diálogo, tem que haver continuidade. Neste caso, a aluna sentiu claramente que, uma vez que ela (e outras) tinha dito que não gostava de ler de um manual, isso queria dizer que os professores deixavam de poder usar manuais. A necessidade de diálogo – comunicação nos dois sentidos – torna-se óbvia. Noutras escolas do projeto, em que os alunos estavam profundamente envolvidos na planificação e no desenvolvimento das aulas, começaram a compreender a multiplicidade de fatores que afetam a decisão dos professores na organização das aulas. Começaram a ser capazes de apreciar a complexidade da planificação à luz dos temas, requisitos de avaliação, e dinâmica da turma. Na NSG, onde o processo era tão recente, o processo de diálogo ainda não se tinha desenvolvido a esse ponto.

Subindo um nível

No segundo ano do projeto, a NSG assumiu o desafio de envolver as alunas num novo nível: decidiram desenvolver um pequeno grupo de alunas investigadoras (denominado *A Voz da Aprendizagem*) para trabalhar juntamente com os professores no projeto. Catorze alunas, todas do 'grupo alvo' do ano anterior, foram convidadas a ter formação de forma a ajudá-las nesse papel. O dia de formação incentivou a participação das alunas numa série de atividades interativas (que, por si só, produziram informação útil) com o objetivo de usar algumas destas atividades com as colegas. Este dia possibilitou igualmente uma nova oportunidade para o diálogo entre alunas e professores, sobre o ensino e a aprendizagem. E, pela primeira vez, as alunas puderam ouvir alguns dos dilemas com que os professores se confrontam. Este tipo de oportunidades, vividas na NSG e em várias outras escolas neste estudo, constituíram uma parte valiosa de um processo de colaboração entre professores e alunos.



Formaram-se dois novos trios de professores: um em História e outro em Línguas Estrangeiras Modernas. Os grupos alvo de alunas eram um pouco diferentes em termos de características e de idade. Ambos os trios solicitaram a opinião das alunas (com algum apoio das alunas investigadoras), e foi interessante constatar que tiveram um *feedback* idêntico ao do ano anterior. As alunas queriam métodos de ensino e de aprendizagem mais criativos e práticos, e queriam ter a possibilidade de escolher os seus próprios grupos. Estes temas não foram um exclusivo da NSG: em todas as oito escolas do projeto, nos três países, os alunos transmitiram um *feedback* semelhante. Isto levanta a questão de saber com que frequência é necessário pedir a opinião dos alunos antes de os professores começarem a introduzir mudanças nos seus métodos de ensino. Todavia, para os professores destes trios, este *feedback* foi importante e levou-os a desenvolver os seus planos em conformidade. Mais uma vez, as reflexões dos professores sobre o processo que tinham vivido foram extremamente positivas. Um deles comentou:

“Eu sei que mudou as minhas práticas. Integro agora mais trabalhos práticos e atividades cinestésicas, implicando movimento, porque elas gostam de os fazer. Têm realmente um prazer genuíno ao fazê-los.”

O modo de olhar o trabalho conjunto com as alunas investigadoras na NSG na prática traduziu-se em níveis mistos de sucesso. Embora tenha havido um impulso e um entusiasmo inicial com a sessão de formação, algumas alunas perderam a motivação pouco depois de voltarem à escola. Começaram a

ver algumas das tarefas como um ‘trabalho’ acrescido e várias delas desistiram. A equipa do projeto na escola refletiu sobre isto e chegou a duas conclusões: em primeiro lugar, ao serem convidadas a participar, as alunas investigadoras tinham sido empurradas para um papel de liderança que, retrospectivamente, não se adequava a algumas delas; e em segundo lugar, a NSG sofreu muitas complicações imprevistas com os professores, o que significou, na prática, que o nível de apoio oferecido às alunas investigadoras foi menor do que o planeado. Ambos os fatores são talvez indicativos da cultura organizacional da NSG em relação ao envolvimento com as vozes das alunas: foi uma tarefa entusiasmante, mas também um enorme desafio – para os professores e para as alunas.

Pensamentos finais

Os professores da NSG abraçaram este projeto com entusiasmo. No entanto, a participação não deixou de criar os seus desafios. A equipa de professores tomou a iniciativa de dirigir o projeto no seu próprio contexto e seguiu todos os passos propostos no guia do projeto. Contudo, no final do processo parece que a componente mais válida do projeto foi a possibilidade de se criarem tempos nos quais foi possível discutir o ensino e a aprendizagem. Estes incluíram oportunidades para os professores planificarem em conjunto, observarem-se mutuamente e envolverem-se em discussões que proporcionaram o desenvolvimento profissional. Mas, igualmente importante, foi o projeto ter incluído oportunidades para as **alunas** e os **professores** se envolverem num diálogo genuíno sobre as aulas e a aprendizagem.

5. Estruturar as aulas numa sala de aula cooperativa

*Uma narrativa de práticas no Colegio Gaudem *, Madrid*

Ao implementar o projeto no *Colegio Gaudem*, tomámos a decisão de nos centrarmos no departamento de educação secundária, onde a questão de responder à diversidade era vista como um desafio importante. A direção da escola baseou-se no trabalho realizado por outra escola, que desenvolveu a ideia de 'sala de aula multitarefas'. De acordo com este modelo, em vez de haver um único professor na sala de aula, estão sempre juntos pelo menos dois professores, para ensinar os conteúdos de um currículo integrado. Este contexto inovador proporcionou oportunidades interessantes para explorar a ideia de trabalhar em conjunto de modo a tornar as atividades mais adequadas para todos os elementos de uma turma.

O uso do espaço

As salas de aula cooperativas em *Gaudem* baseiam-se numa forma de organização escolar que procura responder ao grande desafio de conseguir trabalhar de forma vantajosa com a diversidade dos seus alunos. Esta inclui vários alunos surdos, que usam a língua gestual espanhola. Maiores do que as salas normais, cada turma acolhe uma população estudantil que noutras escolas corresponderia a dois grupos de alunos. Assim, estamos a falar de uma turma com aproximadamente 40 alunos que habitualmente trabalham em grupos de quatro ou cinco.

Em vez de trabalharem por disciplinas autónomas do currículo tradicional (como, Línguas, Matemática, Ciências Sociais), as disciplinas são agrupadas e integradas em chamados 'domínios'. Esta nova abordagem tem vantagens evidentes, mas também implica alguns desafios. Por exemplo:

- Requer, pelo menos, dois professores na sala de aula, o que pode facilitar uma melhor gestão da diversidade e da disciplina.
- Incentiva o trabalho colaborativo em tarefas de conceção, desenvolvimento e avaliação.
- Os tempos das aulas de 'domínio' são maiores (no mínimo 2 horas). Isto estabelece um enquadramento temporal que torna mais viável, por exemplo, o uso de estratégias de cooperação.
- Professores e alunos têm mais oportunidades para estabelecer uma ligação pessoal e afetiva mais forte entre si.

O espaço físico das salas de aula está dividido em três áreas:

- A área do quadro branco digital, que coincide com a parte da frente da sala.
- A área de trabalho autónomo, que se situa aproximadamente no meio da sala, e na qual os alunos têm a oportunidade de trabalhar individualmente.
- A área de trabalho orientado, que se situa na parte de trás da sala, e na qual o segundo professor reforça os conteúdos previamente estudados.

Na sua análise sobre o funcionamento das salas de aula, os alunos chamaram a atenção para o facto de, por vezes, existir alguma desorganização na sequência de trabalho seguida pelos professores. Deste modo, alguns grupos de alunos tinham menos tempo de aula em algumas áreas, ou não havia tempo suficiente para terminarem adequadamente as tarefas em cada área de estudo. Isto tornava-se confuso para os alunos pois, por vezes tinha implicações

* O *Colegio Gaudem* é uma escola particular patrocinada pelo estado (denominada em espanhol "centro concertado"). O contexto socioeconómico das famílias dos alunos é de classe média e média-alta. A população escolar é cerca de 1300 estudantes, incluindo um significativo número considerado como tendo *necessidades educativas especiais* ligadas, a maioria, à surdez, deficiência auditiva ou perturbações da linguagem.



nos trabalhos de casa ou nas tarefas da aula seguinte. Por exemplo, os alunos comentaram o seguinte:

"As aulas na área têm que ser bem organizadas, pois habitualmente, após uma etapa inicial e um desenvolvimento planificado, está previsto haver um momento de conclusão, para fazermos um resumo das coisas mais importantes que aprendemos e das restantes tarefas para fazer nos trabalhos de casa."

"Por vezes, o trabalho desenvolvido em algumas áreas dura menos tempo, porque há uma má organização do tempo."

Por estas razões, o trabalho colaborativo desenvolvido pelo trio de professores centrou-se, em primeiro lugar, na organização e no reforço das atividades nas diferentes áreas da sala de aula. A sua reflexão focalizou-se em diversos aspectos, nomeadamente:

- O início das atividades da aula, de modo a captar a atenção do grupo e desenvolver o seu interesse pela matéria em estudo.
- As informações e as questões colocadas pelos professores, usando estratégias simples de aprendizagem cooperativa, de modo a envolver as ideias prévias dos alunos e a promover a compreensão, destacando e desenvolvendo novos conteúdos.
- A conclusão de cada atividade, de modo a ajudar os alunos a fazer a síntese conjunta da sua aprendizagem e a relacioná-la com as aulas seguintes.

Vale a pena acrescentar que esta forma de organização tem a desvantagem de obrigar cada professor a repetir três vezes cada atividade de aprendizagem. Por outro lado, tem a vantagem de, cada vez que o professor trabalha com os pequenos grupos de alunos, ter a oportunidade de dar uma resposta mais adequada à diversidade.

Fazer mudanças

Uma das áreas da sala de aula é um espaço no qual os alunos realizam determinadas tarefas preparadas pelos professores com o objetivo de consolidar a sua compreensão. Contudo, as observações efetuadas pelos trios revelaram como, em algumas ocasiões, o que sucedia alterava o funcionamento geral das aulas. Ou seja, o que se pretendia que fosse uma área de estudo autónomo, precisava do apoio dos professores para esclarecer as tarefas e as atividades a realizar, o que criava frequentes interrupções para alguns alunos. Por exemplo, de acordo com as suas observações, uma professora explicou:

"A aula foi um pequeno desastre. Não fui capaz de trabalhar na área do quadro digital, porque a área de aprendizagem autónoma não funcionou. As tarefas (álgebra) que preparei eram demasiado difíceis para os alunos fazerem sozinhos e, por isso, houve demasiadas distrações."

O trio de professores discutiu esta situação em pormenor, baseando-se nas opiniões dos alunos e nas observações que eles próprios tinham realizado. Chegaram a acordo quanto à introdução de algumas mudanças, que foram experimentando durante os dois ciclos de *lesson study*. Por exemplo, desenvolveram

uma tabela na qual os alunos podiam verificar o trabalho definido pelos professores para cada área de trabalho. Também foram implementados parâmetros de autoavaliação, de modo a que cada aluno pudesse ir verificando como estava a progredir o seu trabalho em cada área. Na área de trabalho autónomo decidiram que as carteiras seriam separadas, de modo a facilitar a concentração e o trabalho individual. E que, também nesta área, poderiam ser dadas aos alunos opções abertas de trabalho autónomo.

Desenvolver as práticas

A análise das evidências recolhidas através da auscultação das opiniões dos alunos e da observação das práticas pelos professores levou a melhorias na organização e funcionamento das salas. Foi encorajador ver os professores a trabalhar intensamente com os respetivos grupos nas diferentes áreas, enquanto aproveitavam a oportunidade para gerir pequenos grupos de alunos de maneira a prestarem mais atenção a cada um deles. Como resultado, tornaram-se evidentes as vantagens e a importância das salas de aula cooperativas como possibilidade de atender à diversidade de forma equilibrada e adequada. Graças à oportunidade que os professores tiveram de pensar e repensar as práticas educativas, conseguiram desenvolver respostas inovadoras e ganhar mais confiança, pessoal e mútua, ao enfrentar os desafios da diversidade nas suas salas.

Conclusões

Numa escola que coloca tanta ênfase na cooperação, o reconhecimento de que é possível encontrar respostas, ainda que não sejam perfeitas, para os dilemas que se prendem com dar resposta à diversidade na educação, abriu novas oportunidades de progresso. Isto refletiu-se nos comentários de alguns participantes:

“(O que fizemos neste projeto) ... parece-me extremamente enriquecedor e positivo porque nos forçou a repensar constantemente as práticas de sala de aula e a nossa relação com

os alunos, bem como o papel que ambos desempenhamos no processo de aprendizagem. Como professores, permitiu-nos distanciar (algo que o ritmo do dia a dia e o horário na escola nem sempre permitem), para avaliar como programar, desenvolver as unidades de ensino e verificar a sua validade com base nestas reflexões e nas opiniões dos alunos e não apenas numa apreciação que apenas reflete o seu conhecimento da matéria.”

“A possibilidade de partilhar a análise das práticas reais de ensino, que nós próprios desenvolvemos, com os colegas e os “amigos críticos” da universidade, é um privilégio que agradecemos ao projeto e que não seria possível noutras circunstâncias. Para além de conhecermos melhor a realidade que temos na sala de aula e quais são os nossos papéis, a sua opinião e o convite à reflexão permitiram-nos ter uma maior sensibilidade em relação à diversidade e aprender a exercer melhor o nosso trabalho.”

Os alunos também pareceram apreciar este processo:

“Antes do projeto não havia um início claro das atividades nas nossas aulas, mas agora os professores explicam-nos quantas rotações é que vamos fazer nas áreas de trabalho da sala, quanto tempo estamos em cada área e o que vamos fazer em cada rotação. Antes, no fim da aula não explicavam as questões que temos e agora, agora eles tiram as dúvidas que tínhamos e lembram-nos o que fizemos.”

“Agora está tudo mais organizado.”

Pensamentos finais

Graças às oportunidades que os professores tiveram de pensar e repensar as práticas educativas, foram capazes de desenvolver respostas inovadoras e de adquirir uma maior segurança e confiança recíproca para enfrentar os desafios.

6. Professores saem da sua zona de conforto:

*Uma narrativa de práticas na Manchester Academy *, Manchester*

Como seria de esperar, a profundidade da discussão no seio dos trios de professores nas oito escolas do projeto variou consideravelmente. Um exemplo de uma que amadureceu neste aspeto envolveu um trio de professores de Inglês desta escola do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário [*high school*] do Reino Unido.

Focando a atenção nos alunos vulneráveis

Ao planificar a sua *lesson study*, os professores identificaram alunos, em cada uma das suas turmas, que consideravam particularmente vulneráveis. Acharam que, se pensassem na aula com estes alunos em mente, poderiam criar formas novas e diferentes de facilitar a aprendizagem de todos os alunos. Assim, por exemplo, um professor falou sobre um aluno que compreendia a língua mas não falava, mesmo quando solicitado. Um outro professor centrou-se num dos seus alunos que tinha uma dislexia severa.

Esta reflexão levou os professores a debater sobre como poderiam planificar as suas aulas de forma diferente; por exemplo, pensaram pedir aos alunos que escrevessem no quadro e apresentassem verbalmente as suas opiniões, em vez de escreverem no lugar o que queriam dizer.

Para além disto, o trio decidiu que precisava de trabalhar com alguns dos alunos antes de lecionar a aula, para ter uma ideia de como eles preferiam aprender. Decidiram considerar também como planificar melhor a aula, de modo a apoiar as muitas diferenças existentes entre os alunos. Assim, selecionaram sete alunos, cada um de diferente origem cultural, seis dos quais nascidos fora do país.

Os professores juntaram estes alunos à hora do almoço e pediram-lhes que ordenassem as suas preferências em relação a diferentes estratégias que pudessem utilizar ao estudar poesia nas aulas. Decidiram que iriam intervir ao mínimo no decurso desta tarefa. Uma das professoras explicou:

"De início eles estavam talvez um pouco relutantes em exprimir uma opinião que pensavam que nós não gostaríamos... Distanciámo-nos um pouco, deixámos só o gravador na mesa e deixámos que falassem sobre o que gostavam e não gostavam, porque, se não lhes impusermos as nossas opiniões, é natural que eles sejam mais sinceros."

Tiveram algumas surpresas. A professora explicou que, embora as respostas iniciais dos alunos fossem muito do que estavam à espera, à medida que prosseguia a conversa os comentários começaram a ser inesperados:

"A princípio os alunos fizeram o óbvio e rapidamente deram as suas opiniões. No último lugar da lista puseram "o professor a falar e copiar do quadro branco" e no topo escreveram "levantar-se e estar ativo". No entanto, quando começaram a ordenar as outras abordagens o seu raciocínio foi variando e começaram a alterar as classificações. O Teatro [Drama] manteve-se no topo, mas algumas das outras não ficaram tão claras."

O objetivo geral da aula que foi planificada era desenvolver a confiança e a consciência numa variedade de técnicas de dramatização. Cada professor lecionou a sua aula com os colegas a observar, e foram introduzindo

* A Manchester Academy é uma escola mista multicultural com alunos dos 11 aos 19 anos, localizada numa área de Manchester, considerada das mais carentes do país. Para além disso, a escola enfrenta problemas de criminalidade elevada na área em que se localiza. Muitos alunos são recém-chegados ao Reino Unido, o que significa que cerca de 10% dos alunos se encontram nas etapas iniciais de aprendizagem do Inglês.

mudanças de aula para aula, de acordo com as reflexões que iam tendo ao longo do processo das três *lesson study*. Foi notório que estas alterações se foram centrando cada vez mais em questões de pormenor e, como resultado, levaram a uma maior ênfase no desafio mútuo e na reflexão pessoal. Tudo isto permitiu analisar e refletir sobre os diferentes estilos de ensino usados pelos membros do trio.

No final deste processo, os três professores comentaram que tinham sido desafiados a repensar o modo como planificavam e facilitavam as aulas. Tudo isto ajudou a compreender que as novas estratégias ofereceram aos elementos da turma a oportunidade de aprenderem fora do que eles referiram como sendo a sua 'zona de conforto'. E, ao fazê-lo, a irem para além das expetativas que tinham sobre as capacidades dos seus alunos.

Começar

Durante o primeiro ano do projeto, as atividades foram realizadas por um pequeno grupo de professores. Em primeiro lugar, fizeram inquéritos detalhados de modo a recolher as opiniões dos alunos sobre ensinar e aprender na escola. Com isto em mente, distribuíram questionários em toda a escola, a amostras de alunos. Nestes questionários, todos os alunos eram encorajados a responder abertamente e a especificar as suas opiniões sobre o ensino, a aprendizagem e a vida da escola em geral. As próprias questões do inquérito foram concebidas de modo a ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem, pedindo aos alunos que desenhassem diagramas, escrevessem comentários e respondessem em pormenor. Foi recolhida ainda mais informação através de uma série de entrevistas a grupos focais de alunos do 9º ano (idades 13-14), realizadas pelos colegas da universidade. Os professores acharam que estas investigações iniciais foram informativas e que a estruturação cuidada das perguntas garantiu que a maioria dos alunos respondesse seriamente e em pormenor.

A seguir, o grupo de alunos do 9º ano foi convidado a selecionar uma determinada estratégia de ensino e de aprendizagem

de que gostasse. Depois de refletir conjuntamente, deveria apresentar, a um grupo de professores, as suas propostas para reforçar o uso dessa estratégia. As propostas mais exequíveis seriam então selecionadas. Os professores acharam que esta proposta teve sucesso no envolvimento dos alunos, muitos dos quais se esforçaram consideravelmente em comunicar as suas ideias em relação a formas de melhorar o ensino e a aprendizagem. As recomendações incluíram: ideias para planos de aulas com mais atividades ativas; sugestões em relação à sala de aula e à reorganização dos lugares; propostas para os alunos votarem os livros a ler nas aulas; e sugestões de exercícios físicos de ativação a realizar no início de cada aula.

A fase seguinte do projeto foi realizar um ciclo de investigação de *lesson study*, a partir das sugestões que surgiram das diferentes atividades organizadas para ouvir as vozes dos alunos. Nos três anos anteriores, a Manchester Academy tinha tido uma experiência considerável no uso de *lesson study* destinadas ao desenvolvimento profissional dos professores. Decidiu-se, por isso, experimentar a ideia de implicar os próprios alunos no processo. Em concreto, o grupo de docentes decidiu comprometer os alunos na planificação da aula, bem como no papel de observadores.

Correr riscos

No início do segundo ano, foram apresentadas as ideias do projeto num dia de desenvolvimento profissional para todos os docentes da escola, em que houve tempo para formar grupos e começar a planificar as respetivas aulas. As experiências do primeiro ano deram boas ideias aos professores sobre como avançar.

Nos meses seguintes teve lugar uma série de atividades diferentes, nomeadamente:

1. Em Matemática, trabalharam três grupos de professores em atividades do projeto. Cada grupo foi constituído por três professores e um professor de apoio [*teaching assistant*]. O seu trabalho centrou-se na questão, "O que faz com que os alunos se envolvam?" Cada trio planeou uma aula que

diferentes tipos de abordagens à aprendizagem, i.e. visual/ auditiva/ motora.

2. Em Música, um grupo de professores trabalhou com alunos mais velhos numa aula sobre estrutura. Pedi-se aos próprios alunos que assumissem o papel de liderar a aula a várias turmas e que contribuíssem para o desenvolvimento do plano de aula.
3. Em Ciências, um trio de professores trabalhou de forma um pouco diferente. Dois professores identificaram uma turma difícil e, em conjunto, partilharam ideias sobre como envolver os alunos na aprendizagem e, como tal, reduzir o comportamento de não envolvimento na tarefa [*off-task behaviour*].

Tirar lições

É claro que a experiência de alguns professores na *Manchester Academy* poderá ser considerada por muitos como uma abordagem arriscada. No entanto, a sua conclusão foi que tudo isto tinha valido a pena, no sentido em que os resultados foram encorajadores e que os professores testemunharam o potencial que um maior comprometimento dos alunos na aprendizagem para tornar mais efetivo o seu ensino.

Em particular, os professores acharam que foi significativo o facto de, em alguns casos, os alunos terem ajudado a planificar aulas que estavam longe de ser apenas mais "divertidas". Pelo contrário, possibilitou a realização de aulas facilitadoras da aprendizagem e do progresso de todos os alunos. Algumas sugestões corresponderam a iniciativas que provaram ser relevantes em termos de detalhe. Por exemplo, quando os alunos recomendaram o uso do trabalho em grupos, não se limitaram a escolher os alunos para trabalharem com os seus amigos, mas organizaram 'grupos construtivos' [*constructive groups*] que motivassem todos os alunos.

Os docentes também acharam importante que o comprometimento dos alunos na planificação e na realização das aulas os tenha capacitado para ter uma influência prática na sua própria aprendizagem, assim como na dos seus colegas. Ao mesmo tempo,

parece que muitos dos colegas, sabendo do envolvimento dos seus amigos, ficaram motivados para tentar o seu melhor na aula e para que esta fosse um sucesso. Foi também evidente que os alunos não queriam que a experiência falhasse, uma vez que esperavam que a iniciativa tivesse continuação e chegassem a sua vez de se envolverem na planificação.

As evidências das observações e das entrevistas realizadas aos alunos depois da aula sugeriram que muitos alunos fizeram bons progressos na aprendizagem. Os resultados mostraram também que houve mais alunos participantes que disseram ter gostado e que se envolveram nas aulas, sobretudo quando implicava trabalharem em grupo.

Em resposta a alguma opinião menos positiva sobre as *lesson study* – relacionada sobretudo com o nível de dificuldade das atividades – os professores procuraram combinar o seu conhecimento sobre o que motiva o empenho dos alunos, com as próprias sugestões dos alunos sobre o que os envolve e motiva.

É claro que ainda existem dificuldades que têm de ser equacionadas. Esta é uma abordagem ao desenvolvimento dos professores que requer um compromisso de tempo, flexibilidade de organização, uma liderança eficaz e um grau de confiança entre os que participam. Por outro lado, o seu impacto até agora na *Manchester Academy* é já muito promissor em relação a um aspeto fundamental do trabalho das escolas, que deverá tornar-se central para o seu sucesso futuro.

Pensamentos finais

As evidências da *Manchester Academy* indicam que a abordagem desenvolvida através do projeto pode ser um meio válido para fazer avançar as práticas. No entanto, o que foi peculiar nesta escola foram as vantagens que acrescem do envolvimento dos próprios alunos no planeamento do processo. Assim sendo, no próximo período a escola pretende continuar a desenvolver a abordagem, quanto mais não seja, ao pesquisar diversas maneiras de como os alunos podem contribuir para a reflexão e para as práticas de responder positivamente à diversidade.

7. Alunos e professores prontos para a inovação

*Uma narrativa de práticas na Escola Secundária Pedro Alexandrino (ESPA) *, Lisboa*

"A diversidade na nossa escola é agora vista como uma oportunidade, quando abordada através do trabalho colaborativo. A troca de ideias e o trabalho de investigação em equipas fez com que a diversidade evoluísse de um problema para um desafio."

"Ao aprofundarmos as nossas percepções acerca da diversidade encontramos novas formas de a encarar. O trabalho em colaboração é a chave para uma nova forma de enfrentar a questão da diversidade."

"Como resultado da nossa experiência tornámo-nos mais autónomos e, ao mesmo tempo, mais conscientes. Chegámos a um ponto em que nós, enquanto professores, compreendemos que tomámos o processo de autodesenvolvimento nas nossas mãos."

Estes são comentários típicos feitos pelos professores da SPA, uma escola secundária na área suburbana de Lisboa. Para eles, a diversidade é uma questão central no seu trabalho do dia-a-dia. Nas palavras da Diretora: "É a característica principal desta escola".

Desde 2007 que a escola tem feito um grande esforço para enfrentar esta preocupação. O projeto constituiu mais uma oportunidade para fazer avançar este trabalho através de um processo de inquérito colaborativo que envolveu professores e alunos.

Os alunos como parceiros

No primeiro ano do projeto, um grupo de professores centrou-se na questão: "Será que todos os alunos participam em todas as

tarefas nas nossas aulas?". Os resultados das atividades desenvolvidas levaram os professores a dar continuidade à reflexão sobre a questão dos alunos como parceiros, incluindo a sua participação na planificação e, por vezes, na liderança das aulas.

Durante o segundo ciclo de investigação-ação do projeto, vários trios de professores envolveram os alunos das suas turmas como parceiros. Uma professora de um dos grupos explicou o que aconteceu:

"Escolhemos os alunos parceiros tendo em conta as diferenças na motivação, capacidades linguísticas, comportamento, personalidade e género. Para que o grupo de trabalho desses alunos se sentisse verdadeiramente envolvido, respeitámos as suas escolhas em relação aos subtópicos das aulas e aceitámos as suas sugestões para as atividades na sala de aula."

No seguimento das discussões com os alunos, este trio em particular concordou que o seu plano de aula iria integrar as atividades sugeridas pelos alunos. A gestão da sala de aula iria certamente ser um desafio, uma vez que o plano de aula implicava os alunos serem mais ativos do que o habitual, deslocando-se na sala sempre que necessitassem e também dando e recebendo instruções dos colegas. No entanto, os professores reconheceram que esta experiência só se poderia tornar enriquecedora se corressem alguns riscos.

Refletindo sobre toda a experiência, um dos professores comentou:

* A escola tem cerca de 1200 alunos, do 7º ao 12º anos de escolaridade (11-18 anos) e está localizada num dos municípios suburbanos de Lisboa. A diversidade é uma questão relacionada, nomeadamente, com as famílias dos alunos serem originárias de um grande número de países. 19.2% dos alunos estão incluídos no registo de *Refeições Escolares Gratuitas* (um indicador dos níveis de pobreza na escola).



"Continuámos a fazer adaptações de aula para aula. Por exemplo, na terceira aula, tentei formar grupos mais heterogéneos porque reparámos que havia grupos em que os alunos mostravam grandes dificuldades em compreender as informações. Escolhi cinco líderes, um por cada grupo."

Os alunos envolvidos na planificação

Um outro trio de professores, do departamento de Português, trabalhou em colaboração com alunos de três turmas diferentes. Uma das professoras falou sobre a forma como organizaram a participação dos alunos na planificação e avaliação das aulas:

"Nas semanas anteriores à primeira aula, cada professor reuniu duas vezes com dois alunos das suas turmas. Estes foram os monitores que teriam a seu cargo a orientação de toda a turma. Estas sessões de trabalho com os alunos serviram o propósito de os incluir na planificação das aulas e de os preparar para monitorizarem as estratégias de ensino que usámos."

Os alunos ajudaram os professores a definir os elementos dos grupos, a reorganizar o mobiliário da sala, a ordem de abordagem dos conteúdos, a distribuição de tarefas entre os grupos de acordo com o nível de dificuldade, a gestão do tempo e a preparação da avaliação. Um professor explicou:

"O plano de aula pretendia envolver os alunos numa colaboração interativa e na construção conjunta da aprendizagem. Como professores, reforçámos a confiança na atitude de colaboração, especialmente em relação ao compromisso dos alunos na corealização de atividades de aprendizagem (professor-aluno, aluno-aluno), e no seu envolvimento no processo de ensino."

Reflexões

Todos os professores dos diferentes trios valorizaram o terem ouvido as opiniões dos alunos, assim como terem trabalhado com os alunos enquanto parceiros no processo de ensino e aprendizagem. Para muitos, isto conduziu a mudanças significativas na reflexão e nas práticas. Por exemplo:

"Ouvir as vozes dos alunos de forma sistemática foi uma enorme mudança nas minhas práticas. E reforçou os princípios pedagógicos que me orientam. Mostrou-me também que, se preparamos as aulas em conjunto com os nossos alunos, seremos mais capazes de ultrapassar o problema da sua desmotivação."

"Os alunos monitores preparam-se com antecedência, tanto nos conteúdos como nas metodologias da aula. Esta prática reforçou imenso a nossa convicção de que os alunos são competentes quando os capacitamos, dando-lhes responsabilidades: quanto maior a responsabilidade, melhor o desempenho."



"Depois desta experiência, duas turmas do 7º ano pediram-me que experimentasse serem os alunos a liderar a aula e eu disse imediatamente "Ok! Vamos a isso." Estas duas turmas são relativamente difíceis em relação à diversidade, motivação, comportamento, capacidades e níveis de desempenho. Penso que, se este pedido tivesse sido feito antes da *lesson study*, talvez não tivesse concordado."

Avaliando o impacto

De modo a avaliar o trabalho dos trios, a coordenação do projeto da escola decidiu envolver uma equipa de alunos investigadores. Estes optaram por realizar uma série de entrevistas, com pouco apoio dos adultos. Dar aos alunos a oportunidade de liderarem desta forma, representou uma grande inovação para a escola e, é claro, um desafio para os alunos envolvidos.

Após terminarem as três *lesson study*, cada trio fez a sua avaliação da experiência, tendo a informação das entrevistas dos alunos sido uma fonte de desafios. Uma professora explicou o que isto envolveu:

"Durante as entrevistas, os alunos foram unâimes em afirmar uma motivação acrescida no processo de aprendizagem. Declararam também ter sentido uma maior integração quando realizaram as atividades. Para além disso, os alunos que habitualmente revelam mais dificuldades, expressaram a opinião de que não se sentiram constrangidos. Pelo contrário, falaram da facilidade que tiveram em expor as suas ideias em interação com os colegas."

Outro professor comentou:

"Devido a este tipo de aula mais dinâmica, penso que os meus colegas e eu começámos gradualmente a participar mais e, na minha opinião, a aula acabou por ter aspectos muito positivos, porque os alunos estavam mais à vontade."

Para muitos alunos, a maior responsabilidade que partilharam em relação à sua aprendizagem e a maior necessidade de cooperação e de apoio mútuo nas atividades realizadas, fê-los sentir-se bastante mais incluídos nas aulas. Isto levou a comentários, tais como:

"Sentimo-nos mais responsáveis."

"Gostei da sensação de ter mais poder de decisão."

"Foi a melhor aula do curso."

Os alunos gostaram particularmente das atividades de grupo. Por exemplo:

"Gostei mesmo de estar na aula em pequenos grupos e de interagir num ambiente mais informal."

"Em grupos pequenos todos têm que participar."

Gostaram também de participar na preparação das aulas:

"Gosto de ser uma daquelas que ajudou a organizar a aula porque se alguém do meu grupo não souber qualquer coisa, eu posso ajudar."

Responder à diversidade

Houve muitos exemplos de professores descrevendo como a colaboração com os colegas e com os alunos os tinha levado a pensar em novas formas de responder melhor à diversidade dos alunos. Alguns referiram como isso lhes tinha dado uma maior confiança para experimentar práticas diferentes. Por exemplo:

"Embora estas estratégias estejam descritas na literatura, a maior parte das vezes consideramo-las difíceis de implementar. O envolvimento num projeto de trabalho colaborativo levou-nos a experimentar novas formas de interação que provaram ser úteis e gratificantes. Sublinhamos o entusiasmo evidenciado pelos alunos nas sessões de trabalho com os professores e o compromisso que os alunos líderes assumiram ao desempenhar este papel."

Uma das características mais valorizadas do projeto relaciona-se com a observação de aulas lecionadas pelos outros professores do trio. Foi evidenciado que muitas vezes a atenção se focava em aspetos que não eram evidentes para o professor que liderava a aula. Uma professora comentou:

"A coisa mais importante para mim foi ser observada pelos meus colegas. Foi muito enriquecedor e ajudou-me a melhorar alguns aspetos, porque os três professores são todos diferentes. Por exemplo, dou mais atenção a alguns alunos porque, às vezes, penso que todos estão envolvidos na aula. Mas percebi que nem todos estavam a participar na aula."

A ideia de professores a trabalhar lado a lado com os alunos, coliderando as atividades de aprendizagem, foi algo que teve um impacto muito particular sobre alguns colegas. Por exemplo:

"O envolvimento dos alunos na preparação das aulas é claramente possível e desejável. Queremos sublinhar a importância desta experiência em relação à descoberta de novas formas de interação com os alunos, tanto dentro como fora da sala de aula."

Avançar

Ao refletirem sobre o que aconteceu durante os dois ciclos de investigação-ação, os elementos de todos os trios concordaram que a sua participação tinha promovido o seu desenvolvimento profissional. Em especial, tinha tornado possível a reflexão conjunta sobre as práticas, e inspirado formas colaborativas de trabalhar. Ao mesmo tempo apontaram desafios para o futuro, tais como:

"O projeto teve sucesso porque a Direção da Escola esteve ativamente envolvida. Este fator foi decisivo. No entanto, para além do apoio da direção da escola, confirmámos que para a sustentabilidade desta estratégia, as escolas precisam de reformular estruturalmente os horários dos professores, os processos de coordenação entre professores e a organização espacial das salas de aula."

"Estas práticas colaborativas têm que se tornar uma cultura da escola e ser evidentes nas políticas da escola. Há uma necessidade de desenvolver lideranças e novas capacidades de liderança."

"Sugerimos que os alunos sejam também observadores ativos, por exemplo, tirando fotografias em alguns momentos da aula. Finalmente, no futuro, haverá a necessidade de pensar com mais detalhe na melhor forma de selecionar os alunos que colaboram com o professor na planificação da aula, de modo a assegurar a participação de todos."

"É uma experiência que vale a pena, embora tenha que ser um processo muito gradual de mudança."

Pensamentos finais

Para concluir, dois aspetos parecem diferenciar as experiências realizadas na ESPA: o crescente processo de colaboração, envolvendo o trabalho e a aprendizagem de conjuntos de professores e alunos na planificação das aulas e no ensino; e o apoio da direção da escola à inovação no ensino.

8. O desenvolvimento de uma resposta de toda a escola

*Uma narrativa de práticas na St Peter's Roman Catholic High School *, Manchester*

A participação e o sucesso dos alunos só podem melhorar genuinamente se todo o corpo docente de uma escola estiver envolvido num processo contínuo de desenvolvimento e reflexão. A *St Peter's RC High School*, no Reino Unido é o exemplo de uma escola que tenta fazer isto de forma exaustiva.

Incentivada pelo vice-diretor [*deputy head teacher*], a escola decidiu usar a experiência da *lesson study* de três professores de Geografia, desenvolvida no primeiro ano do projeto, para envolver mais colegas no processo e para a desenvolver, enquanto prioridade, em toda a escola.

Começar de pequeno

A equipa envolvida no primeiro ano de atividades do projeto foi formada por três professores. Antes de planificarem a *lesson study*, o grupo discutiu diferentes aspetos relacionados com a diversidade dos seus alunos. Isto incluiu discussões sobre cultura, língua e contexto económico dos alunos; idade; género; características individuais; capacidades [*ability*]; nível etário de proficiência de leitura [*reading ages*]; e necessidades educativas especiais.

No grupo disciplinar de Geografia, os alunos foram agrupados em 'conjuntos', de acordo com o seu desempenho nesta disciplina em particular. Uma vez que os três professores ensinavam todos os níveis, decidiram concentrar-se sobre como é que os alunos, identificados como tendo diferentes níveis de desempenho, poderiam, todos eles, ter acesso ao currículo. Os professores estavam também interessados em ver como as expectativas dos professores seriam afetadas pelo 'conjunto de capacidades' [*ability set*] que estavam a ensinar. Para além disto, decidiram também considerar

outros elementos de diversidade na sua investigação, nomeadamente as origens culturais dos alunos.

Antes da planificação da aula, um inquérito anteriormente efetuado tinha já sugerido que menos de metade dos alunos disse que gostava das aulas, ou compreendia como poderia fazer progressos, embora todos se sentissem seguros e a maioria acreditasse estar a progredir. O grupo de professores quis conhecer os resultados deste inquérito com maior detalhe, analisando, nomeadamente, o que os alunos pensavam em relação a diferentes tipos de atividades e de interações na sala de aula. Para tal, os colegas da universidade, em conjunto com eles, promoveram uma série de grupos focais. Nesse âmbito, foram recolhidas e sintetizadas opiniões muito diversas em relação ao que os alunos sentiam sobre a sua própria aprendizagem. Pela positiva, os alunos fizeram comentários deste tipo:

"Esta aula foi fantástica porque fizemos muitas atividades diferentes e ao mesmo tempo estávamos a aprender."

"Foi bom porque toda a gente estava a contribuir para as atividades."

"Nós gostamos de trabalhar em grupos. Podemos ajudar-nos uns aos outros a aprender."

Houve, no entanto, comentários menos positivos que nos deram que pensar, tais como:

"Algumas aulas são aborrecidas. Estamos só a ouvir o professor e depois escrevemos."

* Esta é uma escola de ensino secundário de dimensão média, em Manchester (508 rapazes e 395 raparigas inscritos). 23% são britânicos 'brancos', 17% são de origem 'africana negra' e, em proporções inferiores, de uma grande variedade de outras origens. Na escola falam-se 66 línguas diferentes. 47.5% dos alunos têm direito a uma refeição escolar gratuita (usado como indicador de pobreza familiar) e uma grande parte está categorizada como tendo necessidades especiais.

"A professora escolhe quem não levanta a mão. Se souberes a resposta não tens hipóteses de responder."

"Os que são mesmo sossegados em algumas aulas ficam de lado."

O processo

O trio de professores reuniu para analisar a informação que tinha recolhido dos alunos e as suas implicações na planificação da próxima *lesson study*. Algumas das ideias dos alunos davam o que parecia ser um *feedback* contraditório. Por exemplo, muitos alunos falavam positivamente sobre o trabalho em grupo, enquanto outros preferiam claramente trabalhar sozinhos nas aulas. Era evidente, no entanto, que muitos dos alunos gostavam de aulas com atividades que implicavam raciocínio e pensamento crítico. Também achavam que se empenhavam mais nas aulas em que estavam mais "ativos". E havia também evidências de que alguns alunos estavam inseguros quanto ao seu progresso.

Usando esta informação para elaborar a sua planificação, o trio desenhou uma aula centrada no tema dos 'furacões', visando abordar várias questões relacionadas. Como parte central da aula, decidiram usar atividades que implicavam raciocínio e pensamento crítico, para avaliar se resultariam em níveis mais elevados de envolvimento, transversais aos alunos de todos os níveis de desempenho. Decidiram também incluir uma 'tarefa por níveis' [*levelled task*] para avaliar o progresso dos alunos durante a aula. As grelhas de progresso dos alunos foram atualizadas antes das aulas e todos os alunos foram informados acerca do seu nível atual e dos seus objetivos.

Cada professor lecionou a sua aula, enquanto era observado pelos outros dois colegas. As aulas foram também gravadas em vídeo. A primeira aula foi lecionada ao 'Conjunto 1'

(i.e. a turma com desempenho mais elevado), a segunda ao 'Conjunto 3' e a terceira ao 'Conjunto 2'. Depois de cada aula, o trio reuniu-se para refletir se o plano estava adequado e para introduzir as modificações que consideraram necessárias, de acordo com a sua experiência. Adaptaram também o conteúdo da aula. Chegando à terceira aula, o objetivo era ter-se criado uma aula de qualidade.

Durante a última aula, um aluno do primeiro grupo observou a aula para ver como esta tinha sido adaptada. E, no final de cada aula, foram recolhidas breves opiniões dos alunos ("O que funcionou bem?", "Seria ainda melhor



se...") para verificar o impacto da aula. Numa segunda reunião com os investigadores da universidade, os alunos do grupo focal tiveram então a oportunidade de discutir sobre a aula que tinham tido.

Os comentários sobre as três *lesson study* foram globalmente muito positivos. Os alunos de todos os níveis de desempenho acharam que tinham gostado das tarefas e que tinham sido acessíveis, e o trabalho que produziram demonstrou que foram feitos progressos evidentes. Mais especificamente, os alunos acharam que eles e os colegas tinham todos participado na aula, e que todos sabiam o que deviam fazer. Um comentário típico foi: "Toda a gente esteve bem incluída". A ideia de terem uma questão chave para resolver, desde o início da aula - por exemplo, Porque é que o Dexter dormiu

no sofá do De Angelo depois do furacão?, foi considerada facilitadora da participação e da aprendizagem.



Uma aluna comentou que se sentia mais incluída porque podia fazer perguntas sobre furacões. Ela explicou:

"No início, quando podíamos fazer perguntas sobre o que estávamos a fazer, como os furacões se formam e que locais atingem, podíamos inventar perguntas."

Acrescentou que, anteriormente, "não era normal fazer isso."

Os professores sentiram que tinham beneficiado com toda a experiência. Permitiu-lhes compreender como os alunos preferem estudar. Deu-lhes também oportunidades de partilhar ideias e boas práticas, e de trabalhar juntos, de forma mais apoiada e colaborativa. Puderam desenvolver-se usando os pontos fortes de cada um e aprendendo uns com os outros, para melhorar o desempenho de todos.

Foi também evidente que todo o processo tinha estimulado um amplo debate entre os professores envolvidos, em relação à forma como alguns aspectos de pormenor das suas práticas têm impacto na participação e na

aprendizagem de diferentes alunos das suas turmas: por exemplo, uma das professoras ficou surpreendida com a frequência com que a colega elogiava os alunos e como as crianças respondiam positivamente a isso.

Tudo se tornou evidente ao observarem as gravações de vídeo. Estas gravações das aulas têm um grande potencial para desenvolver ainda mais o processo de reflexão colaborativa. Por exemplo, a ideia de editar as gravações de modo a justapor cada fase da aula, lecionada pelos diferentes professores, ou as respostas dos diferentes grupos de alunos, evidenciaram diferenças interessantes, que mereceram maior reflexão.

Espalhando a palavra

No segundo ano, estes desenvolvimentos anteriores funcionaram como trampolim para alargar o processo aos professores do departamento de Humanidades [*Humanities Faculty*]. No primeiro ano tinham sido discutidos, entre um pequeno grupo de professores, os valores, abordagens e métodos associados ao processo de envolvimento com as vozes dos alunos e de resposta através das atividades das *lesson study*. No entanto, foi cada vez mais evidente que não seria possível trabalhar em estreita colaboração com o número, cada vez maior, de professores envolvidos. Uma das professoras de Geografia, que tinha estado envolvida desde o início, teve a ideia de criar uma 'folha informativa', para orientar os professores (encontra-se no Anexo 1 do Guia: "Grelha dos passos do processo").

No segundo ano do projeto, os professores escolheram centrar-se num grupo de crianças identificadas como tendo um progresso lento, nomeadamente, alunos 'britânicos brancos' de famílias com baixos rendimentos. Uma vez envolvidos nas *lesson study*, foram atribuídas duas horas de planificação colaborativa aos trios de professores.

As disposições práticas que permitissem aos professores observar as aulas de investigação dos colegas constituíram um obstáculo importante. Por exemplo, um trio achou que a sua aula era difícil de implementar devido aos requisitos exigentes do processo de avaliação docente, que lhes tiravam grandes fatias de tempo.

Todos os participantes no projeto partilharam a opinião de que a planificação colaborativa, como resposta às vozes dos alunos, era uma forma adequada de melhorar o ensino e a aprendizagem. Apesar dos desafios relacionados com a gestão do tempo, tanto os professores como os alunos acharam que 'tinha valido a pena' e que era um processo que, no futuro, iriam incorporar nas suas práticas de ensino e de aprendizagem.

Pensamentos finais

À medida que o projeto se desenvolvia, foram-se dando passos que acabariam por envolver, gradualmente, toda a escola. Assim, por exemplo, no final do primeiro ano, foi apresentado um relatório ao conselho de gestores da escola [*governors of the school*] explicando os princípios, abordagens,

processos e os impactos iniciais do projeto. Depois, no início do segundo ano, foi feita uma breve apresentação sobre os processos a todo o corpo docente. Um mês mais tarde houve uma apresentação mais prolongada para os líderes dos grupos disciplinares [*subject leaders*] e, ainda um mês depois, para os professores recém-formados e para os estagiários, novos na escola. Nessa altura, foi apresentado um novo relatório ao conselho de gestores da escola.

Um fator chave em tudo isto foi o foco do projeto ter sido visto como um elemento importante, tanto para o plano de desenvolvimento da escola, como para o plano de desenvolvimento dos professores. E, o facto de ser liderado por um elemento da equipa de direção, significa que foi considerado uma prioridade.

Notes





