



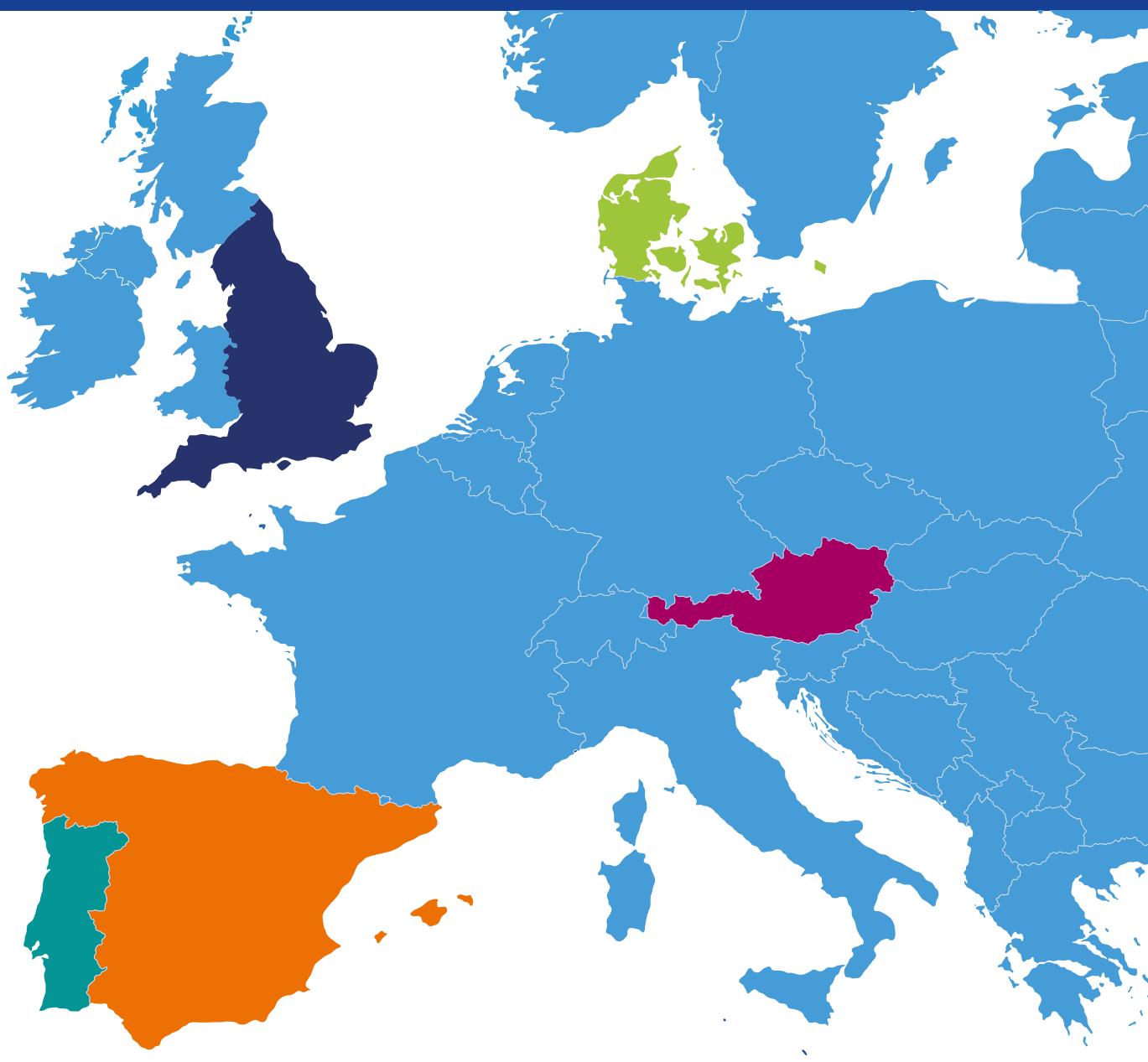
Com o apoio do
programa Erasmus+
da União Europeia



Reaching
the 'Hard
to Reach'

Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue

Narrativas de práticas nas redes de escolas dos cinco países



As ideias presentes neste documento são o resultado da colaboração das seguintes organizações e pessoas:

Parceiros principais para este documento: **Universidade do Algarve** – Teresa Vitorino e Jorge Santos e **University of Manchester** – Mel Ainscow (consultor metodológico)

Áustria:

University of Graz- Barbara Gasteiger-Klicpera, Edvina Bešić e Lisa Paleczek

Volksschule Schönau - Angela Kaltenböck Luef, Veronika Scher, Martin Zanini, Elisabeth Hofmann-Wellenhof

Dinamarca:

Aarhus University - Lotte Hedegaard-Sørensen e Hilde Ulvseth

Nivå Skole – Thomas Holberg Wied, Lola Nielsen, Charlotte Koch-Nielsen, Maria Wolfsberg Johansen, Pernille Bernsen

Inglaterra:

University of Southampton (coordenadora) – Kyriaki (Kiki) Messiou e Lien Bui

Wordsworth Primary School – Rick Page, Becky Hinton, Leanne Galbally, Vicki Smith, Emma Harvey

Portugal:

University of Algarve – Teresa Vitorino e Jorge Santos

AEPROSA - Bruno Miguel Vaz Fernandes, Dilar Maria Rodrigues Martins, Daniela Pereira, Patrícia Palma

Espanha:

Autonoma University of Madrid – Cecilia Simon, Marta Sandoval e Gerardo Echeita

Aldebarán School - Sonia Gonzalez Lopez, Ana Díaz García, Isabel Villamor Pérez, María Antonia Cruz Mínguez

Consultor Metodológico: Mel Ainscow,
University of Manchester, UK

Muitos professores, alunos e outros elementos de cada uma das supra citadas escolas contribuíram para o projeto. Não sendo possível nomear todos eles e elas individualmente, queremos reconhecer e agradecer a sua colaboração.

Adicionalmente, durante o segundo e terceiro ciclos deste projeto, também participaram as seguintes escolas e queremos igualmente reconhecer e agradecer a sua colaboração:

Áustria	Dinamarca	Inglaterra	Portugal	Espanha
VS Bertha von Suttner	Kokkedal Skole	Beechwood Junior School	Escola EB1/JI da Lejana	Ceip Antonio Osuna
VS Gabelsberger	Høsterkøb Skole	Hollybrook Junior School	Escola EB1/JI da Conceição	Ceip Federico García Lorca
VS Kalsdorf	Hørsholm Skole	Hollybrook Junior School	Escola EB1/JI de Estoi	Ceip Ciudad de Nejapa
VS Leopoldinum	Humlebæk Skole	Shirley Junior School	Escola EB1/JI da Bordeira	Ceip de las Acacias
VS Viktor Kaplan	Flakkebjerg Skole	Shirley Infant School	Escola EB1/JI de Santa Bárbara de Nexe	Ceip Carlos Sainz De Los Terreros

Southampton, University of Southampton - The Print Centre, May 2020

Design: Gianni Grando

Narrativas de práticas nas redes de escolas dos cinco países

Índice

Introdução	2
Investigação-ação colaborativa	3
Desenvolvimento das redes	4
Formação dos professores	5
Formação dos alunos investigadores	5
As cinco redes de escolas	6
• Áustria.....	6
• Inglaterra	8
• Dinamarca.....	10
• Portugal	12
• Espanha	14
Lições a tirar	16
Alargar o impacto	18
Conclusão	19

“This project has been funded with support from the European Commission, under the Erasmus+ programme, 2017-1-UK01-KA201-036665. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”



Introdução

“Reaching the hard to reach: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue”

/ ‘Alcançar os difíceis de alcançar: respostas inclusivas à diversidade através do diálogo aluno-professor’, um projeto de três anos (2017-2020) financiado pela União Europeia que envolveu escolas primárias [em Portugal, escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico] e universidades de cinco países: Áustria, Dinamarca, Espanha, Inglaterra e Portugal.

O projeto centrou-se naquele que é um dos maiores desafios para os professores em toda a Europa: incluir todos os alunos nas aulas, particularmente aqueles que poderão ser considerados ‘difíceis de alcançar’. Estes poderão incluir, por exemplo, migrantes, refugiados ou alunos com deficiência, bem como outros que possam ser ignorados.

O projeto envolveu o recurso à investigação-ação colaborativa. Tal exigiu a participação ativa

de professores e alunos, enquanto parceiros de investigação, bem como de colegas de universidades, com o objetivo de melhorar as práticas na sala de aula.

Com o apoio dos respetivos parceiros universitários, cinco escolas primárias foram transformadas em ‘escolas de referência’ (*‘hub schools’*): ou seja, centros de desenvolvimento e disseminação do trabalho do projeto. Ao longo do primeiro ano, experimentaram uma nova forma de trabalhar e ajudaram a aperfeiçoar os processos desenvolvidos nas suas próprias escolas. Depois, durante o segundo ano, cada escola de referência foi responsável pela formação de trios de professores de outras cinco escolas primárias, para desenvolverem uma rede local. No último ano do projeto, todas as 30 escolas dos cinco países europeus desenvolveram a abordagem nas suas escolas.

Investigação-ação colaborativa

O projeto envolveu o recurso à investigação-ação colaborativa. Tal exigiu a participação ativa de professores e alunos, enquanto parceiros de investigação, bem como de colegas de universidades, com o objetivo de melhorar as práticas na sala de aula. Mais concretamente, envolveu a utilização da **Pesquisa Inclusiva**, uma abordagem que implica a colaboração entre trios de professores e os respetivos alunos no sentido de encontrar formas de tornar as aulas inclusivas. Tal como é explicado no guia do projeto, esta abordagem inclui três fases que exigem diálogo entre alunos e professores.

A Pesquisa Inclusiva implica o envolvimento de alguns alunos na aprendizagem de métodos de investigação para recolherem as opiniões dos seus colegas de turma. Os diálogos incentivados neste contexto visam melhorar as práticas de ensino e aprendizagem. Isto significa que diferenças entre alunos e entre professores são utilizadas para reconsiderar práticas e maneiras de pensar existentes, de modo a encorajar a experimentação e a promover formas de trabalhar mais inclusivas. Desta forma, procuram-se remover barreiras que estão a dificultar a motivação de alguns alunos na aprendizagem.

Estes desenvolvimentos fundamentam-se em evidências decorrentes da pesquisa que indicam que a colaboração entre escolas pode reforçar a capacidade de cada escola para responder à diversidade dos seus alunosⁱ. Especificamente, a colaboração entre escolas pode ajudar a reduzir a centralização dos estabelecimentos de ensino, com particular benefício dos alunos que são marginalizados na periferia do sistema. Outras evidências demonstram que, quando as escolas procuram desenvolver formas mais colaborativas de trabalhar, pode existir um impacto no modo como os professores se veem a si próprios e ao seu trabalhoⁱⁱ. As comparações de práticas em diferentes escolas podem levar os professores a considerar os alunos com fraco desempenho sob uma nova perspetiva. Dessa forma, os alunos cuja educação é mais difícil no contexto das rotinas da escola, não são considerados como ‘tendo problemas’, mas como desafios aos professores para que reavaliem as respetivas práticas numa perspetiva de maior abertura e flexibilidade.

Com estas evidências em mente, as narrativas que constam do presente documento explicam o trabalho efetuado pelas cinco redes de escolas. Embora globalmente se tenha seguido um modelo semelhante, verificaram-se ligeiras diferenças relacionadas com contextos, tradições nacionais e contextos políticos diversos.

Desenvolvimento das redes

Em linhas gerais, o modelo de desenvolvimento em cada um dos países foi o seguinte:

- Durante o primeiro ano do projeto, trios de professores em cada uma das cinco escolas de referência testaram o uso da Pesquisa Inclusiva com as respetivas turmas, seguindo as especificações apresentadas no guia do projeto. Esta fase-piloto foi sistematicamente monitorizada por investigadores das universidades e levou à produção de narrativas avaliativas da prática. Levou ainda à criação de facilitadores em cada escola de referência que pudessem apoiar futuros desenvolvimentos na rede de escolas.
- Durante o segundo ano, com o apoio dos respetivos parceiros universitários, as escolas de referência estabeleceram uma rede local que envolveu outras cinco escolas primárias. Trios de professores em cada uma das escolas da rede receberam formação acerca da utilização do Pesquisa Inclusiva. Uma vez mais, essas experiências foram monitorizadas de forma sistemática, tendo levado a mais narrativas avaliativas da prática.

- Ao longo desse período, os professores de cada uma das redes de escolas reuniram ocasionalmente para partilhar experiências e ajudar-se mutuamente a ultrapassar dificuldades na utilização da Pesquisa Inclusiva. Tal facto permitiu igualmente analisar o impacto do processo na forma de pensar e nas práticas dos professores, bem como no envolvimento dos alunos.
- Durante o terceiro ano do projeto, as escolas das cinco redes foram incentivadas a utilizar a Pesquisa Inclusiva de forma mais ampla, visando apoiar os respetivos esforços de melhoria. Além disso, os resultados e os materiais desenvolvidos pelo projeto foram partilhados em ações realizadas em cada um dos cinco países.

Segue-se uma descrição dos procedimentos adotados para a formação dos professores na utilização da Pesquisa Inclusiva e também de como os alunos investigadores foram formados. Esta descrição é acompanhada por breves narrativas das redes em cada um dos cinco países e de narrativas ilustrativas do que aconteceu nas escolas. Por fim, é apresentado um resumo das lições que podem ser tiradas do trabalho levado a cabo nas escolas de cada rede.



Formação dos professores

A formação dos trios de professores nas escolas da rede baseou-se numa proposta do guia e num conjunto complementar de diapositivos em PowerPoint. A forma como esses materiais deveriam ser utilizados foi exemplificada numa oficina de demonstração para representantes das organizações parceiras, realizada em setembro de 2018.

Os materiais para a formação dos professores explicavam que a Pesquisa Inclusiva é uma abordagem que pode ser utilizada na escola para reforçar as práticas existentes. Em especial, os materiais procuravam desenvolver estratégias para incluir todos os alunos nas aulas, em particular aqueles que poderão ser considerados 'difíceis de alcançar'. A Pesquisa Inclusiva foi apresentada como um processo de investigação-ação colaborativa, composto por três fases: Planificar, Ensinar e Analisar. Foi salientado que todas estas fases exigem diálogo entre alunos e professores. Cada uma dessas fases implica um conjunto de passos que são, na sua totalidade, essenciais para a utilização com sucesso da Pesquisa Inclusiva.

Durante a formação em cada uma das redes nacionais, foi apresentada uma proposta de Quadro de Ação. Foi explicado que esse Quadro de Ação deveria ser usado pelos trios de professores para determinar até que ponto tinham implementado a abordagem. Foram ainda apresentados exemplos das escolas dos cinco países para ilustrar diferentes formas como esta abordagem pode ser utilizada.

Formação dos alunos investigadores

A formação de alunos investigadores para participarem na Pesquisa Inclusiva em cada escola da rede baseou-se numa proposta de manual. Tal facto permitiu aos professores dar formação e apoio a alunos para serem investigadores envolvidos no processo de Pesquisa Inclusiva. Pretendia-se que os alunos investigadores colaborassem com os trios de professores para tornarem as suas aulas mais inclusivas.

O manual explicava que as funções dos alunos investigadores seriam:

- Recolher as ideias dos seus colegas para compreenderem melhor como é que as aulas se podem tornar mais inclusivas;
- Trabalhar com os seus professores na conceção de 'aulas de pesquisa' ('lesson study'), que irão contar com as suas opiniões e as opiniões dos seus colegas;
- Observar as aulas de pesquisa; e
- Participar em debates com os professores sobre como é que as aulas de pesquisa se podem tornar mais inclusivas.

O manual foi organizado em três secções:

1. Planificação da formação
2. Sessões de formação
3. Recolha e análise de informação

Foram dados exemplos ilustrativos a partir do trabalho-piloto efetuado nos cinco países envolvidos no projeto e as diferentes formas como desenvolveram a formação de alunos investigadores nas respetivas escolas.

Foi realçado o facto de existirem diferentes formas de realizar a formação. Os professores foram informados que dispunham de uma certa flexibilidade na organização da formação dos alunos investigadores nas suas escolas, adequando-a às realidades do respetivo contexto.

As cinco redes de escolas

Nesta secção são apresentadas breves narrativas do trabalho de cada uma das redes dos cinco países, bem como exemplos ilustrativos do que aconteceu nas escolas. Tal como se tornará evidente, fatores locais relacionados com as políticas educativas nacionais e com experiências prévias de colaboração entre escolas influenciaram o desenvolvimento de cada uma das redes.

Austria: O sistema educativo na Áustria é relativamente centralizado, com a legislação federal a desempenhar um papel de relevo nas políticas das escolas. A rede envolveu cinco escolas na cidade de Graz e uma numa área suburbana perto de Graz, todas servindo uma quantidade significativa de alunos provenientes de contextos desfavorecidos e/ou imigrantes. As escolas não tinham tradição prévia de trabalhar em grupo.

Antes do início do projeto foi enviada uma carta aos diretores das escolas a apresentar um plano geral do que seria desenvolvido. Foram ainda incluída newsletters do projeto e uma explicação acerca dos compromissos envolvidos, incluindo o requisito de que três professores de cada escola deveriam frequentar três sessões de formação realizadas na Universidade local. As escolas também deveriam dar o seu consentimento por escrito para participarem no projeto, incluindo o consentimento parental para que os filhos pudessem participar. Todas as escolas têm alunos categorizados como tendo necessidades educativas especiais e alguns dos professores participantes eram especialistas em educação especial ou numa segunda língua. Cada sessão de formação teve uma duração de três horas, tendo a sua frequência atribuído aos participantes créditos de formação para docentes.

No que se refere aos desafios de participação no projeto, as escolas comunicaram dificuldades relativamente ao tempo e à carga de trabalho. Mencionaram igualmente aquilo que foi designado como uma 'mentalidade de porta fechada', que tinha de ser ultrapassada para poderem implementar a Pesquisa Inclusiva. Ao refletir sobre o que tinha resultado bem, os participantes apontaram os seguintes fatores: uma diretora solidária, que

considera que o projeto é relevante para toda a escola e que é capaz de organizar professores substitutos para aulas específicas; professores que trabalham bem em conjunto e que estão dispostos a receber feedback; tolerância; e professores que souberam valorizar o grande impacto das opiniões dos alunos.

O seguinte exemplo ilustra o tipo de desenvolvimento que ocorreu nas escolas austríacas:

Numa das escolas da rede austríaca, o trio de professores era composto por três professoras que lecionam em anos de escolaridade diferentes. Tendo envolvido todos os alunos das respetivas turmas em atividades que implicaram pensar no ensino e na aprendizagem, cada professora escolheu três alunos investigadores que acharam que poderiam ser considerados 'difíceis de alcançar'. O objetivo consistiu em dar formação a esses nove alunos no sentido de observarem aulas e refletirem sobre os motivos pelos quais alguns alunos não acompanham a aula ou não conseguem aprender bem.

Foram apresentadas várias estratégias que visavam ajudar os alunos investigadores a recolher informações. Por exemplo, foram-lhes dados 'óculos de investigação' ('research glasses') simbólicos, que pretendiam ajudá-los a pensar acerca do que está envolvido na observação. Os alunos foram ainda treinados para observar aulas utilizando vários jogos. Noutra ocasião, os alunos observaram fotografias de salas de aulas, tendo-lhes sido pedido para debater o seguinte: Sabem qual destas imagens mostra pessoas a aprender?

O tema da aula de pesquisa foi a língua e literatura alemãs. Teve por objetivo ler e explicar uma história aos alunos, no sentido de melhorar a sua compreensão da leitura e da escrita. Na sequência de debates com os alunos investigadores, os professores decidiram começar a aula com a leitura e a discussão da história. Em seguida, deveriam existir 'estações' com diferentes fichas de trabalho, bem como uma estação onde as crianças pudessem pintar e criar as personagens da história. No final dessa fase de

trabalho, foi dedicado tempo à reflexão sobre o que tinha sido aprendido durante a aula.

Durante a discussão após a primeira das três aulas de pesquisa, os alunos investigadores observaram que todos os estudantes estavam a trabalhar com muita motivação e concentração. Referiram ainda que os alunos sabiam o que deviam fazer. Um dos alunos referiu que seria bom repetir e falar novamente acerca da história com toda a turma, depois da professora ter lido a história:

Professora 1: Pensem novamente, como se essa fosse agora a VOSSA aula.

Professora 2: Têm alguma ideia sobre o que mais poderiam fazer que pudesse ser divertido?

Aluno 1: Contar a história e depois pedir às crianças que dissessem em que consistia a história.

P2: Ah, discutir a história.

P3: Discutir sobre o que acontece na história.

P1: Ah, e depois falar acerca disso com toda a turma.

Na discussão após a segunda aula de pesquisa, os alunos investigadores mencionaram que as tarefas tinham corrido bem e que todos os alunos entenderam o que tinham de fazer. Também referiram que havia muito barulho na sala de aula e que muitas crianças falavam umas com as outras.

Na sequência deste debate, uma das professoras sugeriu que na terceira aula de pesquisa poderiam projetar diapositivos, apresentando as imagens do livro de histórias:

A4: É melhor com o livro, pois também é possível ler com um livro pequeno, e, quando é muito grande, obriga a olhar muito para ele.

P2: Muito bem, então vamos ler novamente a partir do livro. Ainda bem que discutimos estes pontos agora.

Depois da terceira aula de pesquisa, uma das professoras comentou que reparou que os alunos investigadores pareciam estar concentrados, apesar de estarem a ouvir a história pela terceira vez. A professora responsável pela aula pensou que uma das alunas investigadoras, que apresentava algumas dificuldades na disciplina de Alemão, depois de ouvir a história pela terceira vez, finalmente entendeu de que tratava a história, uma vez que foi capaz de responder a perguntas específicas sobre a mesma. Isso fez com que os alunos investigadores e os professores concluíssem que a repetição não é necessariamente algo negativo, embora os professores tivessem mostrado alguma relutância em fazê-lo, porque habitualmente tendem a pensar que é demasiado aborrecido para os alunos.

No final da ronda das três aulas de pesquisa, os alunos investigadores e as professoras refletiram em conjunto sobre o processo de investigação-ação, chegando às seguintes conclusões:

- É muito importante facultar tempo suficiente para o trabalho nas estações;
- A repetição do conteúdo das aulas pode ser positiva para a aprendizagem, não sendo forçosamente aborrecida para os alunos; e
- Os alunos deverão poder ajudar-se uns aos outros, caso tenham perguntas sobre o conteúdo de uma aula.



Inglatera: Em Inglaterra, existe uma longa tradição das escolas estabelecerem parcerias entre si, procurando apoiar as respetivas iniciativas de melhoria. Mais recentemente, as mudanças introduzidas na política educativa nacional permitiram atribuir uma maior autonomia às escolas inglesas. Estas alterações verificam-se num contexto político baseado em critérios de mercado como principal estratégia de melhoria; este facto não contribui propriamente para a noção de colaboração entre escolas. Envolve o financiamento direto das escolas pelo governo nacional e não através de uma autoridade local. Conhecidas por academias, estas escolas costumam estar ligadas em consórcios de múltiplas academias, ou seja, grupos de escolas concebidas para se apoiarem mutuamente.

A rede inglesa era composta por seis escolas situadas na cidade de Southampton, sendo todas membros de um desses consórcios. As escolas situam-se bastante próximas umas das outras, pelo que os contactos entre si são relativamente fáceis. A escola de referência dá resposta a uma população diversificada e está empenhada em identificar formas de assegurar que todos os alunos são incluídos no processo de aprendizagem. Um professor sénior da escola foi nomeado coordenador do projeto, tendo-lhe sido concedido tempo para apoiar as escolas da rede ao longo do processo de implementação da Pesquisa Inclusiva. As reuniões dos representantes dessas escolas revelaram-se particularmente proveitosas na medida em que encorajaram os professores a aprenderem uns com os outros e questionaram as interpretações das suas experiências pessoais.

O seguinte exemplo dá-nos uma amostra dos desenvolvimentos que ocorreram nas escolas inglesas:

Esta narrativa envolveu três professores que decidiram centrar-se na literacia; mais especificamente, na forma como os alunos podem melhorar a sua própria escrita. O procedimento habitual envolvia três fases: os alunos escrevem sozinhos e assinalam as palavras com cores diferentes; sentam-se com um colega, leem em voz alta e discutem em conjunto; e, finalmente, regressam ao seu lugar para corrigirem o que eles próprios escreveram.

Os alunos investigadores foram escolhidos por serem considerados 'difíceis de alcançar' relativamente à tarefa específica. Participaram em sessões de formação, incluindo observações práticas em salas de aula.

Entretanto, foi pedido a todos os alunos das três turmas que escrevessem as suas ideias sobre como melhorar a aula e as colocassem numa caixa de correio. Estas ideias foram analisadas pelos alunos investigadores, com apoio do professor que coordenava a formação. Como resultado desta análise, foram introduzidas três ideias na aula de pesquisa: usar canetas de diferentes cores para realçar o texto; escolher o colega com quem iriam trabalhar; e fazer uma pausa durante a aula.

Depois de cada aula de pesquisa, os professores e os alunos investigadores reuniram para partilhar as suas opiniões em relação ao que ocorreu. Assim, por exemplo, depois da primeira aula, foi discutida a utilização de canetas:

A1(B): Eu penso que é muito mais fácil escrever com canetas, porque são leves. Alguns alunos brincaram com as canetas roxas porque elas fazem clique.

P1: Interessante, B. O que achaste da caneta?

A2(G): Eu achei que as canetas eram melhores. Mas algumas manchavam. Por isso, fiquei com algumas manchas no meu manual.

Isto levou os professores a refletir:

P2: Eu registei que as canetas manchavam muito. Quer o aluno fosse esquerdino ou dextro. A tinta das canetas não secava instantaneamente.

P3: Também pensei que talvez a cor amarela não seja muito prática. Vê-se muito mal. Mas penso que os alunos estavam muito focados... na tarefa. E pareciam estar empenhados e a interagir bem. Por isso, foi bom.

Outro assunto que foi discutido foi a ideia de os alunos escolherem os seus próprios parceiros, um assunto que provocou muita discussão na etapa da planificação:

A1(B): Eu não os vi a falar sobre outras coisas. Vi-os realmente concentrados no seu trabalho e a falarem sobre o seu trabalho.

P1: Porque nós estávamos preocupados, não estávamos? Se escolherem um amigo podem só estar a falar sobre coisas deles; no entanto, não foi o que aconteceu. Muito bem! Também fiquei impressionado com isso.

A conversa continuou:

A3(B): Eu reparei que alguns ficaram a olhar; demorou algum tempo até conseguirem um parceiro.

P1: Também vi alguns alunos que pareciam um bocado perdidos, que não sabiam a quem se juntar e que foram deixadas no lado esquerdo do tapete. O que poderia ter ajudado nessa situação?

As discussões entre os alunos e os professores salientaram que o intervalo na aula 1 perturbou o seu funcionamento, sendo que alguns dos alunos permaneceram na sala de aula enquanto outros saíram. Por isso, decidiram utilizar o yoga na segunda aula, que foi uma atividade em que todos os alunos participaram. Na terceira aula, introduziram um tipo de música mais ativa, o que mais uma vez provou ser um sucesso em termos de participação na atividade.

No entanto, talvez a alteração mais radical tenha sido a ordem pela qual foram

introduzidos os passos da fase da composição escrita: aquele que era normalmente o passo 3 (ortografia e gramática) foi introduzido como passo 2, seguido por aquele que era normalmente o passo 2 (trabalho em pares). Durante a análise da última aula, os professores sentiram que, possivelmente, esta alteração tivesse ajudado a centrar mais a atenção no trabalho em pares, em vez de os parceiros se focarem apenas na ortografia.

No final do processo, surgiram mensagens claras por parte dos alunos investigadores relativamente à forma como todo o processo os ajudou, particularmente no que diz respeito à sua confiança:

“Dá-me vontade de fazer mais coisas. É isso mesmo, dá-me mesmo vontade de fazer mais coisas... Coisas que normalmente não quero fazer, como por exemplo, levantar-me e falar para toda a gente.”

“Penso que também me ajudou com a minha confiança, porque, por vezes, sou muito tímido. E ter coragem suficiente para me levantar em frente a toda a gente e dizer algo, é uma sensação diferente.”

“...no início, quando vim para cá, antes de ser um aluno investigador, sempre que o professor pedia a alguém para responder a perguntas, eu nunca levantava a mão, porque não me sentia confiante. E quando me tornei aluno investigador, já levantava a mão.”



Dinamarca: No sistema de educação dinamarquês, existe uma forte tradição de promoção da democracia, pelo que a Pesquisa Inclusiva parece encaixar bem nesta realidade. Apesar desse facto, houve dificuldades consideráveis em conseguir que as escolas participassem no projeto. Parecia que os professores estavam sob pressões consideráveis e os diretores das escolas mostraram relutância em piorar essa situação.

As seis escolas participantes eram da região de Sealand. Cinco das escolas situam-se na parte norte da região, sendo a sexta da zona sul. As escolas não tinham quaisquer ligações prévias de trabalho. A escola de referência (*hub school*) possui duas secções: uma para as crianças dos 0 aos 5 graus de escolaridade e a outra do grau 6 ao grau 9. Presta serviço a uma diversidade de alunos, comprometendo-se com uma agenda inclusiva. 25% dos alunos são crianças de minorias, não oriundas da Dinamarca, sendo que este número está a aumentar. Além disso, vários alunos vivem em condições socioeconómicas difíceis relacionadas com o desemprego ou com baixos rendimentos. A escola tem por missão global desafiar cada aluno a atingir o seu pleno potencial. Um duplo foco na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos alunos é tido como condição prévia para a obtenção de resultados de aprendizagem positivos e para o seu bem-estar. Quatro das restantes escolas são de dimensão semelhante, servindo uma diversidade de alunos análoga, comprometendo-se igualmente com a agenda inclusiva. O corpo estudantil da escola no sul de Sealand é composto apenas por crianças dinamarquesas. Esta escola comprehende um conjunto de alunos (40%) que vive em condições socioeconómicas difíceis, relacionadas com o desemprego ou com baixos rendimentos.

O seguinte exemplo dá-nos uma ideia dos tipos de desenvolvimento que ocorreram nas escolas dinamarquesas:

O trio de professores nesta escola era composto por duas professoras experientes e por um docente mais jovem. A estratégia utilizada pelos três era pouco habitual, na medida em que dividiam todos os seus alunos em vários grupos de trabalho e ambientes organizacionais diversos.

Os professores utilizaram vários critérios para selecionar os alunos investigadores, como por exemplo:

- Rapazes que não participam facilmente nas atividades de aprendizagem e que precisavam de orientações dos professores para se motivarem.
- Rapazes que têm tendência para serem barulhentos e que têm dificuldade em concentrarem-se.
- Raparigas calmas, que frequentemente têm um fraco aproveitamento na literacia e na numeracia, e um bom aproveitamento nas disciplinas criativas/estéticas.
- Alunos que não se envolvem em processos de autorreflexão.

Foi solicitado aos alunos investigadores que participassem em atividades organizadas pelos professores com a finalidade de recolher opiniões das três turmas em relação a "boas práticas de ensino" e a "estratégias e ambientes de aprendizagem preferidos". A sua função enquanto investigadores foi definida como sendo os alunos com "orelhas grandes e olhos bem abertos".

Desde o início, os professores trabalharam com os alunos investigadores na análise das informações que eles recolheram junto dos seus colegas. A seguir, elaboraram dois possíveis planos de aula. Os alunos ficaram responsáveis por escolher aquele que preferiam experimentar. Ambos os planos de aula se focavam nos animais.

Durante as três aulas de pesquisa, os 70 alunos das três turmas foram colocados em salas e zonas diferentes. Alguns estavam a ler em sofás, alguns trabalharam nos iPads, alguns estavam a escrever e outros a brincar. Antes de cada uma das aulas, os professores reuniram com os alunos investigadores para discutir o foco das suas observações. Foi salientado que se deveria dar destaque às práticas de ensino e à resposta dos alunos a essas práticas.

Durante a análise da primeira aula, os alunos investigadores focaram-se nas variações e nas mudanças que ocorreram. Por exemplo:

Aluno 1: ...alguns de nós terminámos a tarefa antes do tempo. Torna-se aborrecido. Talvez nos pudesse ser atribuída outra tarefa. No entanto, não será uma recompensa. Caso contrário, não iremos fazer um bom trabalho. Por outro lado, escolher um animal sobre o qual já sabemos tudo de antemão...

Professor: O que podia ser feito nesse caso?

Aluno 1: Talvez pudéssemos ter várias tarefas à escolha. Por exemplo, quando terminarmos a tarefa, temos de desenhar um animal.

Professor: Então, seria bom poder alternar entre explorar, desenhar, escrever e partilhar conhecimento.

Um dos professores perguntou como poderia ser alterada e melhorada a aula:

Aluno 1: Podíamos ter feito um intervalo e talvez a aula tivesse durado mais tempo. Mais tempo para a realização da tarefa, com um intervalo a meio.

Aluno 3: Sim, assim apanhamos um pouco de ar e sentimo-nos mais animados.

Professor: É um intervalo decidido por vocês ou uma pausa decidida pelo professor?

Aluno 4: Nós decidimos. Nós sentimos quando precisamos de um intervalo.

A seguir à segunda aula, os professores e os alunos investigadores discutiram de que forma é que os ajustes decididos após a primeira aula de pesquisa influenciaram a participação dos colegas. Nesta fase, os alunos investigadores estavam muito atentos à constituição e ao bom funcionamento dos grupos trabalho. Discutiram, em particular, o motivo pelo qual alguns grupos não trabalharam bem e o que é que os professores deveriam fazer quanto a isso.

Durante a discussão sobre a planificação da próxima aula, os alunos propuseram muitas ideias diferentes. Como resultado, a última aula de pesquisa mudou bastante em relação aos planos elaborados em conjunto pelos professores e pelos alunos investigadores.

Numa reflexão final com os professores, os alunos investigadores referiram que o projeto tinha sido muito inspirador para eles. Simultaneamente, os professores afirmaram que os métodos utilizados para debater as aulas com os seus alunos os ajudaram a evoluir na sua maneira de pensar e nas suas práticas. Posteriormente, outros professores da escola sentiram-se inspirados pelo trabalho do trio, alargando o debate sobre os procedimentos a seguir para promover o bem-estar nas suas salas de aula.



Portugal: Existe uma tradição bem estabelecida de as escolas trabalharem em agrupamentos locais, que teve início em 1998. Por isso, foi relativamente simples criar a rede portuguesa, uma vez que as seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencem a um agrupamento de nove escolas, criado em 2013 no município de Faro. Muitos dos alunos das seis escolas provêm de grupos socioeconómicos desfavorecidos, incluindo uma minoria significativa que pertence a comunidades ciganas. O conjunto de escolas do agrupamento abrange todos os níveis de escolaridade, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário (12.º ano, fim da escolaridade obrigatória). Em Portugal, todas as escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico são da responsabilidade dos respetivos municípios, em diversos aspectos - nomeadamente, a manutenção dos edifícios e espaços exteriores, aquisição de equipamentos e materiais de ensino e pessoal não docente, exceto no que diz respeito à contratação de professores, que é da responsabilidade do Ministério da Educação.

Foi realizada uma reunião inicial (setembro de 2018), na Universidade, com todos os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do agrupamento de escolas, a fim de os informar e motivar para o projeto. Na reunião intercalar, em janeiro de 2019, realizada numa das escolas, os trios/duos de professores apresentaram uma síntese, por escrito, do caminho percorrido até ao momento e mostraram o seu progresso na utilização do Quadro de Ação da Pesquisa Inclusiva.

O seguinte exemplo dá-nos uma amostra dos desenvolvimentos que ocorreram nas escolas portuguesas:

Numa pequena escola, havia apenas três professores, cada um a trabalhar com um ano de escolaridade diferente. Nesta escola foram nomeados três alunos investigadores por turma para receberem formação. Um professor explicou o seguinte:

...criámos e aplicámos uma tabela de observação contendo vários comportamentos simples dos alunos que podem ser observados no pátio de recreio... Tratou-se de um bom exercício de formação.

O trio decidiu que o tema da aula de pesquisa seria no âmbito da matemática. Como é evidente, o nível de complexidade e os materiais de apoio escolhidos para cada turma tiveram de ser adaptados aos anos de escolaridade e aos níveis de aprendizagem das turmas. Em todas as aulas, como recurso comum, foi utilizado um quadro branco interativo, tendo sido elaborado um conjunto de fichas de trabalho adequadas às várias turmas.

Durante a fase de planificação inicial, os alunos contribuíram para a preparação das aulas de pesquisa, tendo abrangido importantes aspetos como, por exemplo, a organização da sala de aula e a forma como gostavam mais de trabalhar: Individualmente, em pares ou na turma em grande grupo.

Ao refletir sobre a experiência de observação da primeira aula de pesquisa, um aluno comentou o seguinte:

Acho que a colaboração entre alunos foi boa. A professora nem sempre tem tempo para dar atenção a todos os alunos simultaneamente. Se não soubermos alguma coisa sobre a matéria, podemos aprendê-la com um colega que está mais adiantado do que nós. No entanto, se soubermos a resposta, ajudar um colega é uma boa forma de reforçar os conhecimentos que já temos. Porém, devemos sempre conferir a resposta com o professor.

Posteriormente, um dos professores explicou o seguinte:

Entre a primeira e segunda aulas de pesquisa, decidimos utilizar os nomes próprios dos alunos como o conjunto de dados a analisar. Podíamos utilizar outros dados; no entanto, além de termos um número alargado de variáveis de fácil compreensão a considerar, a utilização dos nomes das crianças constitui um fator de integração e de motivação adicional. Importa recordar que esta turma é bastante diversa, e tem muitos problemas de aprendizagem. Devemos aproveitar cada oportunidade para reforçar a motivação.

A terceira aula de pesquisa foi com uma turma do 3º ano e envolveu estatística simples. Certos termos específicos utilizados mostraram-se de difícil compreensão para alguns alunos; por exemplo, para uma aluna recém-chegada à escola que não falava muito bem a língua portuguesa.

Para ultrapassar este problema complexo, o professor utilizou metáforas e exemplos da vida real, mais próximos da experiência do dia a dia dos alunos. A partir das observações realizadas, os alunos investigadores constataram que a colaboração entre alunos se tinha mostrado positiva. Foi igualmente evidente que os alunos que sentiram mais dificuldades aceitaram com naturalidade este tipo de apoio, tendo mesmo pedido ajuda aos seus colegas.

Na reunião realizada na sequência da terceira aula de pesquisa, um dos professores referiu que esta passou a ser uma estratégia intencional:

Às vezes, quando trabalham em grupos, os alunos explicam melhor do que o professor. Eles usam entre si uma linguagem própria. Isto passou-se comigo quando estava a ter dificuldades em explicar um assunto a um aluno. Solicitei a ajuda de outro aluno e deixei os dois trabalhar em conjunto. Ao fim de algum tempo, ouvi um "Ena!" na sala de aula. Tinham encontrado a solução. Perguntei-me que palavras terá usado o colega que eu não utilizei.



Espanha: As seis escolas que participaram estavam situadas em vários distritos de Madrid e em redor de Madrid. As escolas não tinham experiência prévia de trabalhar em grupo. Tratou-se de mais um país onde foi difícil envolver escolas na rede. Uma vez mais, fez-se referência às pressões que os professores enfrentam. Todavia, os envolvidos mostraram-se entusiasmados em aprender com as experiências uns dos outros na utilização da Pesquisa Inclusiva. Nas seis escolas, as aulas de pesquisa centraram-se numa série de disciplinas, incluindo língua e literatura, ciências, matemática e inglês. As melhorias implementadas incluíram a promoção da motivação dos alunos, a ligação de conhecimentos prévios e novos conteúdos, bem como a colaboração entre alunos.

Ao refletirem sobre as respetivas experiências, os envolvidos falaram acerca de como o projeto ajudou a promover a sua aprendizagem profissional; porém, também referiram os problemas relativos à falta de tempo e a dificuldade em terem professores para os substituir durante as observações. Os professores apreciaram as oportunidades de se observarem uns aos outros e de refletirem juntos em voz alta, além de destacarem os benefícios dessa experiência, para os professores e para os alunos. Também argumentaram que as mudanças nas políticas educativas estavam a agravar as pressões que sentiam ao trabalhar numa rede deste género. Neste processo, o apoio da diretora foi considerado um fator essencial. Além disso, as escolas da rede evidaram esforços consideráveis no sentido de comunicar o seu trabalho no projeto às famílias, aos administradores locais, inspetores e políticos.

O seguinte exemplo ilustra os tipos de discussões que ocorreram nas escolas espanholas:

Neste trio, havia um professor de Língua e Literatura Espanhola do 6.º ano, um professor de Ciências da Natureza do 1.º ano e um professor de Matemática do 5.º ano. Ao selecionarem os alunos investigadores, os professores escolheram alguns alunos tímidos, que tinham dificuldade em participar na aula e em interagir com outros colegas, dentro e fora da sala de aula. Havia outros com baixa autoestima que precisavam de ver as suas capacidades reconhecidas e valorizadas

pelo grupo de colegas. O trio de professores realizou a formação dos alunos em horário letivo.

Antes do início da planificação das aulas de pesquisa, foi realizada uma reunião com os professores e os alunos investigadores para se familiarizarem com as informações recolhidas junto dos seus colegas. A seguir, depois de cada aula, os professores e os alunos investigadores reuniram para discutir o que tinham observado. Nestas reuniões, os professores deram a sua opinião, tal como os alunos, que o fizeram com base nas suas observações e nas informações que recolheram através de entrevistas com os alunos das respetivas turmas.

No final de cada aula, os alunos investigadores também entrevistaram pelo menos um aluno da turma e, a seguir, reuniram com o trio de professores para falar sobre a aula. Os alunos deram a sua opinião sobre aquilo que observaram, destacando o facto dos colegas terem ou não participado na aula, se prestaram atenção, se alguém lhes pareceu distraído ou não participativo em relação a responder às perguntas do professor ou a realizar as tarefas individuais ou em grupo que lhes tinham sido solicitadas.

Foi o que aconteceu após uma das aulas de pesquisa, quando identificaram situações que dificultaram a aula, como, por exemplo o número excessivo de alunos a fazerem perguntas e a dificuldade do professor em responder a todos. Os professores também refletiram sobre a participação de alunos que consideraram 'difíceis de alcançar'. Por exemplo:

Professor 1. De um modo geral, participaram e realizaram todas as atividades.

Aluno 1. Todos queriam ir ao quadro e estiveram atentos e interessados no que o professor e os colegas diziam. Ninguém se distraiu com o iPad ou, pelo menos, não me apercebi. Não perturbaram os colegas, exceto no último exercício que fizeram.

Aluno 2. Alguns não concordaram em trabalhar juntos e falaram muito.

Aluno 3. Também vi que fizeram muitas perguntas e o professor esteve o tempo todo a deslocar-se para responder aos vários alunos. No entanto, nas primeiras tarefas estavam concentrados e realizaram os exercícios. Participaram bastante.

No seguimento de uma aula de Ciências da Natureza, lecionada em inglês, ocorreu o seguinte diálogo:

Professor 1. Precisam de mais orientações em relação ao que fazer. Penso que é necessário estabelecer linhas de orientação, de modo a “assinalar” os diferentes passos. O trabalho em grupo deve ser muito estruturado e claro em relação aquilo que têm de fazer.

Aluno 1. Eles gostaram. Maneiras diferentes de aprender a mesma coisa. Mas no último, houve alunos que não sabiam o que tinham de fazer. Havia também alunos que estavam distraídos.

Professor 2. Alguns foram capazes de se organizar, mas outros precisavam de mais orientações.

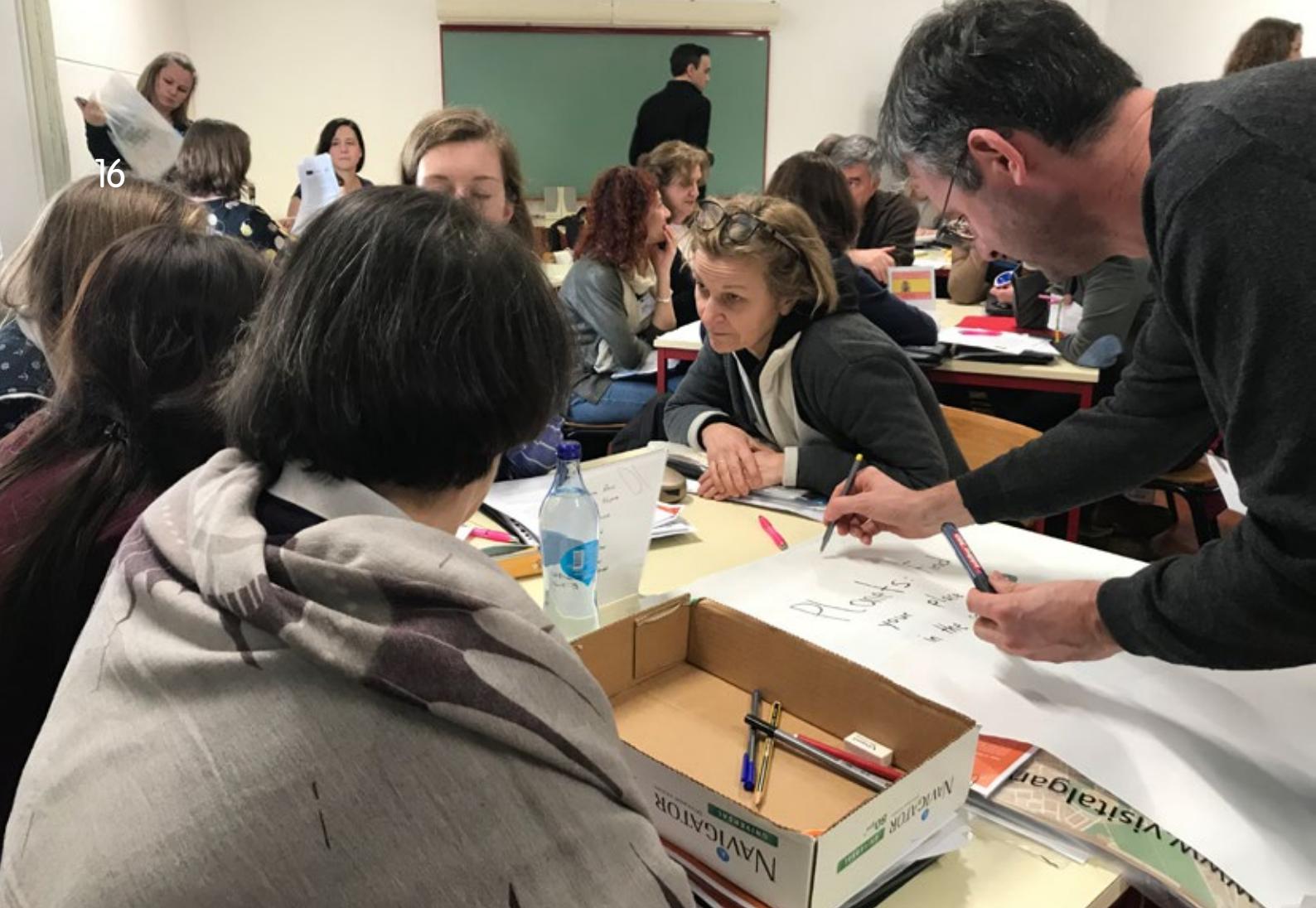
Aluno 2. Eles gostaram de todas as atividades, trabalharam bem, embora em alguns grupos o aluno que sabia muito bem a matéria não deixou os outros participarem.

A conversa avançou para as ações que seriam necessárias para a próxima aula:

Professor 2. Nos grupos finais, penso que seria útil ter uma maior heterogeneidade em termos de níveis de aprendizagem. Sendo uma das primeiras vezes em que trabalharam em grupo, foi positivo. Os alunos têm de aprender a colaborar e nós temos de os ensinar a fazê-lo.

Professor 3. Para este grupo, é bom começar com atividades em que eles se possam movimentar. Temos de evitar momentos “mortos”.





Lições a tirar

Numa reunião realizada em junho de 2019, representantes das entidades parceiras partilharam os resultados do trabalho desenvolvido nas respetivas redes nacionais. Tal facto conduziu a uma discussão sobre as lições globais que surgiram a partir deste programa internacional de investigação-ação.

Além de reconhecerem as variações existentes no seio das escolas, e entre as cinco redes, as evidências apontam para os impactos, a seguir resumidos.

Impactos nos alunos. Em primeiro lugar, como mais importante, houve evidências das cinco redes nacionais de que o envolvimento dos alunos na Pesquisa Inclusiva conduziu a melhorias notórias nas atitudes dos alunos para com a aprendizagem. Simplificando, os alunos mostraram-se mais envolvidos nas aulas e mais positivos acerca deles próprios enquanto aprendentes.

Embora tal facto tenha sido mais marcante nos alunos que desempenharam o papel de investigadores, em algumas escolas os professores comunicaram que tinham verificado impactos semelhantes noutras alunos das suas turmas. Foi salientado que os alunos, no geral, pareciam considerar-se a si próprios como desempenhando papéis mais ativos nas atividades da sala de aula, por terem uma palavra a dizer na maneira como as aulas eram concebidas e avaliadas.

Sobre isto, alguns professores salientaram o facto dos alunos se terem tornado ‘aprendentes mais autónomos’. Outros falaram sobre a forma como os alunos tinham desenvolvido uma maior apropriação da sua própria aprendizagem. Uma professora resumiu as opiniões de muitos outros quando disse: “Nunca tinha visto os meus alunos tão envolvidos”.

Um aspeto evidenciado em algumas das escolas foi como a possibilidade dada aos alunos

de escolherem as atividades nas aulas tenha ajudado a incentivar este sentimento acrescido de empenhamento. Os professores referiram que esta circunstância os tinha levado a adquirirem uma maior sensibilidade para com as preferências dos alunos quanto à melhor forma de aprenderem.

Nas cinco redes nacionais, verificaram-se evidências particularmente fortes no que se refere ao impacto nas crianças por terem sido alunos investigadores. Muitas dessas crianças falaram do orgulho que sentiram por lhes terem pedido que assumissem esse papel e como isso tinha levado a melhorias na sua autoconfiança. Importa referir que esses alunos foram escolhidos por, de alguma forma, serem considerados como sendo 'difíceis de alcançar' pelos respetivos professores. Alguns desses alunos eram crianças consideradas tímidas ou socialmente marginalizadas no seio das respetivas turmas. Outros eram alunos com um longo historial de comportamento difícil, alguns dos quais passaram a estar muito mais integrados na sua escola.

Também foi interessante ouvir algumas dessas crianças a falar com sensibilidade sobre as exigências que recaem sobre os seus professores. De facto, por terem estado envolvidos com os professores na planificação das aulas, alguns alunos referiram que se aperceberam do trabalho árduo que os seus professores têm de realizar.

Impactos nos professores. Muitos professores referiram a importância que teve para eles poderem planificar e rever as aulas com os respetivos colegas e com os alunos investigadores. Foram particularmente valorizadas as oportunidades que tiveram de ver outros professores a desempenhar o seu trabalho. Este facto recorda-nos o isolamento profissional que ainda existe entre os professores em muitas escolas.

A oportunidade de conhecer o que os outros colegas fazem conduziu à partilha de experiências e de recursos. E também ajudou a *tornar o conhecido desconhecido*, pois os professores analisaram e debateram inúmeras questões de detalhe - como formular orientações para realizar tarefas, formas diversas de organizar trabalho em grupo e a utilização de *feedback* aos alunos, entre muitas outras. Por exemplo, um professor comentou: '*São as pequenas coisas que importam*', enquanto outro

docente referiu: '*Vemos coisas que não notamos quando lideramos a turma*'.

A participação dos alunos e as suas perspetivas relativamente a estas questões introduziram maiores desafios nas discussões, por vezes colocando em causa e desafiando pressupostos de adultos sobre o que possibilita a aprendizagem. Isto, por sua vez, fez com que alguns professores expressassem '*admiração por aquilo que as crianças podem oferecer*'. Em alguns casos, também levou a que os professores se tornassem mais sensíveis relativamente a alguns alunos e à forma como vivenciam o dia-a-dia da sala de aula.

Impactos nas escolas. De uma forma que não tinha sido prevista, verificaram-se evidências de que a introdução de Pesquisa Inclusiva nas cinco redes introduziu alterações na vida das escolas. Em algumas escolas os professores referiram como a Pesquisa Inclusiva tinha ajudado a criar uma maior democracia nas respetivas comunidades escolares, à medida que os adultos reconheciam o potencial dos seus alunos para ajudar a implementar melhorias.

Também houve debates sobre como a metodologia da Pesquisa Inclusiva tinha levado os professores em algumas escolas, não em todas, a reconhecerem que tinham alterado o seu foco inicial de pedir aos alunos que dessem opiniões sobre as suas aulas, evoluindo para formas de diálogo mais construtivas. Esta mudança de atitude estimulou a criatividade e a experimentação, no sentido de explorarem formas mais inclusivas de ensino e de aprendizagem.

Alguns professores referiram como a introdução da Pesquisa Inclusiva estava a alterar aquilo que designaram como sendo as *culturas das suas escolas*. Este foi um processo que envolveu mudanças mais profundas em termos de atitudes e de convicções sobre o que seria possível fazer, particularmente com alunos que previamente tinham sido considerados como problemas. Em termos práticos, isto envolveu mudanças nas relações: entre professores; entre alunos; e, fundamentalmente, entre os professores e os respetivos alunos.

Alargar o impacto

Durante o terceiro ano do projeto, tiveram lugar várias iniciativas que foram pensadas para alargar a prática e o impacto da abordagem da Pesquisa Inclusiva nos cinco países participantes. Estas ações permitiram compreender melhor os fatores que podem ajudar na implementação da Pesquisa Inclusiva e proporcionaram um melhor conhecimento e superação dos desafios envolvidos. Confirmaram igualmente evidências da investigação que mostram como o 'contexto é importante'ⁱⁱⁱ nas mudanças educativas. Isto significa que os esforços para introduzir inovações devem prever que fatores locais - relacionados com as políticas, tradições e culturas existentes - influenciam o modo como as novas ideias são formadas.

Tendo em conta todos estes fatores, não é de estranhar que as experiências do projeto durante o terceiro ano tenham variado de país para país. Cada uma das cinco escolas de referência (*hub schools*) procurou alargar o uso da Pesquisa Inclusiva a todas as suas turmas. Numa delas, tal não foi possível. Como uma das investigadoras comentou, 'esta não foi uma história feliz'. Apesar do interessante trabalho anteriormente desenvolvido na escola - referido como sendo 'inspirador' - a mudança das circunstâncias dificultou novos progressos. No centro do problema estiveram mudanças no pessoal docente da escola, e pressões administrativas de âmbito municipal.

O que aconteceu nas outras quatro escolas de referência foi muito mais encorajador. Cada uma destas escolas conseguiu ampliar o uso da Pesquisa Inclusiva a muitas das suas turmas. Um aspecto essencial nestas escolas foi a decisão das direções em tornarem a abordagem um fator central dos planos anuais de desenvolvimento das escolas. Isto envolveu a designação de alguns professores como facilitadores do trabalho com as turmas ou de grupos etários específicos. Num dos casos, por exemplo, foi atribuído meio dia por semana a uma professora para coordenar o projeto na sua escola e apoiar outras escolas da sua rede. Num outro país também foi

significativo o facto dos professores terem recebido créditos pela sua participação no projeto, com implicações na progressão da carreira.

As escolas também acharam útil acordar um tema geral para o seu empenho na promoção de práticas inclusivas. Numa escola, o primeiro tema foi 'todos serem simpáticos e educados uns com os outros', em todas as 12 salas de aula. Mais tarde, passaram a explorar temáticas relacionadas com o ensino da matemática. Outra escola concentrou-se no desenvolvimento de aspectos de aprendizagem em todas as 15 turmas, tais como caligrafia, ortografia, edição textual e prazer da leitura. Com as crianças mais novas, procuraram melhorar a gestão do seu próprio tempo. Curiosamente, duas escolas empenharam-se em envolver as famílias dos alunos nas suas atividades, numa perspetiva de continuidade.

Outros fatores contextuais criaram barreiras à implementação da Pesquisa Inclusiva. Por exemplo, a exigência legislativa nacional num dos países implicou que as aulas tivessem a duração de 90 minutos. Não admira que os alunos investigadores desta escola tivessem achado aborrecido observar a duração total destas aulas. Por isso, os professores decidiram limitar as observações entre 20 e 40 minutos.

O subsequente desenvolvimento das redes do projeto, cada uma composta por seis escolas, foi claramente influenciado por fatores contextuais. Por exemplo, duas das redes estavam em países onde existe uma história de colaboração entre escolas. Nesses contextos, as redes foram criadas em agrupamentos de escolas existentes, que têm estabelecidos os seus próprios procedimentos de cooperação. Ambas as redes indicaram um coordenador para cada escola parceira. Como era previsível, o fortalecimento dessas redes continuou no terceiro ano do projeto, com a adesão de mais professores e escolas.

Conclusão

Nos outros três países, as escolas tendem a trabalhar isoladas umas das outras. Isto significa que, embora as escolas se mostrassem muito receptivas à oportunidade de partilhar experiências, as parcerias permaneceram como um acordo temporário que, em diferentes graus, era difícil de manter.

O desenvolvimento de todas as escolas foi influenciado por aspectos de política nacional. Alguns países, em particular, deram às escolas um grau de autonomia que lhes permitiu introduzir inovações lideradas localmente. Outros, com políticas educativas mais centralizadas, incluindo sistemas nacionais de prestação de contas e de responsabilização, deixaram os líderes escolares à procura de oportunidades para introduzirem mudanças. Em certos contextos, o facto das escolas terem de competir pelos alunos da sua área geográfica, dificultou o estabelecimento de parcerias.

Um fator importante no desenvolvimento do projeto foram as relações que se desenvolveram entre colegas em todas as escolas das cinco redes nacionais. Em particular, as relações que se desenvolveram entre representantes das cinco redes, através de reuniões e de visitas ocasionais a escolas nos diversos países, acrescentaram um outro nível ao trabalho em rede. Esta realidade contribuiu, em especial, para estimular ainda mais a aprendizagem conjunta, uma vez que os colegas se viram confrontados com práticas e modos de pensar diferentes dos seus.

Tudo isto realça o potencial das diferenças para fomentar a apreciação crítica, a reflexão e a experimentação. Nestes contextos, a diversidade torna-se um incentivo à introdução de mudanças positivas. As redes de escolas de diferentes países criam oportunidades para que tal aconteça, embora, como foi explicado, a sua criação possa constituir um desafio.

i. Ver vários capítulos na seguinte obra: Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. e West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Londres: Springer.

ii. Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159 – 172.

iii. Ainscow, M., Chapman, C. e Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach*. Londres: Routledge.



Notas



Com o apoio do
programa Erasmus+
da União Europeia

www.reachingthehardtoreach.eu

