

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS - ISCE



Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Ano Letivo 2012-2013

TESE DE MESTRADO

Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!

ORIENTADORA

Professora Maria dos Anjos Cohen

Maria do Rosário de Carvalho Pato e Silva Ferreira, n.º 0911

Odivelas 2013

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria dos Anjos Cohen, que aceitou orientar este trabalho de reflexão, pelo seu apoio, incentivo e pela disponibilidade que sempre revelou;

A todos docentes do ISCE, meus professores, que em muito contribuíram para o enriquecimento da minha formação, como professora, como dirigente e essencialmente como pessoa;

A toda a comunidade Educativa da minha escola que se empenhou na concretização deste projeto que se acredita ter trazido enormes vantagens à instituição que dirijo;

A toda a Equipa do projeto Comenius pela enorme riqueza partilhada e em particular à Dra. Isabel Paes, pelo entusiasmo que sempre me transmitiu;

À minha colega e amiga Alda Braz que, além de todo o apoio que me deu, sempre me incentivou a não desistir;

À minha equipa da direção que comigo sonham uma Escola de Sucesso, Participativa e Abrangente;

À minha grande e extraordinária amiga Rosário Velez, que comigo abraçou este grande e ambicioso projeto de formação e enriquecimento;

A todos os meus amigos, conhecedores deste meu projeto, pelas palavras de ânimo e incentivo;

Aos meus Pais que sempre acreditaram em mim.

E finalmente, em último lugar porque são os primeiros, ao meu marido Luís e filhos, João, André e Simão, que tornaram possível este meu desejo, essencialmente porque me amam, expressando neste período da minha vida, uma enorme paciência, compreensão e colaboração.

A todos, o meu bem haja!

RESUMO

Esta investigação permitiu identificar e analisar o trabalho colaborativo, a noção que existe no corpo docente sobre diversidade, bem como o significado pleno da expressão *Escola Inclusiva*. Procurou-se conhecer o grau de importância que os docentes dão às vozes dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Foi também indispensável compreender as condições necessárias à existência de um ambiente favorecedor do verdadeiro trabalho colaborativo e, finalmente, na qualidade de membro da direção de uma escola, assumir e repensar o papel de impulsionadora de práticas colaborativas. Este estudo proporcionou uma verdadeira consciencialização da importância da necessidade de adotar práticas que conduzam os docentes a uma permanente reflexão e questionamento sobre a sua vida profissional.

Adotou-se uma metodologia de investigação-ação, assente no contacto direto com todos os intervenientes. Desta forma, e tirando proveito de um projeto Comenius, *Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores*, no qual a escola se envolveu de *corpo e alma*, diligenciou-se no sentido de ir à procura dos saberes, das experiências e dos sentires de uma comunidade educativa.

Recolheu-se informação através de questionários, de entrevistas e de diários reflexivos. Estes dados analisados e refletidos permitiram conhecer um corpo docente que, embora sujeito a todos os fatores de desmotivação em que nos encontramos presentemente, se revelou disposto a aceitar rever e avaliar as suas práticas docentes no sentido de se orientar para um caminho de sucesso.

A participação dos professores neste projeto contribuiu para uma maior consciencialização da importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional na medida em que os encorajou a refletir nas práticas e os motivou para a mudança.

A aprendizagem entre *pares* bem encaminhada é indispensável a uma escola que se pretende *de todos e para todos*. Salienta-se a importância manifestada, quer pelos alunos, quando chamados a serem protagonistas do seu processo de aprendizagem, quer pelos docentes envolvidos, dado terem consentido na diversidade como forma de desenvolverem estratégias inspiradoras de atitudes que levem ao compromisso.

Palavras-chave: Diversidade, Ouvir as vozes dos alunos, Formação Profissional.

ABSTRACT

The purpose of this research was the identification and characterisation of collaborative work, of the teachers concept of diversity and of the full meaning of the idiom “Inclusive Schools”. Additionally, we tried to understand the importance teachers give to students’ voices in the learning process.

In order to achieve our goal it was necessary to understand which factors act as facilitators of collaborative work and also, based on the author’s personal experience, to reconsider School Director role as a promoter of collaborative practices.

This study highlighted the importance for teachers to adapt a permanent attitude of questioning and reflection.

We have adopted an action-research methodology based on direct contact with all the involved participants. A Comenius project named “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development”, which the school has fully embraced, provided the data that allowed us to study the know-how, the experiences and the feelings of a school community.

Data was collected through questionnaires, interviews and reflective diaries. Data analysis led us to the conclusion that school staff, while subject to discouraging factors that currently affect their professional activity, keep the motivation to be reflective and evaluate their practices in pursuit of success both to themselves as professionals and to their students.

Teacher’s engagement in this project led to an increasing awareness of collaborative work impact on professional development since it encouraged them to be more reflexive and innovative.

Professional development among *peers* under the right supervision is the key to an inclusive school. Teachers, as well as students, who were committed to this process, adopted a different approach to diversity by implementing strategies that induced positive attitudes and strong commitments.

Keywords: Diversity, Listening to the voices of students, Vocational Training.

ÍNDICE GERAL

1	Introdução.....	2
2	Enquadramento teórico.....	6
2.1	Do individualismo docente ao trabalho colaborativo.....	6
2.2	Significado de colaboração	11
2.3	Os alunos e o trabalho colaborativo	15
2.4	A inclusão.....	17
2.5	Escola inclusiva.....	18
2.6	A formação de docentes	21
2.7	Cultura de escola	24
2.8	Cultura de escola e liderança.....	27
2.9	Cultura colaborativa e mudança	29
2.10	O professor como agente de mudança.....	31
2.11	A importância da Investigação-Ação na formação de uma cultura colaborativa entre os docentes.....	32
2.12	A supervisão	34
3	Metodologia.....	37
3.1	O problema em estudo.....	37
3.2	Objetivos do estudo	38
3.3	O que se pretende alcançar.....	40
3.4	Quais os resultados esperados	41
3.5	Identificação do objecto de estudo	42
3.6	Tipo de estudo	42
3.7	Investigação-Ação	43
3.7.1	Ações complementares ao desenvolvimento do processo anteriormente referido	48
3.8	Caracterização da população em estudo.....	49
3.8.1	Contexto geográfico, social e educativo	49
3.8.2	Caraterização dos professores dos trios	55
3.8.3	Caracterização dos alunos envolvidos.....	55
3.9	Recolha de dados.....	56
3.9.1	Os instrumentos de recolha de informação	56
3.9.2	Questionário	57

3.9.3	Notas de campo / Diário reflexivo	59
3.9.4	As entrevistas	60
4	Análise e discussão dos resultados	63
4.1	Análise dos dados apurados – Alunos	63
4.2	Análise dos dados apurados – Professores	76
4.3	Entrevistas	110
4.3.1	Entrevistas aos docentes	111
4.3.2	Entrevistas aos alunos	118
4.4	Diário reflexivo	121
5	Conclusão	123
5.1	Envolvimento com as vozes dos alunos	123
5.2	A diversidade	124
5.3	Desenvolvimento da formação profissional dos professores	125
5.4	Constrangimentos e continuidade do projeto	126
5.5	Perspetivas e sugestões de trabalho futuro	126
6	Bibliografia consultada	128
Apêndices		133
Apêndice A – Diário Reflexivo		134
Apêndice B – Questionário Professores		139
Apêndice C – Guião da entrevista		142
Apêndice D – Análise de conteúdo das entrevistas – Trios		144
Apêndice E – Análise de conteúdo das entrevistas – Alunos		158
Apêndice F – Registo de observação de aulas		168
Anexos		185
Anexo A – Projeto Comenius		186
Anexo B – Questionário Alunos		193
Anexo C – Guião de entrevista – Alunos		195
Anexo D – Relatório do Trio A		196
Anexo E – Relatório do Trio B		200
Anexo F – Relatório do Trio C		206

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – As opiniões dos alunos sobre a escola devem ser ouvidas.....	63
Figura 2 – Os professores devem ter em consideração o que lhes dizem os alunos	64
Figura 3 – Todos os alunos precisam de sentir que fazem parte da escola	64
Figura 4 – Eu preciso de saber mais sobre os colegas que são diferentes de mim.....	65
Figura 5 – As escolas não fazem o suficiente para ajudar os alunos que não são de nacionalidade portuguesa	65
Figura 6 – Os professores devem saber mais sobre mim e a minha experiência familiar	66
Figura 7 – As opiniões dos alunos sobre as aulas não importam	67
Figura 8 – Eu devia ajudar os meus professores a preparar aulas interessantes.....	67
Figura 9 – As escolas não valorizam a possibilidade de os alunos ajudarem os colegas de outras origens	68
Figura 10 – Os professores não devem culpar-me se eu não entender as aulas	68
Figura 11 – A minha escola tem em consideração as opiniões dos alunos sobre as aulas	69
Figura 12 – Os alunos são encorajados a trabalhar juntos nas aulas	69
Figura 13 – Muitos alunos sentem-se postos de parte nas atividades da escola.....	70
Figura 14 – Nas aulas os professores ajudam-nos a conhecer melhor os alunos que vêm de outros países.....	71
Figura 15 – Os professores não me dão atenção suficiente nas aulas porque estão muito ocupados com os alunos que não falam bem a nossa língua	71
Figura 16 – Os professores não têm em consideração o que os alunos lhes dizem sobre as aulas.....	72
Figura 17 – Sinto-me incluído em todas as atividades da escola	73
Figura 18 – Os professores importam-se com os nossos interesses individuais	73
Figura 19 – Alguns alunos da minha turma sentem-se ignorados.....	74
Figura 20 – Os professores ajudam-nos quando temos dificuldades em aprender.....	74
Figura 21 – Devo ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre a escola	76
Figura 22 – Preciso de ouvir o que os alunos me dizem sobre as minhas aulas	77
Figura 23 – Aceitar as diferenças entre os alunos é algo positivo.....	78
Figura 24 – As diferenças entre os alunos incentivam-me a experimentar novas abordagens pedagógicas.....	79

Figura 25 – A diversidade dos alunos é um verdadeiro problema	80
Figura 26 – Não deveríamos ter de lidar com a diversidade dos alunos	81
Figura 27 – Precisamos de mais formação para nos ajudar a lidar com a diversidade	82
Figura 28 – É problema dos alunos se não compreendem a aula	84
Figura 29 – Uso um conjunto de estratégias para envolver todos os alunos nas minhas aulas	84
Figura 30 – A responsabilidade de lidar com a diversidade é da direção da escola.....	86
Figura 31 – Espero que os alunos tenham algo de construtivo a dizer sobre a escola.....	87
Figura 32 – Peço aos meus alunos para me dizerem do que gostam nas minhas aulas.....	89
Figura 33 – Acho que ter de lidar com as diferenças dos alunos é uma verdadeira dificuldade.....	91
Figura 34 – O método expositivo funciona melhor nas minhas aulas.....	93
Figura 35 – Aproveito a diversidade dos alunos para enriquecer a aprendizagem de todos	94
Figura 36 – Os alunos que não se portam de acordo com as regras têm de sair da sala de aulas.....	96
Figura 37 – Peço aos alunos para me dizerem o que não gostam nas aulas	97
Figura 38 - Já pus em prática ideias que aprendi em ações de formação	99
Figura 39 – Espero que todos os alunos consigam acompanhar as aulas.....	100
Figura 40 – Se os alunos não cumprirem as regras são encaminhados para o GAP ou Direção	102
Figura 41 – Acho realmente vantajosos lidar com as diferenças dos alunos	104
Figura 42 – Encorajo a colaboração entre alunos.....	106
Figura 43 – As atividades em grupo funcionam melhor nas minhas aulas	108

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre a tendência para os professores ouvirem o que os alunos têm a dizer sobre a escola e o número de ações de formação assistidas.....	77
Quadro 2 – Relação entre a tendência para a necessidade de <i>feedback</i> dos alunos sobre as aulas e o tempo de serviço dos professores.....	78
Quadro 3 – Relação entre a tendência para a necessidade de <i>feedback</i> dos alunos sobre as aulas e a frequência de ações de formação sobre a diversidade.....	78
Quadro 4 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e o tempo de serviço	79
Quadro 5 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e a preparação na formação inicial para trabalhar com a diversidade	79
Quadro 6 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e a frequência de ações de formação.....	80
Quadro 7 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e o número de ações de formação frequentadas.....	80
Quadro 8 – Relação entre a tendência para os professores considerarem que a diversidade é um problema e o número de ações de formação frequentadas	81
Quadro 9 – Relação entre a tendência para os professores questionarem o dever de lidar com a diversidade e o número de ações de formação frequentadas.....	82
Quadro 10 – Relação entre a tendência para os professores reivindicarem mais formação e a sua faixa etária.....	83
Quadro 11 – Relação entre a tendência para os professores reivindicarem mais formação e o tempo de serviço.....	83
Quadro 12 – Relação entre a tendência para os professores reivindicarem mais formação e o número de ações de formação frequentadas.....	83
Quadro 13 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem a estratégias diversificadas e a realização da formação inicial	85
Quadro 14 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem a estratégias diversificadas e frequência de ações de formação	85
Quadro 15 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e uma faixa etária elevada	87

Quadro 16 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e a faixa etária intermédia.....	87
Quadro 17 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e o tempo de serviço	88
Quadro 18 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e as ações de formação frequentadas	88
Quadro 19 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e o sexo	89
Quadro 20 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e a faixa etária.....	90
Quadro 21 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e as ações de formação frequentadas	90
Quadro 22 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e o número de ações de formação.....	90
Quadro 23 – Relação entre a tendência para os professores considerarem as diferenças dos alunos como uma dificuldade de acordo com o sexo.....	91
Quadro 24 – Relação entre a tendência para os professores considerarem as diferenças dos alunos como uma dificuldade e as ações de formação frequentadas	92
Quadro 25 – Relação entre a tendência para os professores considerarem as diferenças dos alunos como uma dificuldade e o número de ações de formação.....	92
Quadro 26 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem ao método expositivo e a faixa etária.....	93
Quadro 27 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem ao método expositivo e o número de ações de formação.....	93
Quadro 28 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e uma faixa etária elevada.....	94
Quadro 29 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e o tempo de serviço	95
Quadro 30 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e a formação inicial.....	95

Quadro 31 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e as ações de formação frequentadas	95
Quadro 32 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e a faixa etária	96
Quadro 33 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e o tempo de serviço.....	96
Quadro 34 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e a formação inicial	96
Quadro 35 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e as ações de formação frequentadas	97
Quadro 36 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que não gostam das suas aulas e as ações de formação frequentadas	98
Quadro 37 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que não gostam das suas aulas e o número de ações de formação	98
Quadro 38 – Relação entre a tendência para os professores aplicarem na prática as aprendizagens das ações de formação e o tempo de serviço	99
Quadro 39 – Relação entre a tendência para os professores aplicarem na prática as aprendizagens das ações de formação e ações de formação frequentadas	99
Quadro 40 – Relação entre a tendência para os professores aplicarem na prática as aprendizagens das ações de formação e o número de ações de formação.....	100
Quadro 41 – Relação entre a tendência para os professores esperarem que todos os alunos acompanhem as aulas e a faixa etária	100
Quadro 42 – Relação entre a tendência para os professores esperarem que todos os alunos acompanhem as aulas e o tempo de serviço.....	101
Quadro 43 – Relação entre a tendência para os professores esperarem que todos os alunos acompanhem as aulas e a formação inicial	101
Quadro 44 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e a faixa etária	102
Quadro 45 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e o tempo de serviço.....	102
Quadro 46 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e a formação inicial	103

Quadro 47 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e o número de ações de formação	103
Quadro 48 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e o sexo	104
Quadro 49 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e a faixa etária.....	105
Quadro 50 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e o tempo de serviço	105
Quadro 51 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e as ações de formação frequentadas	106
Quadro 52 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e a faixa etária.....	106
Quadro 53 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e o tempo de serviço.....	107
Quadro 54 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e a formação inicial	107
Quadro 55 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e as ações de formação frequentadas.....	107
Quadro 56 – Relação entre a tendência para os professores promoverem o trabalho de grupo e o tempo de serviço	108
Quadro 57 – Relação entre a tendência para os professores promoverem o trabalho de grupo e o número de ações de formação	109
Quadro 58 – CATEGORIA: Opiniões dos professores sobre o trabalho desenvolvido pelo trio.	111
Quadro 59 – CATEGORIA: Opiniões dos professores sobre a aprendizagem inclusiva.	113
Quadro 60 – CATEGORIA: Opiniões dos professores sobre o incremento de práticas colaborativas.	116
Quadro 61 – CATEGORIA: O que me fez sentir à parte / a não conseguir participar nas tarefas da aula.	118
Quadro 62 – CATEGORIA: O que me fez sentir que estava a participar nas tarefas da aula.....	119

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não as expulsar do nosso mundo e não as abandonar aos seus próprios recursos, e muito menos para arrancar das suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, e com antecedência, para a tarefa de renovar o mundo.”

Hannah Arendt (1972)

1 INTRODUÇÃO

Entende-se ser desejo de qualquer comunidade escolar ver refletida em si mesma a excelência. A atividade docente, enquanto qualidade ímpar da dinâmica do processo educativo, requer ser especialmente valorizada, devendo essa valorização originar-se no interior do grupo profissional. Cumprida esta condição, os professores serão, no nosso entender, agentes capazes de enfrentar os problemas com que se vão deparando, contribuindo assim para minorar os efeitos adversos que não permitem chegar ao tão desejado sucesso escolar. Imbuídos deste espírito otimista, pretende-se analisar nesta investigação aqueles procedimentos e atividades conducentes ao trabalho colaborativo, por um lado, como meio de ajudar os professores a se apoiarem uns aos outros, tendo em vista o aperfeiçoamento das suas práticas educativas, e, por outro, como forma de entender que os conceitos de colaboração e de entreajuda conquistam uma cultura própria de escola e tornam mais fácil a valorização do trabalho docente, conseguindo-se, deste modo, quer a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem quer ainda o compromisso do professor na eficácia numa organização genérica.

Enquanto parte de uma direção executiva e crendo que uma “gestão participativa” deve mobilizar um conjunto de princípios e de processos orientados para o envolvimento sistemático e significativo dos professores nas tomadas de decisão, deseja-se firmar a ideia de que este envolvimento só pode manifestar-se se contar com a participação de todos, entenda-se em *todos*, os professores e os alunos, como colaboradores na definição de objetivos e de finalidades, bem como na sua conseqüente concretização e na resolução dos vários problemas emergentes do contexto educativo. A liderança de

uma escola, sustentada por uma gestão participativa e democrática na relação com os outros, assegura um maior otimismo e confiança no desenvolvimento do processo educativo. Torna-se assim possível incentivar a partilha de ideias, a capacidade de saber ouvir as diferentes vozes, a assunção de uma atitude de abertura e de flexibilidade perante os contributos de todos, promove-se a valorização, o reconhecimento e a motivação como aspetos fundamentais na construção de uma escola, que se pretende, então, de excelência.

Como defende Ainscow (1996), os propósitos de uma escola inclusiva integram em si um trabalho colaborativo que reconhece a diversidade de todos e, em nome do princípio da inclusão, “abre portas” à participação responsável e responsabilizadora, tornando todos os elementos ativos na e da comunidade.

Por conseguinte, é fundamental que se descubram outros caminhos, outras respostas, com vista à eficácia de todo um sistema educacional. Estes são desafios favoráveis ao planeamento de estratégias futuras, pensadas por várias equipas de coordenação, que se devem assumir também como lideranças intermédias, úteis na edificação de uma escola verdadeiramente inclusiva, defendendo uma cultura de mudança, disposta à determinação e à coragem. Para tal, é forçoso encontrar a melhor maneira de cumprir metas, envolvendo todos na concretização das mesmas.

Por outro lado, a cultura de escola deverá oferecer espaço para a possibilidade do desenvolvimento profissional dos docentes, substancialmente, através da promoção de práticas reflexivas. O facto de se criarem condições para que a comunidade educativa reflita sobre as suas próprias ações concorrerá para a definição de diretrizes de um funcionamento eficaz da escola.

Face a tudo o que foi dito, pretende-se, nesta investigação, analisar o problema sentido pela direção executiva da Escola Secundária Pedro Alexandrino, adiante designada por ESPA, no firme propósito de implementar práticas colaborativas, tão desejáveis ao longo destes últimos dois anos em que se viu confrontada com graves e sérios problemas de insucesso. Se, por um lado, já se evidenciam docentes que acolhem uma cultura colaborativa e cooperativa, impulsionadora do seu próprio desenvolvimento profissional, por outro, subsiste um número considerável de profissionais que, devido às práticas enraizadas de um caminho profundamente marcado pelo isolamento, ainda não estão recetivos à mudança. A este propósito, Fullan & Hargreaves (2001) referem que, apesar de poderem planificar em conjunto com os pares ao nível de departamento, de

grupo disciplinar e de conselho de turma, a verdade é que os professores acabam, geralmente, por gerir e desenvolver de forma individual o “seu trabalho” com os “seus” alunos em contexto da “sua sala de aula”, descurando possíveis situações de questionamento e enriquecimento, em particular, resultantes do feedback dos seus pares sobre a validade e eficácia das práticas curriculares desenvolvidas. Face a este cenário, “colocam-se à defesa” quando convidados à partilha de experiências e de atitudes que permitam conduzir à verdadeira consecução de um trabalho onde todos se sintam verdadeiros construtores do processo de ensino e aprendizagem.

Importa, pois, saber de que forma é possível conseguir chegar a estes docentes?

Na sequência de uma constante preocupação sobre a realidade da ESPA e em resultado de ações reflexivas por parte da direção de escola, no que diz respeito aos problemas de indisciplina e de insucesso escolar, procurou-se levar a comunidade docente a refletir e a fazer formação no âmbito da aprendizagem colaborativa. Com tal atuação estratégica, acredita-se ter sido dado o sinal de partida para que as práticas colaborativas começassem a ser inicialmente ponderadas na organização das aulas. Importa referir que estas dinâmicas surgem de forma ténue e sem o entusiasmo desejado, sabendo-se que, mesmo assim, a semente foi lançada.

Em 2011, a ESPA candidata-se a um projeto Comenius designado *Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores (Responding to diversity by engaging students' voices: a strategy for teacher development)*, a convite do (ACIDI) Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (Anexo A).

Realizou-se, assim, um primeiro ciclo de investigação no ano letivo 2011-2012, trabalho que veio contribuir para o despertar de uma nova consciência para o exercício da prática docente.

Por se entender apropriado e coerente, esta investigação incide no trabalho desenvolvido durante o 2º ciclo de investigação ação, almejando-se assim fazer um estudo das práticas desenvolvidas por três trios de professores e alunos de nove turmas dos ensinos básico e secundário.

Para concluir esta já longa introdução, reforça-se a ideia primordial do objeto em estudo, salientando algumas questões que julgamos serem orientadoras do caminho investigativo a percorrer: Como lançar incentivos que permitam desencadear propósitos

de reflexão? Como levar o docente a ser capaz de se interrogar mais sobre si mesmo, sobre os seus métodos de trabalho e sobre como pode melhorar o seu desempenho? De que maneira pode valer-se das experiências dos colegas e das vozes dos seus alunos para que se torne cada vez mais um professor de sucesso? A questão de partida, colocada centralmente por este estudo e a que se pretende dar resposta é, portanto, a seguinte: *Serão os alunos os maiores impulsionadores do trabalho colaborativo na escola?*

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 *Do individualismo docente ao trabalho colaborativo*

Nesta sociedade demarcada pelo individualismo, resultado da dicotomia sociedade-indivíduo, deparamo-nos na educação com o isolamento e a solidão de muitos professores. Perrenoud (2002) aponta a resistência ao trabalho colaborativo e a cultura do individualismo: “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus atos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas” (p.96).

As comunidades de aprendizagem não estão apoiadas por uma cultura de colaboração. As expressões “cada um por si” e “cada um é dono da sua verdade” são infelizmente ouvidas/manifestadas com frequência nas nossas escolas, embora já se admita que a “relação com o saber, principalmente com o saber dos outros, com a aprendizagem e o ensino, pode evoluir ao sabor de iniciativas de projeto e de trabalhos de equipa, portanto de diversas formas de cooperação profissional.” Perrenoud (2002, p.97).

Esta realidade tem por base um legado histórico, sendo uma consequência do trabalho que foi, durante décadas, feito pelo então chamado “professor primário” que viveu fixado no trabalho totalmente individual, a chamada, monodocência. Ao longo de muitos anos, este legado foi acompanhando os docentes e contribuiu para que os sentimentos de insegurança e de individualismo prevalecessem. As práticas desenvolvidas enquanto docente confinavam-se à *sua* sala, aos *seus* alunos, às *suas* formas de trabalho ..., logo a multidisciplinarietà/transdisciplinarietà era uma ideia que não fazia parte da sua história profissional.

Contudo, hoje, exige-se aos professores que reflitam, investiguem e atentem à realidade educativa do presente. Pede-se ainda que estes estejam abertos à mudança, prontos a partilharem com os seus colegas essa mesma realidade, tal como nos dizem Formosinho, J & Machado, J (2009) “observem, analisem a realidade educativa (a escola, a sala de aula, as crianças) e partilhem essa análise (...) a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação”(p.295).

Nas últimas décadas, as constantes e profundas alterações curriculares chegam para demonstrar a total incapacidade que as escolas tiveram em se adaptarem e em

conseguirem atingir resultados de sucesso que pudessem refletir uma educação de qualidade.

A importância da participação dos docentes esbarra na opção tida, ao longo de largos anos, de isolamento profissional. Refira-se que as práticas colaborativas não se conseguem fazer por decreto, a situação é muito mais complexa porque não só virá contrariar comportamentos adquiridos ao longo de anos, como ainda é necessário investir em formação adequada que permita contrapor-se a este efeito tão adverso à educação.

Trabalhar em equipa obriga a uma grande mudança de mentalidades e a suportes organizacionais que estimulem a formação de equipas multidisciplinares com professores e outros técnicos, que convirjam para mudanças significativas nas práticas pedagógicas em sala de aula. Só deste modo se pode dizer que se caminha para comunidades de práticas capazes de promover comunidades de aprendizagem que se desenvolvem sempre no sentido do compromisso, com vista à melhoria.

Nestas comunidades de aprendizagem, das quais são parte integrante professores e alunos, emerge o grande dilema em que nos encontramos hoje: *será possível continuar a ensinar todos do mesmo modo?*

Ao longo dos séculos, a escola foi perspectivada como única fonte de saber, capaz de assegurar prestígio e posição social. Atualmente, embora continue a ter um papel importante, ela já não detém o monopólio do saber exclusivo. Verificamos, nos dias de hoje, muitas outras fontes de informação igualmente credíveis, designadamente as novas tecnologias que, bem utilizadas, são excelentes meios para a construção do conhecimento e concorrem muitas vezes lado a lado com os professores. Além disso, o alargamento da escolaridade obrigatória, o aumento do insucesso escolar e as incertezas quanto ao futuro escolar e/ou profissional conduzem a uma desmotivação generalizada, onde os alunos questionam o valor e a utilidade do saber académico. A escola passa a ser então, para muitos, uma fonte de insatisfação, uma obrigação e, diz-nos a experiência, até mesmo um *castigo*. Levanta-se então um grave problema, a indisciplina, quase sempre responsável pelo insucesso. A este respeito, e não se pretendendo aqui tecer apreciações que justifiquem estes comportamentos, é importante referir que não existem receitas que permitam estabelecer cabalmente as estratégias a usar em função de eventuais e imprevistas situações, porém é sobretudo de salientar que o pedagogo sozinho nada consegue. Já com os outros (colegas e alunos) pode servir-se

de estratégias mais profícuas em prol do seu êxito. Não olvidemos que a sala de aula é um espaço de extrema complexidade em termos relacionais e um lugar e um tempo onde os acontecimentos se vão sucedendo de forma contínua.

Os comportamentos indisciplinados poderão ter na sua génese a reivindicação de uma liberdade ambicionada (ou exigida) pelos alunos, daí mostrar-se condição *sine qua non* a assunção de uma postura colaborativa, onde se torna imprescindível que estes sejam compreendidos e observados por todos os intervenientes no ato educativo. Faz parte de um passado muito remoto a ideia de que o profissional de educação é alguém a quem se deve obediência e respeito por inerência. Acolhemos, antes, a ideia de que a autoridade é um processo em perseverante construção. Os docentes continuam ainda a estar *desafinados/desalinados* com o presente. A perceção de que, no passado, a tradição lhes cedeu naturalmente o estatuto do *magister* continua ainda muito atual. Quantas vezes assistimos a relatos de professores que recordam um passado de ouro, onde reinava a obediência à sua figura e à sua voz?

Prosseguindo, ainda, numa perspetiva histórica ou sociológica, considera-se que os jovens da atualidade nasceram e estão a ser educados numa sociedade que pretende ultrapassar séculos de repressão: “Cada escola, cada sala de aula pode ver-se como um espaço histórico-pedagógico e ‘arqueológico’, em que a sedimentação de uma camada possibilita a constituição de outras que a encobrem mas que um olhar atento pode descobrir. Assim, podemos ver que, apesar das modificações profundas que a escola sofreu na época contemporânea, subsistem nela heranças do magistrocentrismo tradicional que resistem à mudança dos tempos e das vontades.” Estrela (1992, p.19). E ainda segundo Moura, citado por Carlotto (2002) “A essa conceção se incorporou, através dos tempos, uma visão da prática do magistério de que o professor detém privilégios, com alto nível de qualificação e de autonomia, que o situa no campo do trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual” (p.22).

Deste modo, o papel do professor, tradicionalmente limitado à transmissão de conhecimentos, tem de progredir no sentido de se apropriar de competências relacionais, evidentemente, sempre a par das suas capacidades didáticas relacionadas com as matérias que ensina. A preparação dos professores para lidar com os aspetos relacionais deve ser uma das preocupações do momento, se queremos obter êxito na educação. Os docentes têm de se tornar autênticos gestores da sala de aula, organizadores eficazes da aprendizagem, transmissores de uma imagem de autoridade

consolidada em atitudes firmes, seguras, consistentes e interventivas e de afetividade. No caminho para alcançar a construção de ambientes favoráveis à aprendizagem, o professor, ao invés de exigir obediência submissa, deve levar a cabo estratégias de colaboração, criando *um outro poder*, com a participação ativa dos alunos. Deste modo, mostra-se permeável e recetivo às ideias dos discentes, estabelecendo um relacionamento assente em pressupostos democráticos onde a autoridade é edificada entre professor e aluno. Anula-se, assim, aquilo que Estrela (1992) define como uma organização monárquica da sala de aula, pois é o professor que seleciona os saberes, dita as normas, controla os comportamentos, condiciona os sentimentos e dirige as relações humanas dentro do espaço da aula.

De acordo com Formosinho & Machado (2009), do desempenho solitário do docente, sobressai a “dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho” (p.105) enquanto da praxis colaborativa surgem comunidades comprometidas com a melhoria das aprendizagens dos discentes.

Face ao exposto, é preciso conciliar os professores estimulando-os no exercício da colaboração, da troca de experiências, da discussão e da reflexão com os seus pares. Entende-se, neste âmbito, que a necessidade de formação é urgente no sentido de contribuir para a desconstrução das práticas existentes e para o reconhecimento do peso de estruturas no desenvolvimento da sua ação pedagógica. A formação deverá ainda ser ousada relativamente às práticas a utilizar e à confiança transmitida no processo de mudança, valorizando as inovações que esse processo implica.

Hoje, o panorama das nossas escolas apresenta-se com discípulos aprendizes mas não passivos, porque questionam, querem mudanças, exigem alternativas. Precisam e merecem ser escutados.

Deste modo, e embora contestado por Crato (2006), defende-se em absoluto a ideia de Morgado (1993), quando afirma que “o papel do professor não é pois o de transmitir ideias feitas aos alunos mas de os ajudar, através das tarefas apresentadas, a construir os seus próprios conhecimentos. (...). Sendo assim, o professor deverá respeitar sempre a opinião do aluno e, mesmo quando esta está incorreta, evitará emitir sobre ela um juízo de valor” (p.109).

Acresce aqui salvaguardar que não se pretende anular o papel do educador que corrige, antes essa correção deve e pode ser sempre feita numa atitude de construção e de

estímulo. Nesta perspectiva construtivista, em que se entende o conhecimento como uma ação em permanente evolução, quer-se afirmar que a primazia deve ser dada à construção desse crescimento, convidando o aluno a tomar parte do seu processo de aprendizagem, valorizando os saberes já adquiridos, dando-lhe voz e, finalmente, ao invés de um juízo de valor sobre as respostas dadas, tomar atitudes que conduzam a uma avaliação assente no respeito pelo progresso do aluno, preferindo dar destaque ao que o aluno sabe e de que modo aplica esse seu saber. Não significa isto, como é evidente, que sejam descurados os conhecimentos ainda não adquiridos, pelo contrário, acredita-se, no entanto, que o docente criou assim condições mais propícias à aprendizagem. Estamos perante um professor que se norteia pela procura constante da motivação. Agir de modo impositivo e até mesmo punitivo não favorece o estabelecimento das condições favoráveis a que os alunos voltem à escola pelo gosto da aprendizagem.

Como já referido, um dos requisitos essenciais para a melhoria das práticas letivas entre professores é sem dúvida o trabalho colaborativo. Deste modo, pegando nas ideias de Schön (1983), pode dizer-se que este se apresenta como a competência adquirida, apta a promover a reflexão, conseqüentemente, a conduzir à compreensão das dificuldades encontradas e ao confronto de pontos de vista e modos de agir. Ainda, neste âmbito, pode afirmar-se que, pela colaboração, podem ser encontrados alicerces para ultrapassar os obstáculos que surgem, dado que esta metodologia de trabalho encoraja os professores a experimentar novas estratégias que nunca se atreveriam a fazer sozinhos. A partilha, a ajuda, a comunicação e o desenvolvimento de projetos pedagógicos comuns tornam possível o nascer de novas ideias, novas formas de abordar os assuntos e ainda facilitam a superação de dificuldades.

Trabalhar em comum com o outro, para a obtenção de determinado resultado, implica forçosamente ser participante numa ação colaborativa. Infere-se assim que a colaboração e a partilha, ou seja, negociar decisões é sentir-se corresponsável pela qualidade daquilo que é concretizado.

O trabalho colaborativo tem vindo a ser assimilado como elementar em todas as áreas da atividade social, sendo que na educação se impõe como prioridade. Ele constitui-se, cada vez mais, um elemento importante no desenvolvimento de projetos envolvendo professores e educadores. Torna-se portanto impensável levar a cabo um projeto sem recorrer às energias congregadas de toda uma equipa de pessoas. Na verdade, a

colaboração é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar dificuldades ou problemas, em especial, aqueles que não se afigurem fáceis de resolver ou cuja resolução não se revele viável de modo puramente individual, como os que surgem frequentemente neste campo profissional.

Este processo está forçosamente associado à finalidade e planeamento do trabalho a realizar e é necessário para lidar com situações complexas. Torna-se, deste modo, fundamental a existência de um trabalho conjunto que abranja diferentes etapas, partilha de tarefas e processos de avaliação periódicos das práticas. A qualidade e adequação desse programa refletem-se, necessariamente, no sucesso da colaboração.

2.2 *Significado de colaboração*

O termo colaboração pode assumir diversos significados. Culturas diferentes e situações particulares podem interpretar colaboração de diversos modos. Numa escola é muito comum verificar-se que, para uns, todo o trabalho conjunto de diversas pessoas é trabalho colaborativo; para outros, a *colaboração* só o é, na realidade, na medida em que, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam e pretendem atingir objetivos comuns, quando o grupo se encontra integrado numa liderança participativa, onde existe a confiança recíproca e onde todos se sentem agentes corresponsáveis pelas suas atitudes e pelas dos outros.

Fullan e Hargreaves (2001) ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, alertam para “a simples existência de colaboração não dever ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”(p.71). Estes autores referem formas alternativas de colaboração que, apesar de abrangerem trabalho combinado, não constituem culturas colaborativas por apresentarem situações de contestação, ações em conjunto ocasionalmente ou atitudes controladas de maneira diretiva pelas direções das instituições. É neste contexto que Torres, Alcântara e Irala (2004) fazem a distinção entre os termos *cooperação* e *colaboração* e destacam as suas diferenças teóricas e práticas. Em primeiro lugar, derivam essencialmente de dois princípios diversificados: rejeição ao autoritarismo e a promoção da socialização, *pela* aprendizagem e, principalmente, *na* aprendizagem. Defendem, estes autores, que a *colaboração* é um modo/filosofia de vida, enquanto a *cooperação* é vista como uma interação confinada a facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Entendida a *colaboração* como um procedimento que pretende o envolvimento dos agentes educativos porque têm objetivos comuns, as práticas e os saberes de cada um

são potenciados e apresentam-se como estratégias para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Deste ponto de vista, a colaboração torna-se essencial ao desenvolvimento profissional do educador.

As práticas colaborativas tornam as relações de trabalho verdadeiras, espontâneas e direcionadas para o crescimento, implicando concordâncias, tomada de decisões em conjunto, diálogo e, finalmente, a aprendizagem de todos.

Também não podemos deixar de referir aqui o que Roldão (2007) alude relativamente a este assunto: “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p.27).

O termo colaboração deve assim ser usado para formas de trabalho com atributos próprios. Para Wagner (1997), colaborar resume-se a realizar uma determinada prática em conjunto com outros intervenientes, mas ela só tem efeito na medida em que se conseguem aprofundar conhecimentos que levam a uma maior compreensão uns dos outros. Pretender um verdadeiro trabalho de colaboração obriga a que se criem condições de relativa igualdade, relações de empatia e de apoio recíproco, desejando alcançar um fim comum, verdadeiramente defendido e interiorizado por todos os intervenientes. Esta pode ser a grande diferença entre colaborar ou cooperar. Na cooperação, as relações podem ser desiguais e até hierárquicas, conseqüentemente os objetivos a atingir nem sempre são entendidos como um desejo comum, nem como uma vitória de todos.

Face a isto, é imperativo que, neste tipo de trabalho, não se esqueça que o mesmo é realizado por pessoas singulares, ou seja, por docentes com os seus próprios objetivos individuais, moldados pelas suas representações da profissão, pela sua personalidade, pelos seus próprios projetos de vida. Ter em atenção estas questões fortalece naturalmente o envolvimento no trabalho e o sentido da realização pessoal. Para uma verdadeira união do grupo, é importante que todos tenham voz, é na diferença que se pode construir a unidade, e é através dos diferentes modos de sentir que se caminha em direção à grande variedade de fins que a colaboração pode prosseguir. Obter esta articulação nem sempre é fácil, mas é condição basilar para o sucesso deste processo.

Por outro lado, convém não esquecer que a colaboração, pretendendo ser uma estratégia para alcançar um enorme bem, pode também produzir um efeito adverso, ao servir

como “arma” para impedir a inovação e mesmo sabotar a evolução de um projeto, além de poder contribuir para que se criem situações privilegiadas. É preciso, portanto, não esquecer que a resolução de problemas acarreta a concretização de novas práticas que devem ser sempre conducentes à mudança. Desta forma, é necessário interrogar sistematicamente os propósitos que se têm em vista. A colaboração não é um valor por si só, carece de organização e de ambiente relacional, embora não se deseje um planeamento definido à partida, pois este pode e deve evoluir assumindo diferentes formas, conforme as etapas do trabalho. À medida que o trabalho aumenta e que os participantes se vão conhecendo melhor e conquistando a confiança entre si, e uns nos outros, a contribuição vai-se tornando mais ativa, é o chamado “caráter emergente” da colaboração. O ambiente relacional que compreenda uma relação afetiva entre os participantes, uma relação de diálogo, e privilegie o acordo concertado, usando de sensatez, é um requisito fundamental para que se alcance sucesso.

Interessa, desta forma, não esquecer nunca os seguintes princípios: o diálogo, que orienta para a real comunicação, conduzindo à compreensão dos significados e dificuldades que cada um enfrenta; o chegar a um acordo, de modo negociado, para entender os significados, os objetivos e os processos, permitindo a criação de bases consonantes e análises que permitam o trabalho em conjunto; e finalmente, a prudência que constrói uma sincera atenção aos problemas e às necessidades dos outros.

Esta é uma colaboração efetiva, onde a reciprocidade na relação dos intervenientes faz com que todos recebam uns dos outros e todos cedam alguma coisa de si mesmos aos outros.

Num trabalho de colaboração, deve ainda existir diversidade de papéis entre os membros da equipa, facilitando deste modo a especialização e permitindo uma melhor realização de diversas tarefas que, tomadas em conjunto, obviem à maior qualidade daquilo que se pretende. Essa divisão pode, no entanto, ter um lado negativo, atribuindo a alguns dos participantes os papéis “nobres” e a outros os papéis “pobres”, gerando uma séria desigualdade de posições dentro do grupo. O problema que se coloca é como conseguir uma boa divisão de papéis, que seja potenciadora da sua capacidade, e não crie desigualdades indesejáveis de *status*.

Num grupo que se propõe realizar uma atividade complexa, a liderança tem sempre de existir, sob o risco de o mesmo “se perder” no caminho. No entanto, esta liderança pode assumir formas diversas: pode estar centrada numa só pessoa, ser partilhada por um

grupo, ou relativamente distribuída por todos os participantes – e um ou outro estilo deve ser utilizado de acordo com as características dos respetivos membros.

O trabalho de colaboração apresenta habitualmente dificuldades. Boavida e Ponte (2002) indicam quatro tipos bastante comuns: i) saber gerir a diferença, ii) lidar com a imprevisibilidade, iii) saber avaliar os potenciais custos e benefícios, iv) e estar atento em relação à autossatisfação confortável e ao conformismo. Analisemos cada uma dessas dificuldades.

Os participantes nem sempre comungam de uma mesma linguagem e de um sistema de valores, o que pode trazer sérias complicações ao desenvolvimento do trabalho conjunto. Desta forma, é forçoso que se consiga lidar com a diferença, assumindo-se atitudes de diálogo e de conciliação. Além disto, o trabalho em grupo, colaborativo, é frequentemente marcado pela imprevisibilidade, pois antever tudo o que pode acontecer é praticamente impossível, aparecendo muitas vezes situações ou problemas inesperados que afetam verdadeiramente o trabalho do grupo. Ser capaz de lidar com esta imprevisibilidade é uma condição importante na condução do trabalho a realizar. Por outro lado, trabalhar em grupo envolve custos, urgindo portanto cumprir as tarefas acordadas, dedicar tempo à leitura, à recolha de informação, à escrita, à reflexão e ao planeamento e realização das reuniões. É preciso persistência para lidar com situações de incompreensão por parte de alguns membros ou de pessoas exteriores, e é preciso disponibilidade para o diálogo e para a relação, mesmo quando outras obrigações solicitam tratamento urgente na nossa agenda pessoal. Além disso, alguns dos participantes podem ter uma fatura demasiado pesada nos custos, enquanto outros retiram a parte mais substancial dos benefícios. Numa palavra, é preciso saber avaliar os potenciais custos e benefícios de cada um dos membros de um grupo colaborativo, procurar ajustá-los de modo equilibrado e prestar muita atenção ao que se pede e ao que se dá a cada participante. Finalmente, o trabalho de um grupo colaborativo pode degenerar em autossatisfação confortável e conformismo. Quando os intervenientes julgam que está tudo bem, que nada de substancial há a melhorar – a não ser, eventualmente, alguns pormenores – o cenário está montado para uma atitude autocomplacente. Isso pode conduzir ao anulamento da individualidade e da criatividade pessoais e fazer do grupo uma força conservadora, em vez de o tornar um efetivo apoio à identificação e à resolução dos problemas que, em última análise, constituem a sua razão de ser.

Os problemas e dificuldades na vida de um grupo são algo natural e inevitável. É impossível impedir que eles surjam. Pode-se lidar com eles de várias maneiras, umas mais adequadas do que outras. A capacidade de identificar os problemas a tempo e de lidar com eles de forma adequada constitui um elemento fundamental no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

2.3 *Os alunos e o trabalho colaborativo*

Na sociedade em que vivemos, marcada pela complexidade, os jovens são dominados pelas conjunturas em que vivem e das quais será impossível desvinculá-los. Desta forma, tal como proferido por Estanqueiro (2013), é chegada a altura de a escola desenvolver as capacidades de cada aluno não desencorajando talentos. É preciso deixar de considerar que “avaliar é grelhar alunos em folhas de excel”. É necessário para uma “verdadeira inovação” e que se **promova a colaboração** entre os alunos de modo a que se **vejam como parceiros e não concorrentes**.

Em estudos feitos no âmbito das ciências da educação, o envolvimento dos alunos nas escolas tem motivado, ultimamente, um interesse progressivo, acreditando-se que aquele pode ser uma possível solução para as dificuldades associadas ao escasso empenhamento académico e ao aumento do abandono escolar, realidades que atingem cada vez mais as escolas dos nossos tempos. Ora, hoje em dia, para motivar alunos é indispensável acolher as suas formas de pensar e de aprender, desenvolver estratégias de ensino em que se têm em conta os contextos sociais de cada um. Mais que nunca, os jovens do presente requerem estímulos para utilizar os seus conhecimentos e captar as suas próprias perceções nos processos educacionais, de modo a encontrarem razões e modos de pensar que os levem a entender o mundo que os rodeia. É, portanto, preciso ir para além dos aspetos cognitivos e valorizar o lado afetivo, tantas vezes descurado, mas que faz parte das suas vidas, sendo determinante para o Projeto de cada um. Levar o aluno a expressar o que pensa da escola e para que serve o que lhe é ensinado é contribuir para que se dedique com muito mais determinação às atividades propostas, pois é na medida em que adere ao que lhe é oferecido, que opera em si mesmo mudanças de comportamento que o conduzem à motivação, logo, à aprendizagem.

Os autores Jimerson, Campos e Greif (2003) defendem que, para se ter uma perceção mais exata deste assunto, torna-se necessário perceber que se encontram interligadas as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva de adaptação à escola.

Neste contexto multifacetado, reúnem-se diferentes dimensões: os sentimentos que os alunos desenvolvem em relação à aprendizagem e à escola que frequentam, os seus comportamentos indicativos da persistência e do esforço despendidos na aprendizagem e, finalmente, os aspetos cognitivos que demonstram a qualidade do processo de aquisição de conhecimentos, utilizado nas atividades escolares.

Em Portugal, não existem estudos extensos sobre o envolvimento dos alunos nos seus percursos escolares. Assim sendo, fazer uma avaliação precisa deste assunto, necessariamente validado por estudos, torna-se tarefa difícil.

De qualquer modo, Pereira, Canavarro, *et al* (2003) realizaram um estudo que pretendeu preencher tal brecha, especificamente centrado nas perceções dos professores acerca do envolvimento parental na escola. Este trabalho, feito com base na investigação “*Student Engagement in School Scale*” (SES), levada a cabo por Lam e Jimerson em 2008, pretendeu constituir-se uma adaptação a Portugal, permitindo aferir as variáveis contextuais que fossem determinantes para o envolvimento dos alunos na escola. De entre elas, destacam-se algumas que se mostram relevantes para este estudo;

“(…) o envolvimento parental na escola (…) mostra associações mais fortes com o sucesso académico (...). Os domínios que parecem ter mais peso são os relacionados com a comunicação escola-família (...)”

Desta forma pode quase afirmar-se que os jovens que sentem uma maior proximidade com os seus professores e com os colegas inclinam-se a gostar mais da escola; a participação frequente dos pais na vida da escola contribui para um maior envolvimento e sucesso escolar por parte dos alunos.

Não fazendo destes princípios verdades incontestáveis, pode-se quase afirmar que o fator de sucesso está diretamente relacionado com uma conjuntura experiencial que os jovens apresentam e que tem por base um estilo de vida minimamente estruturado, onde a família está presente e onde estes se sentem integrados no seu meio envolvente. Repare-se, no entanto, que o fator de proximidade com o professor tem um papel relevante neste sucesso.

Este juízo leva-nos a uma realidade muito discutida ultimamente e que se encontra ainda bastante longe de obter uma resposta para o problema: a inclusão.

2.4 *A inclusão*

Diz-nos a Constituição da República Portuguesa e ainda a Declaração Universal dos Direitos do Homem que a educação é um direito de todos. Ao Estado, de acordo com a Constituição, compete “Assegurar o ensino e a valorização permanente (...)”.

Em Portugal, tem-se feito, desde os anos 60/70, uma forte aposta na inclusão de todos, muito embora a grande preocupação que sobressai deste desafio se tenha fundamentado essencialmente nos alunos com necessidades educativas especiais. O sistema de ensino aderiu ao desenvolvimento de metodologias promotoras da integração escolar. Defende-se que os critérios pedagógicos devem ser aqueles que irão desencadear as práticas educativas para estas crianças e não só os critérios médicos. Esta ideia, defendida oficialmente em Inglaterra com o Education Act (1981), afirma que uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela.

Deste modo, no nosso entender, falar de inclusão é ir além das necessidades educativas especiais, é acima de tudo olhar o aluno como um todo, que pode sentir dificuldades de aprendizagem mesmo que nada se passe em termos de défices cognitivos. Quer-se com isto reforçar a ideia de que a aprendizagem, hoje, é feita de forma tão complexa como diversificada. De acordo com o preconizado na Declaração de Salamanca (1994), cada criança tem particularidades, interesses, aptidões e necessidades de aprendizagem que são exclusivamente suas. E ainda, no pressuposto do dever das escolas em se ajustarem a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de “incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estão assim colocados inúmeros desafios aos sistemas escolares” (p.6).

A inclusão deixa de ser, assim, apenas um problema concernente a um grupo restrito de alunos e passa a ser uma premência universal. A necessidade de mudança relaciona-se consequentemente com a promoção da qualidade de um ensino que se traduza num maior rendimento escolar de **todos os alunos**. É deste modo imprescindível que as políticas educativas se centrem nos alunos, adotando maior flexibilidade nas estratégias e métodos capazes de contribuir para o sucesso educativo.

Finalmente, pode concluir-se que inclusão educativa diz respeito a *todos os alunos* com a identificação de *cada um*, num *pleno* que compõe a vida de *uma escola* e nos modos como se implica cada pessoa na mudança. Se cada um sente que pode ser agente ativo e que o seu sentir é escutado, teremos por certo um maior investimento humano que trará à escola o maior dos contributos.

2.5 *Escola inclusiva*

Na sequência do atrás exposto, importa reforçar a necessidade de se refletir cada vez mais sobre a inclusão, destacando a relevância de uma análise cuidada sobre as práticas utilizadas com os alunos em contexto de sala de aula. A inclusão estimula a aprendizagem, a participação e a igualdade de oportunidades, abrange todos os aprendentes, independentemente do género, das capacidades, da religião, da origem, étnica ou social. A aprendizagem faz-se em interação social com o outro, não existe no vago. Somos simultaneamente iguais e diferentes e é este o processo que exige entendimento, abertura ao outro e tolerância.

Sabemos, como já referimos, que nos percursos particulares dos alunos, quando existem obstáculos à participação e à aprendizagem, estes tornam-se decisivos para o seu processo educativo. A sala de aula congrega relações sócio-afetivas, participação, bem-estar, respeito, e autoconfiança. Estas são emoções vivenciadas na ligação entre os jovens e a escola. É portanto apanágio do aluno sentir que a escola se preocupa e existe para ele.

Diretamente relacionada com as particularidades e os procedimentos de professores, a interação dos alunos e, como consequência, a dinâmica da aula, única e particular, constroem-se num ambiente que implica variáveis que não podem ser menosprezadas. O objetivo é alcançar essas particularidades e promover o envolvimento físico, sendo assim imperioso que se tomem atitudes coerentes, onde não tem lugar a exclusão. Desta forma, os professores estarão aptos a moldarem-se às relações do grupo. Tudo isto só é possível com a autorreflexão sobre os preceitos acerca da normalidade, identidade e responsabilidade.

Interessa agora focar ainda outra questão: os professores que sentem que a sua escola tem uma liderança atenta e que encoraja a inovação/melhoria e a colaboração entre colegas tem melhores resultados no que reporta à inclusão porque, afinal, também eles próprios se sentem incluídos.

Podem as escolas fazer a diferença?

Sem dúvida, as escolas podem desempenhar um papel decisivo neste âmbito. Numa escola de êxito, predomina o respeito recíproco e defende-se um clima favorável ao conhecimento e à aprendizagem dos alunos, basta que, para isso, se revejam na *Escola de Sucesso Participativa e Abrangente*.

As escolas que se distinguem como escolas inclusivas trabalham no sentido da persistente mudança, lutando contra a exclusão educativa e, em última instância, contra a exclusão social. Como nos transmite Ainscow (1997) trata-se de enfrentar de forma determinada as ações que vão criando barreiras comprometedoras da participação dos estudantes. Nesses movimentos, parecem conjugar-se diversos fatores, pautados por aspetos contextuais, sendo de evidenciar o que se relaciona com a participação e a ‘incorporação’ das pessoas, emergentes dos diferentes grupos que constituem uma comunidade educativa.

Correia, *et al* (2002) recordam que a inclusão deveria ser a base do sistema geral de educação, onde não é possível separar fins e meios. Para estas autoras, a educar na inclusão é inquestionavelmente condição prévia para uma educação democrática. A inclusão torna-se assim, um meio para atingir as finalidades definidas, deixando de ser abordada como um fim em si mesmo. Aludimos deste modo, uma teoria cognitiva da educação que faz acontecer um ensino inclusivo e a inclusão social.

Deste modo, estão criadas as condições necessárias para o reconhecimento de todos e de cada um dos alunos como seres individuais integrados na comunidade, a escola. Daqui decorre o compromisso de todos nas decisões e mudanças a realizar e, é nesta medida, que cada um sente que pode ser agente participativo e que o seu contributo é refletido, dedicando-se e investindo cada vez mais naquela que descobre ser a “sua escola”. Este sentimento de pertença e de envolvimento constitui uma característica decisiva para a construção de escolas eficazes. Na verdade, os alunos ativos e colaborantes tornam-se excelentes aliados no auxílio e no incentivo à melhoria da escola. Contrariamente, alunos “escondidos” contribuem presumivelmente com atitudes que tornam a escola muito desagradável, estando desta maneira criados obstáculos à mudança aquando da introdução de inovações, originando um clima negativo que desalenta o corpo docente na sua tarefa de atingir os objetivos que se propõe.

Neste sentido, os professores precisam de receber um *feedback* relativamente à sua prática. Em particular, necessitam de conhecer a perspetiva dos alunos em relação ao

modo como desenvolvem as suas práticas docentes. Esta é a razão fundamental para que se oiçam as vozes dos alunos.

Ao lado de cada aluno, deve estar uma escola que *ouve o seu sentir* e ruma em direção ao seu sucesso, académico sim, mas sem esquecer o seu sucesso pessoal. Daí, o papel cada vez mais humanizador do professor.

“(...) não mais é possível encarar a escola como um serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor” (Santos 2008, p.8).

Por outro lado, ao lado de cada docente, devem estar estruturas pedagógicas que permitam apoiar e acolher o mesmo, nas tarefas e nas funções que lhe são confiadas. Compete aos órgãos de gestão e às estruturas pedagógicas intermédias (coordenadores de departamento e/ou aos representantes de grupo disciplinar, e/ou diretores de turma) através das suas competências, convergir para a valorização de iniciativas individuais e coletivas, capazes de promover a autonomia dos professores que monitorizam. Também aqui, é preciso não esquecer que o professor é igualmente um ser humano com os seus sucessos e insucessos, que se depara com sentimentos de insegurança perante as mudanças constantes e exigências cada vez maiores. A diversidade cultural, a exigência acelerada de novos conhecimentos, por vezes, a ritmos alucinantes, o aparecimento das novas tecnologias e do progresso científico, influenciam a escola, que deixou de ser um espaço restrito de sala de aula para tratar também dos conflitos que decorrem destes tempos de incertezas.

Em Portugal, os diplomas normativos, emanados pela tutela nestes últimos vinte anos, atribuem cada vez mais às escolas uma tarefa de grande responsabilidade, no sentido de munir todos os jovens cidadãos de capacidades e de saberes que lhes permitam um desenvolvimento integral, para que ativamente possam ser agentes colaboradores. Esta missão está longe de ser uma realidade, na medida em que, de acordo com alguns estudos europeus, os alunos portugueses revelam grande iliteracia. As manifestações de rejeição, por parte dos alunos à sua própria educação e à aprendizagem, transformam-se por vezes em situações de violência, de indisciplina, de absentismo, de abandono escolar, como já referido. Do mesmo modo, põem em causa a missão da escola e dos seus agentes, provocando lacunas naquela que é por excelência a grande competência da escola, ser a primordial edificadora do conhecimento.

Não podemos deixar de referir aqui o quanto se mostra autêntico aquilo que defende o paradigma construtivista, segundo o qual, o “professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e o aluno mero ‘recipiente’”, e chega-se à ideia do aluno, construtor do seu próprio conhecimento; ou ainda, segundo a teoria de Schön (1983), em que o bom professor é aquele que, é capaz de fazer aprender, que promove a vontade de adquirir conhecimentos, aquele que se adapta a contextos diferentes da construção do conhecimento em estreita colaboração com outros professores. É o professor que, numa lógica de investigação – ação, se questiona levando os outros à autorreflexão, à sistematização e ao trabalho colaborativo entre todos adaptando-se, aos diferentes contextos, para assim se melhorarem práticas. Este é o meio favorável, através do qual a compreensão profunda e a informação, não só no ato educativo, mas também no contexto em que a ação se desenvolve, caminham em direção à melhoria. Um facto não pode, no entanto, ser descurado nos dias de hoje: os professores estão, mais que nunca, desanimados e desiludidos com a falta de sentido da sua função junto dos alunos, mas sobretudo desapontados por não conseguirem corresponder às inumeráveis exigências sociais: a sociedade exige-lhes que transformem a escola num espaço aprazível onde seja possível estimular os discentes a serem aprendentes, exige que cessem convicções há muito derrubadas, e ainda, que sejam criativos e que atualizem os seus conhecimentos a um ritmo estonteante, consequência da época em que vivemos.

Enquanto organização educativa e formativa, a escola de hoje encara incalculáveis desafios e enfrenta profundas alterações, a educação e a formação ganham um sentido renovado e veem reforçado o seu valor estratégico como fatores determinantes de inovação, de progresso, de competitividade, de excelência e de bem-estar económico e social. Neste contexto, a questão da qualidade do ensino e das aprendizagens (e também da qualidade dos professores) tem sido mote nos discursos políticos e debates que se têm produzido em torno da Educação.

2.6 *A formação de docentes*

Depois de tudo o foi já dito, é forçoso refletir sobre o tipo de formação que é facultada aos docentes neste âmbito: práticas colaborativas e inclusão.

Segundo Nóvoa (1992), não é viável um “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.9). Urge deste modo olhar a formação dos docentes como um meio capaz de abrir horizontes e de oferecer conhecimentos que contribuam para a resolução dos problemas com que se

confrontam. Por conseguinte entende-se ser essencial que em educação, na temática aprender/aprofundar, exista a necessária formação no âmbito das práticas colaborativas. Defende-se a ideia de que vai longe o tempo em que o professor era detentor de todo o saber. A autoformação é condição para o desenvolvimento da colaboração entre parceiros de profissão. A interação com os pares é vitalizadora da aprendizagem enquanto professor.

Santana (2007) afirma:

“Aí podíamos partilhar as angústias, equacionar os dilemas e trocar experiências no mesmo domínio. A verbalização, só por si, era já um avanço na resolução, mas depois havia a outra forma de ver a situação, que ajudava a descentrar e a ver com maior objetividade, facilitado pelo clima de grande abertura, aceitação e afeto. Sempre que precisávamos, recorriamos a especialistas em diversas matérias, bem como a textos teóricos que nos ajudavam a avançar. Como resultado destes percursos anuais, emergiam de cada grupo desafios para partilhar com os outros durante os congressos. Tornámo-nos assim, desde o início, protagonistas da nossa formação, alternando os papéis de formadores e de formandos, de comunicadores e de participantes. Afinal, também conseguíamos ser professores de outra maneira” (p.30).

Compreende-se que a formação de professores deva merecer grande investimento nas políticas educativas, de modo a revigorar a capacidade do desempenho profissional dos docentes e, por consequência, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas.

É, pois, em torno dos contributos que esta pode proporcionar, tanto ao nível do desenvolvimento profissional docente quanto da mudança e melhoria das práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e nas salas de aulas, que pretendemos refletir, no sentido de enquadrar e apresentar o projeto de investigação em curso.

Partindo dos desafios que, nesta matéria, se têm vindo a colocar mais recentemente à formação de professores, apresentamos de seguida uma reflexão sobre a importância da formação de professores em contextos colaborativos.

A escola, tal como a percebemos hoje, tem o entendimento atual de que o homem é capaz de se adaptar e transformar de acordo com o seu meio envolvente, de promover o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre as crianças e os jovens, que passaram a ser o centro das preocupações. Salientam-se ações e técnicas que levem os docentes a controlar, a emendar incorreções observadas até então e surge o desejo de tornar os jovens e crianças mais dóceis, autónomos e válidos. Aumentam as responsabilidades e

exigências que se projetam sobre os educadores, nasce a obrigação de desempenhar vários papéis, quantas vezes contraditórios, mas que impõem coerência.

Solicita-se ao professor que seja *companheiro* do aluno, que o apoie no seu desenvolvimento pessoal e, no final, que tome uma atitude de juiz. Por outro lado, deve o professor estimular a autonomia do aluno e, ao mesmo tempo, exigir-lhe que se adapte às regras da escola, atender alunos individualmente para logo de seguida receber este ou outro, em salas de aula com cerca de 30 estudantes para cumprir as determinações vindas das políticas educacionais. Temos assim professor e alunos submetidos à vontades dos que nos governam no momento. É o que nos diz Perrenoud (1993), segundo o qual a profissão docente é uma profissão impossível, na medida em que está sempre em profundas alterações. Será deste modo difícil que o sucesso educativo esteja alguma vez assegurado. Do nosso ponto de vista, esta é realmente a grave crise que a escola vive hoje.

Não basta então uma atualização contínua de conhecimentos, mas sim do abandono de conteúdos e de saberes que dominaram durante anos. Os professores precisam de se formar e de incluir conteúdos diferentes daqueles que conheciam quando começaram a exercer esta profissão. Precisam também de recorrer à consciência que alerta constantemente para a capacidade de ouvir e daí retirar a devida lição.

Roldão (2007) designa o trabalho colaborativo “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p.27).

No desenvolvimento profissional, há que assumir que a formação inicial de professores é o primeiro ponto de acesso ao progresso profissional e cumpre um papel chave na determinação da qualidade do processo de ensino. Do mesmo modo, embora mais marcante e consensual, a formação contínua desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional do professor. Veja-se o que defende Day (2001) o desenvolvimento profissional do docente é o modo como aproveita todas as experiências naturais ou estruturadas, que realiza para seu próprio benefício, dos alunos e da escola. Estas, conseqüentemente vão manifestar-se na melhoria das práticas de sala de aula, assumindo-se como agente de mudança, entregando-se por inteiro ao seu compromisso enquanto docente ágil, emocionalmente inteligente, ponderado, organizado e eficaz.

Um dos aspetos principais para a melhoria profissional do professor é, por um lado, a consciencialização das suas *concepções*, da sua atuação, da sua maneira de entender a profissão, do seu conhecimento e necessidades e, por outro lado, o questionamento contínuo das suas práticas. Também Serrazina e Oliveira (1998) encaram o questionamento contínuo, associado à reflexão, na e sobre a prática de sala de aula de cada professor, como forma de a melhorar e aprofundar a sua compreensão. Só então se pode dizer que conceito de desenvolvimento profissional está rigorosamente relacionado com a capacidade de reflexão sobre as práticas de ensino (Serrazina 2008).

2.7 *Cultura de escola*

As escolas constroem por si próprias incontáveis realidades sociais Nias *et al* (1989), citados por Whitaker (1999) empregam o termo *cultura organizacional* para descrever essas mesmas realidades. Esta noção foi transferida para a área da educação na década de 70 e Burke (1987), citado por Nóvoa (2009) define-a como um filosofia de inclusão, de diferenciação e de alusão que estrutura e oferece um sentido à ação dos seus membros.

Segundo Brunet (1988) também citado por Nóvoa (2009) “As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura organizacional interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (p.4).

Nóvoa (2009) reconhece que, na escola, existem dois tipos de cultura: a *interna*, que se caracteriza como sendo um conjunto de significados e de modelos destinados aos membros de uma organização, e a *externa*, que é, no seu entender, o conjunto dos contextos culturais existentes no seio escolar e que vai condicionar a aceção daquilo que a distingue e a torna única na sua própria identidade. Esta dualidade da estrutura organizacional da escola representa, em simultâneo, a função de integrar e a função de viver a diversidade. Estas não podem, no entanto, ser consideradas isoladamente, afinal uma e outra fazem parte de um só procedimento, numa sequência onde a relação real entre o interior e o exterior é o resultado de um processo ativo e dinâmico. Fale-se assim em *cultura organizacional da escola*. Desta maneira, a cultura de uma escola resulta essencialmente da forma como os docentes e o órgão de gestão preveem, desenvolvem e articulam o seu trabalho.

Lima (2000) chama a atenção para a relevância cada vez maior das culturas de escola. Impõe-se saber de facto a dimensão relacional das culturas docentes. Como interagem

entre si os professores? Como se relacionam? São estes que fazem depender, em grande parte, a imagem e a cultura da escola. Observar e compreender essa cultura é, para este investigador, um imperativo para as Ciências da Educação. É possível, e mesmo desejável, olhar para esta cultura através de uma visão de conjunto, uma vez que é muito simplista observar as relações entre professores, apenas através do ponto de vista de um deles, o que importa é conhecer “o conjunto complexo de relações e a configuração por elas assumida em áreas de conjunto e circunstâncias particulares” (p.614).

Assim sendo, as culturas profissionais dos professores podem ser caracterizadas com base na *densidade*, ou seja, na proporção das relações colegiais que, de facto, se realizam numa dada escola; na *centralização*, o número de professores que se destacam nas redes relacionais existentes; e na *fragmentação*, isto é, o grau em que o grupo se encontra segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos, onde o individualismo é particularmente intenso.

Apesar disto, embora se destaque uma determinada cultura, há sempre outras subculturas que coexistem de forma mais integrada ou conflituosa. Lima (2000) declara: “As culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola”(p.25). Por vezes, as relações que se estabelecem dentro dos estabelecimentos de ensino regulam fortemente a cultura do mesmo. Thurler (1994) apresenta o conceito de *grande família*, como sendo um tipo de cultura de escola que pode dar origem a uma falsa paz social, onde as discórdias se evitam, os colegas reagem de forma cordial e nunca se questiona as práticas dos outros professores. Esta não é por certo a cultura que se deseja numa escola, valores, crenças, e comportamentos não são base de reflexão e de questionamento, encontram-se terminantemente abolidos. Também Lima (2000) afirma que as culturas de escola precisam de ser perspectivadas em ação e normas de interação firmes e frequentes, que os professores compreendam, concebam e reproduzam durante as suas práticas de trabalho e em resultado do mesmo.

A realidade das nossas escolas aponta para que a colaboração tenha quase sempre um carácter pontual, daí não se poder concluir que esta conduz à inovação e à mudança. Elas são ocasionais, sem expressão significativa e têm pouco de rigor. Restringem-se quase sempre a tarefas rotineiras como a partilha de materiais e a planificação em conjunto, aquilo a que Fullan e Hargreaves (2001) apelidaram de colaboração cómoda e

condescendente. Não existe reflexão sobre práticas e raramente se estendem à sala de aula ou à investigação-ação que são, sem dúvida, as que levariam a um maior envolvimento. Quer com isto dizer-se que se trata de uma colaboração centrada em aspetos imediatos e a curto prazo.

Em suma, as culturas de colaboração podem apresentar-se de muitas formas, desde uma *cultura colaborativa* onde o professor se pode sentir apoiado, trocar experiências e receber informações pertinentes, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento profissional com a intenção clara de melhorar o seu desempenho dentro e fora da sala de aula. O ensino que deve, na atualidade, ser visto como uma atividade em equipa e dinâmica, no ambiente escolar, deve estar assente em práticas de reflexão e de investigação. Os processos de *colaboração colegial* são poderosas ferramentas para se atingir melhores resultados, tendo também efeito na melhoria das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores, já que geram motivação para a execução de experiências edificadoras. Alarcão (2003) refere que, do ponto de vista sociológico, existe uma “clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais”(p.23).

Também deste ponto de vista, Sanches (2002) refere uma nova profissionalidade docente que “exige padrões elevados de ética profissional, uma consciência deontológica lúcida e desperta e uma participação colegial ativa, tendo como condição sine qua non um conhecimento profissional aberto à atualização e construção coletiva” (p.86). Novas competências e novos paradigmas respeitantes ao conhecimento profissional podem ser alcançados adotando uma postura colaborante e um espaço de aprendizagem partilhado. Para esta autora, é elementar que os professores elejam esta nova profissionalidade docente “que dê valor às interações colegiais e à criação de escolas como comunidades aprendentes – incentivadoras dos níveis mais elevados de atualização profissional dos professores”.

Para Nóvoa (2009) o trabalho em equipa é entendido como uma das *disposições* essenciais para a definição do bom professor. Assim sendo, o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior das escolas. O autor defende que, na formação de professores, deve ser valorizado o trabalho de grupo e utiliza a expressão “emergência do professor coletivo” (p.13), ou seja, defende uma cultura docente onde em conjunto se produza e regulem práticas de trabalho. Esta

ideia traduz a necessidade das equipas pedagógicas, conselhos de turma, por exemplo, serem reforçadas e apostarem no aprofundamento dos seus conhecimentos. Pode assim dizer-se que a escola funciona também como local onde os docentes se formam investigando, partilhando com os colegas e associando a experiência coletiva, transformada em conhecimento profissional ao desenvolvimento de projetos educativos e à noção da docência como um coletivo. Isto conduz a uma cultura de escola onde se legitima uma ética profissional, erigida pelo diálogo entre os pares.

Não se pode, no entanto, esperar que esta atuação se implemente por decreto, a imposição de tal conduziria por certo a um enorme falhanço. Quer-se com isto dizer que só se pode falar em implementação de comunidades de prática quando elas partem da necessidade sentida pelos seus atores. Mais uma vez se pode afirmar como Nóvoa(2009):

“a urgência de reforçar as comunidades de prática, um espaço conceptual constituído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos e dos professores” (p. 17).

Estas comunidades favorecem o sentido de pertença e de identidade profissional, o que contribui para que os professores alterem as suas práticas. Neste contexto, Simão *et al* (2009) apontam para “o paradigma do novo professor europeu”, necessariamente com competências pedagógicas e didáticas alicerçadas na reflexão ação partilhada em equipa, atingindo assim a colaboração o “ pilar central do trabalho dos professores”. Estes autores concluíram que os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento das competências dos professores e acrescentam confiança e capacidade de enfrentar novas situações (p.64).

2.8 *Cultura de escola e liderança*

Pensar-se em colaboração sem que se pense em liderança é um contrassenso. Esta não acontece nunca por acaso, é preciso que parta da iniciativa de alguém, e esse alguém tem de ser forçosamente quem lidera. As capacidades de liderança, de adaptação, de perceção e de trabalho em equipa são certamente características fundamentais para quem pretende ajudar a desenvolver uma cultura de colaboração na escola. São as ações das direções executivas, dos coordenadores de departamento, dos diretores de turma e de outros responsáveis por estruturas pedagógicas, as chamadas lideranças intermédias,

tão importantes neste processo de implementação de práticas colaborativas, que podem concorrer, ou não, para que exista uma cultura de colaboração nas escolas.

Nesta perspectiva, líderes que sejam capazes de fomentar o trabalho colegial estão dispostos a apostar numa cultura colaborativa. Esta postura pode ser vista como um ponto de partida para que os docentes se sintam aliciados a, de forma profunda e objetiva, darem passos gigantescos neste âmbito.

Mas, Fullan e Hargreaves (2001) revelam que a evolução de culturas colaborativas só existe se a liderança apostar em decisões partilhadas de forma coletiva. É necessário um tipo de gestão delicada que faça com que as atividades sejam mais expressivas para aqueles que nelas estão, direta ou indiretamente, envolvidos, mesmo que estas possam começar por ser “impostas” administrativamente. Quer com isto dizer-se que podem os horários dos docentes estar elaborados com tempos dedicados ao trabalho de equipa, à reflexão de práticas e à procura de soluções para os problemas existentes. A identificação por parte do(s) líder(es) da relevância do trabalho colaborativo é já um passo importante para se conseguir desenvolver uma cultura de colaboração. Ainda, segundo estes autores, as lideranças que permitem desenvolver uma cultura de colaboração são as que “dão aos professores a possibilidade e a capacidade de enquadrar os problemas, de os discutir, individual e coletivamente, de modo a compreender e a mudar as situações que causaram esses problemas”(p.93).

Sergiovanni. T (2004) encara as lideranças como uma incumbência ao serviço do bem comum. Tornar as escolas em comunidades de aprendizagem para os alunos implica que estas também o sejam para os professores. Segundo este autor, as escolas precisam de criar estratégias que despertem nos professores o desejo de refletirem sobre as suas práticas, que fomentem o diálogo e que, deste modo, estabeleçam a aprendizagem colaborativa. Incumbe ao líder diligenciar e estimular essas estratégias. “Os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão” (p.119). Por outras palavras, o líder deve inculcar a vontade de que a sua forma de pensar seja a do outro, de maneira a que as suas convicções possam ser uma realidade. Do ponto de vista deste autor, os líderes eficientes são aqueles que têm objetivos e “adotam novas visões desafiantes do que é possível e desejável, comunicam essas visões e persuadem os outros a comprometerem-se tanto com estas novas direções que ficam ansiosos por canalizar os seus recursos e

energias para que estas se concretizem” (p.122). Nesta perspectiva, devem procurar que essa concretização se realize em equipa, e em ambiente franco e conciliador.

Claro está que, desta forma, a liderança é entendida como a maneira de levar um grupo de professores a agir em consonância com os objetivos de quem o lidera sempre na intenção clara de “Para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (p.125).

Pode-se então afirmar que existem fatores primordiais para que se obtenha êxito como líder, que se pretende empenhado no sucesso dos alunos, entre eles, salientamos: captar a cultura da escola e/do grupo; apreciar os professores e promover o seu crescimento enquanto pessoas e profissionais; divulgar o que se aprecia, as boas práticas; fomentar a colaboração; propor e nunca impor; utilizar aspetos burocráticos para simplificar e não para coagir; envolver-se com a vida da escola. Por outro lado, diz-nos a experiência própria que um líder que partilha o poder, que está aberto à inclusão e aos diferentes sentires da comunidade, que tem palavras de estímulo e entusiasmos com os seus colaboradores e que se dispõe a alargar os papéis de liderança está no caminho certo para o envolvimento dos demais.

Estão assim cumpridas algumas das premissas que, como preveem Fullan e Hargreaves (2001) num futuro muito próximo, “na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores serão líderes” (p.93).

2.9 *Cultura colaborativa e mudança*

As mudanças, hoje, exigidas às escolas, reflexo da transformação com que se deparam as sociedades ocidentais multiculturais e multiétnicas, em resultado da globalização, originaram fenómenos educacionais inteiramente novos. A escolarização, antes regalia de alguns, massificou-se. A educação passou a ser encarada como um direito e como um bem para todas as classes sociais e minorias. Tudo isto deveria ter contribuído para que, na escola, se produzissem profundas mudanças, no entanto, na maioria dos aspetos, a escola pouco ou nada mudou. A sua matriz organizacional manteve-se na sua estrutura institucional (turmas uniformes, espaços e distribuição horária, organização essencialmente individual do trabalho docente), e esta inadaptação à situação que existe de facto contribui para a inoperância da escola, face às novas realidades.

Para Whitaker (1999) existem culturas escolares que manifestam uma propensão tácita para a segurança – a luta por manter o *status quo* face às exigências e expectativas da mudança, enquanto outras, pelo contrário, revelam aversão à estabilidade – ansiosas por evitar qualquer sentimento monótono ou complacente. Contudo, e ainda segundo este autor, na maioria das situações, a vida nas escolas estabelece-se entre estes dois polos. Numa cultura participante, possibilita-se que os docentes revelem um compromisso forte e comum, uma dever coletivo e uma sensação especial de orgulho na instituição . Segundo o mesmo autor, subsiste a inquietação em valorizar as pessoas enquanto indivíduos e os grupos a que pertencem. Esta cultura facilita o desejo de mudança e de renovação, criando, ao mesmo tempo, profissionais aptos a responder criticamente a essa mesma mudança, declinando, selecionando e moldando os elementos que permitirão melhorias no seu próprio contexto de trabalho.

Reynolds e Cuttance (1992), citados por Roldão (2000) desenvolveram, no âmbito do movimento das escolas efetivas, uma ação orientada para a pesquisa de elementos caracterizadores de escolas bem sucedidas que possibilitou identificar alguns aspetos comuns a essas escolas, de que se destacam a existência de trabalho colaborativo, a liderança e prática de debate entre os professores. Para estes investigadores, o conceito de escola de sucesso surge muito ligado à noção de *learning organization*, segundo o qual:

“a escola é feita de agentes que serão tanto mais eficazes quanto forem capazes de promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profissional [...], conseguirem interagir adequadamente com o grupo e imprimir-lhe uma dinâmica que conduza à desejada melhoria da escola alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias”(p.73).

Para o sucesso das escolas, há que ter em conta algumas dimensões que podem distinguir as *escolas eficazes*: o compromisso com o desenvolvimento dos docentes; a existência de esforços práticos para garantir o envolvimento dos docentes, estudantes e restante comunidade nas regras e decisões da escola; as abordagens inovadoras para a liderança; as estratégias de coordenação eficazes; a atenção aos benefícios do questionamento e da reflexão; a assunção do compromisso para que as atividades sejam planeadas de forma colaborativa. Assim, pode dizer-se que realizar a mudança só é possível a partir de culturas de colaboração que conduzem ao desenvolvimento de dinâmicas de debate crítico e construtivo que alarguem o campo de investigação individual, facilitem a quebra de isolamento e aumentem as capacidades de reflexão.

2.10 *O professor como agente de mudança*

“No tempo de aparente desordem em que vivemos, é importante reequacionarmos, a cada momento, o ponto em que nos encontramos, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos” Caetano (2004 p.25). Para esta autora, é indispensável uma reavaliação e uma reflexão constantes sobre as nossas práticas e sobre as pessoas que somos. Este questionamento reflexivo e crítico surge como o impulsionador de transformação e condutor da mudança.

Cabe agora ao professor ser agente de mudança em si mesmo, nos alunos, na escola e no próprio sistema de ensino. Os professores, em grupo, conseguem desenvolver autênticos processos de mudança, porque, além de aprenderem sozinhos, aprendem, sobretudo, com os seus alunos, com os seus pares e com todos os intervenientes da comunidade educativa. Por outro lado, convém não esquecer que, ao longo da sua carreira, o docente depara-se sempre com grupos diferentes, pelo que se exige que esteja preparado para encarar todas as mudanças que isso implica, adquirindo competências e atitudes de investigação favoráveis a um compromisso com a própria mudança. Diz-nos a vivência de 30 anos de ensino que a maioria dos docentes acredita que a mudança é possível, faz uma análise assertiva do risco, do imprevisto, do complexo. Revela ainda enorme resistência à frustração e aceitação dos problemas e, em contextos colaborativos, executa mudanças, crendo que estas são oportunidades para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de aptidões (*skills*), favorecedoras de novas atitudes face aos problemas e desafios que se colocam permanentemente.

Fullan (1993), citado por Caetano (2004) defende que, numa perspetiva de inclusão, o desenvolvimento individual do professor é tão importante como o desenvolvimento institucional e que seria desejável que ambas as vertentes fossem trabalhadas em conjunto. Isto conduziria a uma redefinição do papel do professor que passaria a ser visto, simultaneamente, como aprendente e como líder de mudança. Tal presume uma maior abordagem do lado do professor (vertente microssocial) sobre a instituição (a vertente macrossocial). O professor intervém comprometido na estrutura, passando esta a ser a finalidade da sua conduta profissional.

Qualquer que seja a posição do professor, agente de mudança social ou agente da sua própria mudança, este terá sempre uma atuação influenciada pelos discursos de aprendizagem existentes na escola e na sociedade em geral. Há assim que destacar o desenvolvimento do docente como projeto independente que contribui para o seu

compromisso com o contexto educativo em que se encontra inserido e ainda com o seu próprio sucesso profissional.

Segundo Sebarroja (2006), a mudança existe de uma maneira geral quando existe uma equipa estável forte, aberta à mudança e com vontade de partilhar e colaborar com os outros. Por sua vez, Whitaker (1999) reforça o papel dos líderes na sua capacidade de dedicar especial atenção à “construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional conducente à colaboração, participação e mudança”(p.123).

Já Perrenoud (1999) menciona que se a sociedade se transforma, a escola só pode evoluir, adiantar e até mesmo inspirar mudanças culturais. Esta evolução está intrinsecamente ligada ao avanço dos professores e ao seu desenvolvimento profissional. O nível de formação, de atitude reflexiva, de *empowerment* e de mobilização do professor conduzem a essa mudança. Mais uma vez, também este autor defende que a formação contínua é um dos aspetos que mais deve inquietar os professores, pois ela é o ponto de partida para esta mudança tão desejável e urgente.

2.11 A importância da Investigação-Ação na formação de uma cultura colaborativa entre os docentes

A investigação-ação deve nortear-se pela melhoria das práticas, mediante a aprendizagem resultante da própria investigação e para obtenção de melhores resultados. Visando o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha, possibilita a participação de todos. É um processo contínuo de reflexão sobre a ação a partir de si mesmo, e deve ser aberto à crítica. Aqui o investigador envolve-se emocionalmente. A investigação-ação é considerada por vários autores como uma autêntica prática colaborativa que se realiza nas escolas e que tem os professores como protagonistas. Caetano (2002) refere a esse respeito que, numa investigação deste tipo, “os professores envolvem-se em projetos cooperados, definem questões de pesquisa orientadas para a ação, desenvolvem percursos investigativo-reflexivos, recolhem informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais, envolvem-se ativamente nessa mudança e fazem sínteses descritivas e reflexivas do seu trabalho” (p.51). Refere também que, embora neste aspeto não exista consenso, a investigação-ação pode ser entendida como um mecanismo de alternância entre investigação e ação, onde os saberes adquiridos na investigação são implementados na ação, sendo necessário que seja efetuada com a colaboração dos professores, sendo desejável que se realize numa perspetiva colaborativa, em grupos maiores ou menores. O investigador

deve surgir como um interlocutor numa dinâmica de colaboração ou ser o próprio protagonista. Caetano (2002) alerta para o carácter reflexivo que a investigação-ação deve revestir, aludindo que esta reflexão deverá ser realizada por todos sempre numa atitude de colaboração e engrandecimento. Serrano (1990) citado por Caetano (2002), diz que investigação-ação é o que fazem os professores quando refletem sobre o seu trabalho, com o objetivo de o melhorar e partilhar, “na medida em que apresenta um carácter de sistematicidade, de colaboração, envolvendo a recolha e análise de dados para fundamentar uma rigorosa reflexão do grupo”(p 59).

Moreira (2006) defendem que o recurso à investigação-ação em educação favorece um posicionamento crítico face ao próprio pensamento e ação, proporcionando uma melhoria das aprendizagens, tanto dos alunos como dos professores envolvidos. Para esta autora, a investigação-ação pode ser entendida como “forma de questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação” e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento profissional dos professores, pois leva-os a identificar, resolver e equacionar novos problemas educativos. A investigação-ação está ao serviço de uma cultura de transformação, pois a ação reflexiva, sistemática, participativa e colaborativa propicia “a melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações em contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais”(p.48). Para Moreira (2006) a própria metodologia espiralada de planificação, observação e reflexão sobre a ação conduz a práticas colaborativas e cooperadas, pois a opinião de terceiros é fundamental para a tomada de consciência e posterior transformação das situações problemáticas. A este propósito, acrescenta que esta metodologia “constitui um instrumento poderoso de produção de conhecimento, pela visão caleidoscópica do processo de indagação que propicia, (...), gera-se uma forma própria de produção teórica, integrativa, interativa e crítica (...) uma forma de jornada de autodescoberta e de exploração dialética e reflexiva”(p.117).

Moreira (2005) defende o potencial da investigação-ação na promoção de práticas colaborativas de formação e investigação nas escolas. Na sua opinião;

“é desejável e defensável que se estabeleçam ‘processos dialógicos de desenvolvimento profissional, assentes em modalidades participadas e indagadoras da ação profissional’, e a melhor forma é, ainda para si, a investigação-ação que tem como desígnio o progresso da ação educativa e um desenvolvimento profissional ‘sustentável’, pois é a ‘prática mais ajustada a uma formação reflexiva crítica de professores e a uma pedagogia para a autonomia” (p.116).

Para Moreira (2005), só é possível avançar com processos de construção de saberes através da investigação-ação colaborativa, é com ela que se faz investigação *com os professores* e não *sobre os professores*, deste modo verificando-se que professor e investigador coexistem numa só pessoa, empenhada num projeto de parceria, que investiga e está centrado na prática profissional e onde os resultados são usados para resolver problemas comuns ao professor e ao investigador. A observação colaborativa de aulas seguida de reflexão é, no entender desta autora, uma forma privilegiada de investigação-ação, pois constitui uma área de trabalho enriquecida que permite investigar, analisar e questionar as práticas dentro da sala de aula e as práticas dos outros. A pedagogia e o desenvolvimento profissional podem, assim, caminhar lado a lado, favorecendo ambientes propícios à exploração de novas formas e estratégias que contribuam para o verdadeiro sucesso dos alunos. Pode mesmo dizer-se que o conceito e a prática de colaboração são condições facilitadoras da ação pedagógica, pelo se pode inferir que estamos perante um critério de qualidade na investigação-ação.

É fundamental advertir aqui para o facto de ser necessário evitar situações em que esta investigação serve apenas os interesses do investigador. Além deste cuidado, existem ainda outros constrangimentos: este é um processo que preenche muitas horas de trabalho e o tempo é um bem cada vez mais escasso na vida profissional dos docentes; por outro lado, nem todos os docentes se sentem à vontade com a exposição pública e com a forma de perscrutação dos pares. Moreira (2005) conclui que “a investigação-ação colaborativa não é uma prática passiva, nem fácil de levar a cabo”(p.119), mas que, apesar disso e pelas vantagens que apresenta, deve ser incentivada pelas lideranças, de topo ou intermédias das escolas.

2.12 A supervisão

“A supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar” Alarcão e Tavares (2003, p.65).

Em resposta ao desafio que constituem as aspirações acima, inscreve-se muito oportunamente o conceito de supervisão pedagógica, onde integramos estratégias de ação fundamentais ao desenvolvimento profissional e organizacional como a regulação, a autonomia, a colaboração e a reflexão.

A supervisão deve estar a par da atividade pedagógica sendo que ambas contribuem para uma mesma ação; questionar e melhorar a qualidade do ensino.

Não estão muito distantes os tempos em que o professor supervisor era um mero fiscalizador do trabalho do docente. No contexto atual, o supervisor tem de ter um papel pedagógico e assumir uma atitude de liderança participada, devendo ser um persistente questionador e articulador de todas as esferas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, de modo a assegurar a qualidade na educação. É desta forma que se entende, hoje, a supervisão. Esta deve alargar-se ao campo da formação contínua, suportada por um trabalho colaborativo, de autorreflexão e de autoformação. À medida que os professores vão refletindo sobre as diferentes áreas da sua atuação pessoal, em estreita colaboração com o supervisor e com os colegas, vão adquirindo confiança na relevância dos seus saberes e vão tomando consciência de que são eles próprios investigadores das suas práticas. Nesse sentido, uma supervisão eficaz será aquela que está centrada no trabalho cooperativo em prol dos resultados coletivos.

A supervisão deve ser sempre perspectivada numa dinâmica de mudança de natureza construtiva, interativa e epistemológica, e sempre suportada na investigação, na ação e na formação. Face a isto, entende-se ser de primordial importância que a supervisão seja observada como um processo em que os docentes se sintam envolvidos e implicados nas tomadas de decisões, de forma colaborativa, partilhando experiências e saberes. Por outro lado, chamados ao contacto direto com a sua realidade e com a dos outros, os professores sentem a necessidade de observar-se a si e aos outros, a refletir de modo a implementar nas suas práticas uma maior implicação e autoexigência, que conduza a um agir capaz de conduzir a uma maior qualidade de ensino.

Por detrás de uma supervisão pedagógica real e que produza frutos é necessário que esteja um supervisor competente, organizado, dinâmico, disponível para ouvir angústias e anseios, e comprometido com o trabalho. Cabe ainda ao supervisor a capacidade de levar os seus alunos/pares/colaboradores a uma leitura atual da sociedade e da comunidade educativa. A sua prática deve concorrer para a ação e responsabilização de toda uma comunidade.

Finalmente, cabe ao supervisor o papel de líder participativo que fomente a criatividade, a inovação e, fundamentalmente, o compromisso.

Nesta perspetiva, entende-se a escola como um lugar que forma cidadãos, geradora de transformação, que origina harmonia e melhor qualidade na educação. Encontramo-nos,

assim, perante uma ação supervisora que procura integrar o saber plural, que mantém um olhar atento e determinado sobre a realidade, que é capaz de aceitar e de enfrentar novos desafios educacionais.

Como nos dizem Alarcão e Tavares (2003), *ensinar a ensinar* é a razão suprema de uma autêntica, eficaz e verdadeira supervisão pedagógica.

.

3 METODOLOGIA

3.1 *O problema em estudo.*

A profissão docente foi, ao longo de muitas décadas, um trabalho solitário onde quase sempre as práticas colaborativas foram inexistentes. O professor foi desenvolvendo práticas de isolamento na sua vida profissional sem capacidade de se expor, contribuindo deste modo para a ineficácia do processo de ensino e aprendizagem. Apesar do exposto, é justo reconhecer que nas comunidades educativas se adquiriu, há algum tempo, a prática de um trabalho de cooperação, ou seja, a ajuda recíproca na execução das tarefas é, já hoje, uma realidade. No entanto, não entendemos que só isto baste para que se possa implementar um trabalho verdadeiramente colaborativo, em que mesmo se faça de forma a atingir objetivos comuns através do apoio da negociação, da liderança partilhada e, finalmente, da confiança propiciadora de uma total corresponsabilização na ação, alcançando, desta forma, uma cultura colaborativa.

Apesar do que atrás se refere, pode verificar-se que, nos últimos anos, a comunidade docente começa a despertar para uma nova consciencialização da necessidade de fomentar práticas colaborativas.

Na ESPA, esta realidade tem vindo a tomar corpo, quer em atividades do Plano Anual de Atividades quer mesmo já em situação de sala de aula. Neste âmbito, procura realizar práticas colaborativas, dando relevância à melhoria das condições de aprendizagem, numa perspetiva abrangente, capaz de promover a excelência e de reforçar a equidade baseada numa liderança atenta à qualidade de ensino e às necessidades de todos; no discernimento de um ensino que apoie de facto todos os alunos; na certeza da capacidade de êxito de todos; e finalmente na criação de ambientes de colaboração favoráveis à aprendizagem e ao ensino.

O Projeto Educativo da ESPA (PEE) tem como finalidade *promover a formação académica, pessoal e social dos nossos alunos, orientando a aprendizagem no sentido da harmonia entre o saber, o saber fazer e o saber ser*. Para cumprir esta finalidade, acentuam-se, entre outras, as seguintes vertentes: *a promoção do diálogo entre os diferentes saberes e culturas; a participação dos jovens no desenvolvimento de ações/na tomada de decisões que contribuam para um ambiente saudável e sustentável; o desenvolvimento de uma cultura de partilha de boas práticas e de trabalho colaborativo* (p17).

Por ocasião da avaliação externa, em 2010, a então Inspeção Geral de Educação (IGE) salientou no seu relatório como ponto forte “*Corpo docente participativo e interessado, no desempenho das suas funções, com implicações na definição de estratégias de melhoria*” (p.12). No entanto, refere também “*O acompanhamento da prática letiva restringe-se à monitorização do cumprimento das planificações de curto e médio prazo, não estando instituída a observação de aulas como metodologia de desenvolvimento da qualidade profissional* (p.4).

É neste quadro que a Direção Executiva deseja conduzir a sua ação, no anseio de caminhar no sentido de uma escola cada vez mais participativa, mais cooperante, facilitadora e promotora do diálogo. Para alcançar tal objetivo, envolveu os seus professores em formação no âmbito da aprendizagem colaborativa.

Em nosso entender, é imprescindível contribuir para a emergência de uma cultura de escola que se proclama de todos e para todos, pois cada vez mais nos confrontamos com uma enorme diversidade de públicos que exigem o desenvolvimento de estratégias promotoras de interações positivas responsabilizantes, responsabilizadoras e dinâmicas. Na verdade, o verdadeiro papel da escola vai muito além da transmissão de conhecimentos, sendo, acima de tudo, um espaço onde se aspira a formar seres humanos para um mundo mais justo e solidário.

3.2 *Objetivos do estudo.*

Convidada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P., abreviadamente designado por ACIDI, em 2011, a ESPA apelou aos seus professores para frequentarem a ação de formação “*Ambientes de Colaboração na Escola: Aprender com a diversidade*”. Pretendeu-se assim contribuir para facilitar a orientação inclusiva, na ESPA, porque se acredita ser este o *meio mais capaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.* (Declaração de Salamanca UNESCO 1994 p.24). E também porque se acredita que, tornando os alunos parceiros no seu processo de ensino e de aprendizagem, dando-lhes voz, se concorre para o sucesso educativo, mesmo tendo consciência que esta atitude tem riscos. Será que as práticas que são utilizadas não põem em causa *verdades incontestáveis*? Atrevemo-nos a questionar também: não será uma atitude inteligente saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem?

Deste modo, entende-se mais verdadeiro que nunca aquilo que defende o paradigma construtivista, segundo o qual, o conhecimento deixa de ser exclusivo do professor e o aluno um simples recetáculo desse mesmo conhecimento, e chega-se à conceção do aluno como edificador da sua sabedoria; ou ainda, segundo a teoria de Schön (1983) só consegue ser um bom professor, aquele que se predispõe a levar o aluno a ser aprendiz, que impulsiona a aquisição de conhecimentos e ainda o que está apto para se adaptar a diferentes contextos na construção do saber sempre em espírito colaborativo com os outros professores e com o aluno.

Através da formação já referida, foi dado um passo muito importante para o acolhimento a um trabalho que se entende não como um projeto, mas sim como um processo longo, sinuoso e, quem sabe, nunca totalmente acabado. Embora a resistência à mudança não tenha sido afastada por completo, reconhece-se hoje que o despertar de consciências foi um grande salto na capacidade de estar aberto à reflexão, ouvindo, escutando e partilhando ideias e experiências de sucesso e de insucesso. Tudo isto começou a fazer algum sentido num grupo de professores. Na ESPA, existe mais saber do que aquele que é efetivamente conhecido e utilizado, urge portanto perceber como rentabilizar melhor esses conhecimentos, essas práticas e toda a criatividade que lhe está inerente em prol do processo de ensino e de aprendizagem, em suma, em benefício dos alunos da escola.

Nesta investigação, tornou-se assim necessário adotar como ponto de referência o trabalho colaborativo já existente e aquele que é preciso fazer existir. Intensificar atitudes de reflexão, capazes de serem fermento gerador de mudança na procura constante de um trabalho de colaboração e de comprometimento. Compreender os diversos *sentires* dos diferentes agentes da escola dentro e fora da sala de aula. Saber o que já se faz, saber o que falta fazer, reconhecer as dificuldades, alterar posturas de individualismo e, acima de tudo, estar pronto a permitir que o aluno se torne parte ativa na sua aprendizagem, dando-lhe a voz que lhe é devida para que se possa verdadeiramente caminhar no sentido que conduz à mudança. Com efeito, a direção deste estabelecimento de ensino tem sustentado a sua atuação no encontro das necessidades de toda a comunidade, na promoção da confiança na capacidade dos professores darem resposta às necessidades individuais dos alunos, ambicionando a melhoria, a qualidade e a eficácia.

Lançado o desafio, foi confirmado o entusiasmo de alguns no sentido de apoiar os docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas, em situação de sala de aula, tendo em vista a melhoria da qualidade do seu trabalho, numa perspetiva de colaboração com as opiniões dos alunos.

Deste modo, equipas de professores observaram aulas dos colegas, em sistema de rotatividade, tendo-se pretendido envolver docentes e alunos num trabalho colaborativo que se centrou no que é provavelmente o maior desafio que se pode enfrentar atualmente: responder à diversidade do aluno/aprendente.

3.3 *O que se pretende alcançar.*

Criou-se, assim, um plano revigorado a utilizar na formação do professor, que levou à assunção do compromisso de aproveitar as opiniões/os pareceres dos próprios alunos para auxiliar os professores na conceção de práticas na sala de aula que garantissem que características pessoais e circunstâncias sociais — por exemplo, género, estatuto sócio – económico ou origem étnica – não constituíssem obstáculo à participação e à aprendizagem.

Pretendeu-se construir um conhecimento tão pormenorizado quanto possível de uma realidade e da sua interpretação, a partir das perceções dos participantes, quer isto dizer, compreender a posição dos docentes e dos alunos face ao trabalho colaborativo na ESPA, o que já se faz, o que há ainda a fazer, e identificar obstáculos a essa prática colaborativa.

O projeto radica no desenvolvimento, avaliação e difusão de estratégias eficazes que contribuam para que os docentes em sala de aula adotem metodologias e práticas mais inclusivas. Estas estratégias baseiam-se num conjunto de pressupostos, a saber:

- A evidência recolhida / os dados recolhidos dentro da escola criam espaços de reavaliação e reflexão parando/descontinuando discursos existentes/preconcebidos/predefinidos e focando a atenção em oportunidades/ possibilidades ignoradas para avançar com novas práticas;
- Tais abordagens propiciam “interrupções” que ajudam a tornar o habitual/o conhecido em pouco habitual/desconhecido, utilizando meios que estimulam o auto – questionamento, a criatividade e a ação;

- As opiniões/os pareceres dos alunos sobre a organização do ensino – aprendizagem dentro da escola são o meio mais “poderoso” da interrupção/paragem;
- As diferenças de pontos de vista entre alunos e pessoal docente constituem um catalisador para a mudança.

Em termos internacionais, o projeto envolveu dois ciclos de ação e pesquisa colaborativa levada a cabo por equipas de professores e investigadores em 3 países (Portugal, Espanha e Inglaterra) e envolvendo um total de 8 escolas do ensino básico e secundário.

Cada equipa analisou modos de recolha e envolvimento/comprometimento com as opiniões dos alunos visando encorajar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Futuramente, através da Net ou de outros processos, essas equipas partilharão as suas experiências e descobertas com as outras escolas envolvidas no projeto.

O trabalho nesta escola foi coordenado por um membro sénior do *staff*, apoiado por três dos seus colegas. Investigadores externos providenciaram formação e apoio a estas equipas. Simultaneamente, monitorizaram os trabalhos/as ações desenvolvidas na escola, de modo a identificar nestes processos a forma de os mesmos conduzirem a mudanças no pensamento e nas práticas entre os professores na escola.

3.4 *Quais os resultados esperados.*

Pretendeu-se que este trabalho de projeto pudesse ter um forte impacto no modo de pensar e agir em toda a comunidade educativa da Escola Secundária Pedro Alexandrino, aspirando-se, assim, a valorizar as capacidades das pessoas que dela fazem parte. Crê-se que, por se tratar de uma comunidade aprendente, onde todos são alunos e professores, que querem levar a cabo iniciativas propiciadoras de questionamentos que podem melhorar a qualidade da escola, e onde cada indivíduo tem a oportunidade de concordar, discordar, analisar e contestar os problemas até se chegar a consensos, está criado o espaço de desenvolvimento de sentimentos de respeito pelas diferentes opiniões e um sucessivo envolvimento construtivo.

Foi ainda esperado pelos responsáveis do projeto que, com base na recolha de evidências, se pudesse contribuir para a construção de um manual com pistas que exemplificassem o modo como as vozes dos alunos podem ser usadas em prol do desenvolvimento de práticas inclusivas entre os professores; com relatos “estudo de

casos” que ilustrassem o uso desta abordagem nas escolas secundárias dos três países envolvidos no projeto; e ainda com publicações dirigidas a públicos escolares e a profissionais do ensino que explanassem as estratégias desenvolvidas através do projeto realizado pelas escolas.

3.5 *Identificação do objeto de estudo.*

A necessidade do envolvimento num empreendimento que responda à individualidade, sem perder os critérios de exigência educacionais estabelecidos, foi determinante para que a ESPA abraçasse este projeto, respondendo assim à diversidade no delineamento colaborativo da planificação de aula e à consequente observação do *pôr em prática* esses planos. Todos os procedimentos utilizados (planificação conjunta de uma mesma aula, observação da aula planificada e respetiva retificação após análise das entrevistas feitas aos alunos) aproximaram os docentes das realidades dos alunos, sobretudo, quando a integração estava no eixo do seu diálogo. O *enriquecimento* didático, fruto da reflexão docente, esteve diretamente relacionado com as observações e sugestões feitas pelos alunos, que, neste caso, por exigência do projeto, foram naturalmente legitimadas e propiciadoras da diferença deste projeto em relação a outros, uma vez que apoiou a proposta de participação direta dos alunos nas sugestões de melhoria da prática docente e no sucesso das aulas.

Deste modo, pode dizer-se que o objeto principal em estudo se traduziu na procura da resposta à seguinte questão: *As vozes dos alunos podem ser o caminho para dar resposta à diversidade, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores?*

3.6 *Tipo de estudo.*

A investigação em educação é considerada tanto mais relevante quanto mais dela advierem conhecimento útil e contributos significativos de forma a perspetivar soluções para problemas educativos reconhecidos.

Neste sentido, foi opção enquadrar esta investigação num paradigma crítico, pois, sendo ela um estudo de natureza qualitativa, a recolha de evidências é realizada pela investigadora no seu ambiente natural, o que, na perspetiva de Bogdan e Bilken (1994) permite questionar continuamente os sujeitos de investigação com o objetivo de entender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”

(p.51). É o que Bell (1998) designa por “perspetiva a partir de dentro” (p.39). Observa e analisa a compreensão do comportamento humano, tendo como ponto de partida os pontos de vista do agente em ação.

Aquando desta opção, a investigadora teve em mente a compreensão de um caso concreto e específico e não a enunciação de conceptualizações. Desejou-se estudar um caso particular e não fazer generalizações. Também Basseby, citado por Bell, (2008) defende que um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é “considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a permitir-lhe relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo”. Neste sentido, “é mais importante que um estudo de caso possa ser relatado do que possa ser generalizado” (p.24). Entende-se deste modo que este estudo tem como objetivo um caso atual devidamente contextualizado e, sendo utilizadas diversas fontes, existe uma débil demarcação na fronteira entre o fenómeno estudado e o contexto da vida real.

Deseja-se acima de tudo melhorar as práticas dos docentes. São quase nulas as pretensões de generalizar, incidindo o foco no interesse de saber, de um modo particular, qual a pertinência que é dada às práticas colaborativas e de que forma podem elas contribuir para a redução do insucesso escolar.

3.7 *Investigação-Ação*

Sendo impossível prever todas as variáveis e tendo-se consciência de que as conceções e práticas dos inquiridos só se podem entender através de uma abordagem holística, optou-se pela investigação-ação, por ser o método que melhor se adequa à complexidade da realidade, sabendo-se, de antemão, que as informações recolhidas deverão ser estudadas de forma prudente.

Este método visa introduzir melhorias na praxis e tem o propósito de intervir, o que pode trazer grandes vantagens quando se trata de intervenientes que estão dispostos a refletir e a aderir à mudança. A investigação-ação prima por fazer pesquisa que aponta para a introdução de melhorias. No caso presente, a investigação só ocorre por que está imbuída de carácter colaborativo, envolvendo professores e alunos da escola que se dispuseram a dar a sua colaboração para uma reflexão-ação conducente ao sucesso educativo.

Por outro lado, a própria investigadora é agente ativo, envolvido na pesquisa, logo, nesta medida é-lhe destinado também o papel de reflexão naquilo em que acredita e, simultaneamente, num espírito de verdade e de rigor das informações recolhidas.

E nosso entender que, uma investigação aberta, ágil, participativa e exequível para qualquer profissional, e sobretudo comprometida e determinada na resolução pragmática dos problemas, torna possível o entendimento entre a teoria e a prática. Deste modo, a teoria não se apresenta como algo desligado, meramente regulador de uma ação, mas sim como um meio que orienta e encoraja a prática na dinâmica da ação reflexão. No campo educativo trata-se de se concretizar a investigação na experiência e de aproximar a investigação à educação. Aos professores, todos os dias se colocam inúmeros problemas e preocupações, são esses que interessa estudar.

Convém, no entanto, salientar que esta metodologia tem revelado que o trabalho não fica terminado quando o projeto acaba, é objetivo primordial que todos os intervenientes e outros que se seguirão continuem a rever, a avaliar e a melhorar as suas práticas. É portanto um método em constante movimento, implementado de forma espiral e por etapas dependentes entre si.

Elegeu-se uma metodologia de investigação-ação, orientada em diferentes níveis. A observação direta (notas de campo/diário reflexivo) foi, em primeiro lugar, e uma vez que a investigadora integrou o projeto, feita de forma constante e ao longo de todo o processo. No propósito de analisar as reações dos professores face ao desafio que lhes foi apresentado, além da observação direta, foi ainda, a todos aplicado um questionário. Em seguida, foram questionados os professores que de imediato aceitaram este desafio e aqueles que, numa fase posterior, resolveram integrar o projeto. Foi também aplicado um questionário aos estudantes, realizadas entrevistas aos alunos e aos docentes que constituíram os trios, a estes últimos foram ainda solicitados relatórios finais (Anexos D,E,F).

A observação, segundo Bell (1998) é um método que permite um conhecimento precioso sobre as atividades realizadas pelos intervenientes e, quando combinada com a entrevista, permite revelar características dos sujeitos, impossíveis de descobrir por outros meios. Tratando-se de uma observação participante, é essencial que a investigadora seja acolhida como membro da equipa, daí a expressão que Bell (1998)

utiliza quando afirma “mergulhar” (p.141) no espírito do grupo em estudo de forma a ser totalmente aceite.

Assim, de modo perfeitamente consciente que os dados a observar devem ser unicamente as ocorrências, ou seja, observar os sujeitos, não questionar, apenas *ouvir o sentir do outro* (comportamentos, relações criadas entre os intervenientes; intenções implícitas nas atitudes; consequências dos comportamentos sobre os resultados) de uma forma organizada, é bastante credível que se retire algo consistente, bem como se inferiram interpretações que surjam de qualquer fonte de conhecimento já atrás enunciadas.

Todo este processo implementado na ESPA se centra na observação de aulas, configurando um processo colaborativo que pretendeu constituir-se em campo de reflexão e ação onde o bem-estar do aluno e do docente pudessem caminhar lado a lado. Quer-se com isto afirmar que pedagogia e desenvolvimento profissional são fatores complementares e interligados, convergindo para a existência de um ambiente saudável onde todos se sintam estimulados, dispostos a correr riscos e a desenvolver novas estratégias que contribuam para o sucesso de todos, convictos de que, no que à observação diz respeito, esta assume um contexto facilitador e encorajante que levará necessariamente a investigação de qualidade.

A ESPA candidatou-se, em Julho de 2011, ao projeto *Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores (Responding to diversity by engaging with students' voices : a strategy for teacher development)*. Esta atividade, que decorreu de 2011 a 2013, tem como objetivo apoiar os docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas, em situação de sala de aula, melhorando a qualidade do seu trabalho, numa perspetiva de colaboração com as opiniões dos alunos.

Através da criação de uma abordagem inovadora no desenvolvimento do trabalho dos professores (numa formação em contexto), o objetivo deste projeto *Comenius* é apoiar os docentes no desenvolvimento de *práticas inclusivas*, em situação de sala de aula, melhorando a qualidade do seu trabalho, numa perspetiva de colaboração com as opiniões dos alunos, de forma a assegurar que a diversidade – pessoal, social, económica, étnica – não é um obstáculo à participação e à aprendizagem.

Deste modo, o processo foi iniciado com uma ida à Universidade de Hull, em Inglaterra, onde se organizou um *workshop* que teve em vista, além da apresentação de cada

escola, a definição dos passos a serem tomados, durante o primeiro ciclo desta investigação-ação.

Seguidamente, apresenta-se um resumo das decisões tomadas pelos parceiros, durante o *workshop* referido, descrevendo-se os procedimentos a serem tomados durante o primeiro ciclo de investigação-ação.

- a) Formar um grupo de trabalho. Cada escola forma um grupo de três professores que irão trabalhar juntos para explorar maneiras de usar os pontos de vista dos alunos, a fim de experimentar estratégias que respondam à diversidade existente na sala de aula. Os trios devem ser formados por professores que lecionam a mesma disciplina ou o mesmo grupo etário. Juntos, procederão à planificação e observação de aulas, adotando metodologias de trabalho inclusivo e colaborativo com os alunos, de modo a contemplar estratégias de inclusão, promovendo a participação de todos os elementos da turma. Isto inclui ter observadores nas aulas, que terão como foco os alunos e as respostas dos mesmos ao processo de ensino e de aprendizagem.
- b) Analisar a diversidade na escola. Antes de planificar, os docentes devem discutir os seus pontos de vista sobre a diversidade na escola. Pode prever-se, por exemplo, as diferenças óbvias entre o grupo de estudantes, como, por exemplo, o género, a idade, a altura, a cor da pele, a religião e a língua materna.
- c) Recolher as opiniões (pontos de vista) dos alunos. De modo a aprofundar este processo de análise, o trio de professores deve contemplar as opiniões dos alunos, pois a problemática deve incidir em: Como é que os alunos sentem que as suas diferenças são compreendidas, valorizadas e utilizadas durante as aulas? Como se deve fazer para que estes se sintam incluídos?

Estas opiniões devem ser registadas através de questionários e entrevistas.

- a) Planificar aulas de pesquisa. Analisadas as opiniões, o trio define o foco para a sua investigação em sala de aula e, de forma colaborativa planifica e calendariza a leção e a observação das aulas (enquanto um professor leciona a aula, os outros observam). Além disso, deverá pensar na forma mais adequada de recolher as evidências no decurso da aula.
- b) Observar a(s) aula(s). Os professores devem observar o nível de envolvimento nas atividades propostas e de que maneira(s) os alunos contribuem para as mesmas. Serão registados os casos dos alunos que parecem menos envolvidos e

as respostas que todos vão dando às estratégias utilizadas. Prevê-se a utilidade de proceder a uma gravação de vídeo, focalizando-se sempre nas respostas / comportamentos / atitudes dos alunos.

- c) Após cada aula, o grupo deve reunir para discutir e analisar em detalhe o que ocorreu em termos do empenho dos discentes. O professor que lecionou a aula será o primeiro a emitir a sua opinião, seguido dos outros elementos do grupo; a discussão deve centrar-se na aula (não no professor) e na análise dos que os alunos aprenderam ou não, a partir desta experiência. O grupo fará então adaptações ao plano de aula, antes de ser lecionada a próxima por outro elemento do trio. Devem ser feitas anotações das observações bem como das alterações introduzidas, após cada discussão.
- d) Entrevistar alunos. Após cada aula de pesquisa, alguns alunos devem ser entrevistados a fim de se obterem dados sobre as suas reações à lição. As entrevistas podem ser individuais ou de grupo. Estes devem ser levados a expressar as suas ideias/opiniões sobre as práticas e atividades que os fizeram sentir-se ou não incluídos (Anexo C)
- e) Identificar as implicações para a prática. No final do processo de observação de aulas, o trio analisa o conjunto das informações recolhidas (reuniões, aulas, entrevistas ...). O objetivo, nesta fase, é redigir um relatório que determine as conclusões sobre as respostas educativas a dar face à diversidade dos alunos.

Importa realçar alguns aspetos que se constituíram pertinentes para uma melhor perceção desta dinâmica. Foi fundamental assegurar o envolvimento de todos, na medida em que os seus contributos são importantes para a aprendizagem de cada um dos participantes (professores e alunos). Aos parceiros da universidade foi cometido um papel relevante ao longo deste processo, principalmente no momento da realização das entrevistas aos alunos, pois, por vezes, estes têm mais à-vontade para expressar os seus pontos de vista a desconhecidos. Deveria ser solicitada autorização aos encarregados de educação. Os nomes dos alunos não deveriam ser utilizados em relatórios escritos. Os professores não deveriam sentir que estão a ser julgados ou avaliados e não deveriam ser nomeados nos relatos. Seria útil informar os alunos e os encarregados de educação sobre a finalidade do projeto.

No final do primeiro ciclo de investigação-ação, os investigadores da universidade analisariam todo o processo e produziram um relatório que incidiria sobre o modo

como decorreram as diferentes etapas e o impacto sobre os alunos e os professores. Poderiam ser usados excertos dos vídeos ou das entrevistas, por exemplo.

3.7.1 Ações complementares ao desenvolvimento do processo anteriormente referido

Segue-se uma lista das ações que complementaram o procedimento anteriormente referido:

- a) Análise da diversidade na escola, através do trabalho efetuado pelos alunos investigadores do Projeto *M=?*¹, a partir de sondagem de opinião e encontros tidos com um grupo de alunos denominado Conselheiros da Direção.
- b) Reunião com professores que participaram na ação de formação, realizada em 2009 na Escola, “Ambientes de Colaboração na Escola: Aprender com a Diversidade”, com o intuito de formar um grupo de trabalho.
- c) Formação do trio de professores, pretendendo-se que a experiência constituísse um ponto de partida para o alargamento desta iniciativa a outros trios de professores.
- d) Reuniões do trio a fim de se planificarem as aulas observadas.
- e) Primeira aula observada.
- f) Entrevista aos alunos da turma em observação.
- g) Primeira reflexão por parte do trio de professores.

Decorrida esta primeira etapa, os professores intervenientes neste primeiro trio, perante as questões que lhes foram colocadas pelos responsáveis do projeto da Universidade do Algarve, foram claros e concisos nas suas considerações.

Elencam-se de seguida as questões formuladas e as respetivas respostas:

- a) O facto de existirem outros professores a observarem a minha prática alterou/influenciou, de algum modo, o meu comportamento e posicionamento perante os alunos? Se sim, em que medida?
- b) Melhorei as minhas práticas letivas no sentido de promover a participação efetiva de todos os alunos?

¹O projeto **M=? Igualdade não é Indiferença é Oportunidade**, é uma campanha educativa pela inclusão e pela equidade que trabalha com a comunidade educativa processos de consciencialização do global, não perdendo de vista o sentido de pertença à comunidade local. Os temas de base aprofundados são os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, e o “pensar global, agir local”, o conceito que se pretende pôr em prática como forma de participar na construção de um mundo mais justo onde todos tenham um lugar.

- c) Analisando as diferentes fases deste processo de investigação ação, proporia alguma alteração ao nível dos procedimentos e estratégias que foram levadas a cabo? Se, sim, quais?

Por se julgar não ser pertinente neste estudo referir os resultados do trabalho deste primeiro ciclo, limitamo-nos a descrevê-lo para um melhor entendimento do que a partir de agora se pretendeu transmitir.

3.8 *Caracterização da população em estudo.*

3.8.1 *Contexto geográfico, social e educativo*

A ESPA fica localizada na Freguesia da Póvoa de Santo Adrião, a mais antiga do Concelho de Odivelas, formada no Século XVI, abrangendo hoje uma área de 1,23 km² e estabelecendo fronteira com as Freguesias de Odivelas e Olival Basto, e com o Concelho de Loures. Regista atualmente a maior densidade populacional do Concelho, com cerca de 14 704 habitantes, apresenta características profundamente urbanas cuja densidade demográfica é uma clara exemplificação disso. A sua natural proximidade de Lisboa contribuiu para um assinalável processo de massificação de confluência humana, primeiramente através do sucessivo loteamento de várias quintas e, nas últimas décadas, influenciada por um número crescente de famílias estrangeiras oriundas, maioritariamente, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, fundamentalmente de Angola e da Guiné-Bissau, mas também de outras proveniências, designadamente da América Latina, da Europa de Leste e da Ásia. Apesar de a freguesia da Póvoa de Santo Adrião ser o local de residência de uma parte significativa dos alunos que frequenta este estabelecimento de ensino, a maioria reside nas freguesias vizinhas de Odivelas, da Ramada, de Olival Basto e de Santo António dos Cavaleiros, quer aqueles que frequentam os cursos diurnos, quer os que estão matriculados nos cursos noturnos.

Deste modo, a ESPA capta uma população estudantil muito diversificada e heterogénea integrando alunos provenientes de diferentes estratos sociais. Os Encarregados de Educação são, na sua maioria, trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio; pessoal dos serviços diretos e particulares, de proteção e segurança; operários, artífices e trabalhadores da construção civil, com habilitações académicas substancialmente situadas entre o 3º ciclo e o secundário (embora, ainda com alguma prevalência no 1º ciclo).

Esta realidade coloca à escola problemas de integração social, que são transportados para dentro da Escola/sala de aula. Este fenómeno coloca novos desafios aos professores no que respeita à adoção de práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da origem, etnia ou classe social, de modo a torná-las inclusivas da diversidade e a promover a igualdade de oportunidades entre todos.

Perante o diferente modo de estar do jovem, os professores, os assistentes operacionais e restante comunidade educativa deparam-se com situações que lhes exigem abordagens adequadas ao momento, necessitando assim de estratégias de autonomia, iniciativa e criatividade que permitam agir de forma mais assertiva.

A escola desempenha um importante papel em vários âmbitos. É o caso muito específico do apoio social, em particular, aos alunos mais carenciados, assumindo-se de ano para ano como um suporte essencial para um número cada vez maior de alunos. Normalmente são situações de alunos que não têm um suporte familiar estável ou cujos pais em desemprego prolongado não conseguem nem sequer alimentar os seus filhos. Por vezes, as únicas refeições que têm são as da escola, sendo o fim de semana o período mais difícil de ultrapassar. Já ocorreram alguns desmaios por uma alimentação deficitária, sobretudo à segunda-feira. É então que o auxílio institucional é ultrapassado pela cidadania de alguns docentes e não docentes da Escola Secundária Pedro Alexandrino, pagando refeições e mobilizando esforços para suprir necessidades de alunos e famílias.

Acresce, ainda, o facto de, nos últimos anos, nos debatermos com a escassez de técnicos especializados que colaborem na conceção e definição de estratégias de superação em situações concretas, que procedam a um acompanhamento individualizado e que intercedam ao nível psicológico e psicopedagógico.

A ESPA pretende contribuir para uma sociedade assente em valores que encorajem o estudo e promovam o sucesso escolar, a realização e diversificação de práticas experimentais na aprendizagem e no ensino, como fator de motivação dos alunos, face ao método científico, ou seja, diversão, individualismo e consumismo são posturas opostas ao que a escola significa: atitudes refletidas, procura do saber e de valores, esforço e responsabilização. Com este panorama atual convive um certo afastamento, por parte de alguns pais, da educação dos filhos que, envolvidos por inúmeras solicitações/obrigações do quotidiano, não dispõem do tempo desejável para se

dedicarem à educação das crianças/ jovens. Vivem-se por vezes situações em que alguns pais, quando se dirigem à escola, manifestam exigência e eficiência por parte da instituição ansiando que esta, por vezes, tome o seu papel de educador, substituindo-se assim a si próprios.

Neste domínio é desejável que a participação dos pais se faça quer ao nível individual junto do diretor de turma/curso, quer, eventualmente, ao nível coletivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representem junto da Direção da Escola. Contudo, tratando-se de um objetivo ainda não alcançado, estamos certos de que a sua constituição contribuirá para uma maior colaboração dos pais na vida da escola.

A escola é frequentada por cerca de 1100 alunos. O ensino diurno conta com estudantes do 3º ciclo do ensino básico regular, dos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. Neste nível de ensino, a Escola oferece ainda o curso Tecnológico de Desporto.

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, este estabelecimento de ensino integra, na sua oferta formativa, cursos de educação e formação (CEF tipo 2 e tipo3) que conferem o 9º ano de escolaridade e cursos profissionais de nível secundário, na área de formação Empregado/Assistente Comercial. Os cursos profissionais abrangem as seguintes saídas profissionais: Técnico de Gestão; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Turismo; Técnico de Comércio; Técnico de Organização de Eventos; Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Mecatrónica

Como a opção pela qualificação constitui um dos pilares que sustenta a oferta deste estabelecimento de ensino, a Iniciativa Novas Oportunidades foi alargada aos cursos em regime pós-laboral, oferecendo cursos de educação e formação de adultos (EFA) do nível secundário escolar e de dupla certificação. Além dos adultos que se encontram a completar os seus percursos formativos naquela modalidade, encontram-se também os alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro. Em 2009, a Escola apresentou a sua candidatura à abertura de um Centro de Novas Oportunidades e esteve disponível à implementação de Cursos de Educação Extraescolar de Alfabetização, Curso de Português para Todos e Formações Modulares de TIC e de Inglês de iniciação e continuidade e RVCC nível básico e nível secundário. Esta oferta terminou no mês de março, por determinação da tutela.

A ESPA tem-se regulado pela diversidade e tem estado continuamente aberta à mudança e ao acolhimento de novos e distintos percursos educativos e/ou formativos.

Desde há cerca de dez anos que o corpo docente desta Escola se empenhou em tomar medidas conducentes à flexibilização das ofertas curriculares, de forma a adaptar-se aos interesses dos jovens e dos adultos, bem como proporcionar o cumprimento da escolaridade obrigatória, na senda da igualdade de oportunidades. Um corpo docente e não docente que se distingue, na sua maioria, pela atenção e cooperação, tornando esta comunidade escolar mais capaz de viver o sentido de pertença pela ESPA.

Dada a heterogeneidade sociocultural dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, o Projeto Educativo de Escola aponta, nos seus objetivos, para uma diversificação de oferta curricular, adequando-a às necessidades e focos de interesse dos alunos, pelo que se tem proposto a criação de currículos mais atrativos, cujos programas valorizem os elementos culturais de que os alunos são portadores (PEE). Para além disso, “continuar a estabelecer protocolos com empresas, tendo em vista a integração dos alunos na vida ativa” (p.19) constitui-se também como uma das prioridades desta Escola.

Os cursos de carácter profissionalizante apresentam-se como respostas capazes de viabilizar os objetivos do Projeto Educativo, fomentando a aproximação da Escola à comunidade e ao mundo do trabalho e permitindo adquirir uma formação qualificante, antes da entrada na vida ativa.

Com estas ofertas, pretende-se também contribuir para o desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçados num conjunto de saberes humanísticos e técnicos, que lhes permitam uma efetiva inserção no mundo do trabalho. Pretende-se que esta valorização da formação técnica e prática se prolongue numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Os critérios que presidiram à seleção destes cursos que passaram a integrar a oferta formativa da escola foram além do equipamento e as instalações disponíveis e do corpo docente existente; as necessidades do tecido empresarial do meio envolvente e a procura por parte dos alunos e encarregados de educação.

Este estabelecimento de ensino dispõe de um número significativo de professores do quadro, 80.1% do total de docentes de escola com larga experiência e com investimento

na formação especializada, o que concede estabilidade ao corpo docente e abona a favor da continuidade do trabalho desenvolvido.

No que concerne a alunos apoiados pelos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), verifica-se um crescendo, beneficiando 43% deste apoio. Além destas situações devidamente comprovadas, surgem ainda os apoios dados a casos muito complexos, como situações de jovens sem qualquer estrutura familiar, cujas refeições são unicamente aquelas que a escola consegue oferecer, através do seu orçamento privativo. Consta-se, nas linhas orientadoras do projeto de orçamento que esta é a primeira e a maior prioridade do conselho administrativo.

Pretendendo-se privilegiar as competências evidenciadas pelos docentes, promover o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem e de valorização dos jovens e dar voz aos alunos, são várias as atividades de enriquecimento curricular que se consubstanciam numa elevada oferta de projetos e de clubes: Clube Europeu, Biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, Ser Online, Rádio ESPA, EspaJovem/Saúde Escolar/ Projeto *Tu Importas*, Eco Escolas, Página Eletrónica da Escola, Clube das Artes, Espa em Palco (teatro, dança, música, canto) bem como o Desporto Escolar e o Gabinete de Apoio e Prevenção, Projeto *Os Conselheiros da Direção* (alunos que recomendam, propõem, e são ouvidos nas tomadas de decisões da direção), que a partir de situações de aprendizagem informal estimulam o desenvolvimento de aspetos culturais, sociais e artísticos. Também nesta ordem de ideias, nos últimos anos, tem sido preocupação da escola, através de um grupo de professores muito empenhados, promover uma ação, fora do período de aulas, as “*Férias Solidárias*”, de modo a proporcionar aos alunos mais carenciados atividades culturais, desportivas e lúdicas.

Ao longo destes anos, foram celebradas muitas parcerias e estabelecidos vários protocolos com entidades externas à Escola quer pela necessidade de colocar alunos/formandos na formação em contexto de trabalho quer com os objetivos de integrar a escola na comunidade e de lhe prestar serviços. A título de exemplo, a ESPA estabeleceu protocolos/parcerias com ACES de Odivelas e o Núcleo de Estudos do Suicídio (equipa do Professor Doutor Daniel Sampaio, Hospital de Santa Maria), Conservatório de Música de D. Dinis, com o Centro de Dia de Loures, com os Centros Sociais da Póvoa de Santo Adrião, Santo António dos Cavaleiros e Ramada, com as Câmaras Municipais de Odivelas, de Loures e de Lisboa, com as Juntas de Freguesia da Póvoa de Santo Adrião, Olival Basto e de Odivelas, com a Direção Geral de Reinserção

Social, com o Alto Comissariado para a Emigração e Desenvolvimento Intercultural, além de inúmeras empresas do sector terciário. Foi neste âmbito que nasceu a vontade de se apresentar a candidatura ao *Projecto Multilateral Europeu (Comenius) – 2011-14 “Respondendo à diversidade através do envolvimento com as vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento do professor”*, projeto esse que é investigado neste trabalho.

Realiza-se, de há quatro anos para cá, a cerimónia de entrega dos Prémios do Quadro de Valor e de Excelência, estando presentes alunos, professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação. A importância desta cerimónia reside no reconhecimento público do mérito académico, social, desportivo ou artístico dos nossos estudantes, confirmando assim a escola como espaço de investimento pessoal e social. Foi muito o que investiram estes alunos. O esforço, a abnegação e a persistência na superação de limites foram para estes jovens uma questão de honra, ao longo de todo o ano. Assim, mais do que um resultado pontual, esta cerimónia veio louvar-lhes um percurso, certificando-lhes o reconhecimento e a gratidão de toda a comunidade escolar.

Esta escola teve a honra de ver galardoados os melhores alunos do Concelho de Odivelas, que receberam o *Prémio D. Dinis*, pelo *Rotary Club*. Também o *Prémio Rainha Santa Isabel* (Câmara Municipal de Odivelas) foi atribuído a uma aluna desta escola.

A Direção Executiva da ESPA (*Escola de Sucesso, Participativa e Abrangente*) é constituída por seis elementos que se pautam por promover uma gestão participada e uma cultura colaborativa. Tem procurado desenvolver um estreito trabalho cooperativo, edificando caminhos de diálogo e de responsabilização, através do reforço dos aspetos positivos da comunidade em geral e de cada um em particular. Conscientes de que para a promoção da qualidade e eficácia da Escola é imprescindível saber “ouvir as diferentes vozes”, esta Direção prima por acolher com agrado todas as iniciativas que aspirem à excelência.

Perante toda esta complexidade inerente à gestão de uma escola e às responsabilidades que daí advêm, viver o dia-a-dia na ESPA representa um enorme desafio, bem como uma permanente tomada de consciência das limitações com que todos os dias se depara uma escola que se pauta por uma gestão de proximidade, ouvindo as diferentes vozes que formam o todo desta escola, e que encorajam ao aperfeiçoamento.

3.8.2 *Caraterização dos professores dos trios*

Foram nove os professores envolvidos na dinâmica de observação de aulas, constituindo os três trios. Trio A - 2 docentes de Espanhol e 1 docente de Inglês, tendo lecionado as aulas observadas a duas turmas do 9º ano. Trio B - 3 professores de Português em turmas do 10º, 11º e 2º ano dum curso profissional. Trio C - 2 docentes de Ciências Naturais e 1 docente de Educação Visual, trabalharam com duas turmas do 9º ano.

Os professores envolvidos podem ser considerados daqueles a quem se ajusta a expressão utilizada por Callapez (2009) “nenhuma relação professor-aluno é indiferente e sem significado” (p.3). Estamos perante docentes que revelaram abertura à mudança, reflexividade, profissionais que manifestaram apreço pelo que fazem e ao longo das suas carreiras foram sendo aprendizes da sua própria aprendizagem. Por outro lado, a procura da valorização das suas carreiras com uma formação sólida e alargada onde se inclui o domínio de conteúdos das disciplinas que lecionam e, de igual forma, o aprofundamento do saber de novas e inovadoras metodologias e práticas de ensino, tornaram estes docentes capazes de acompanhar a celeridade das transformações na sociedade atual dando sentido à tão conhecida expressão *ensinar para a vida*.

3.8.3 *Caracterização dos alunos envolvidos*

Constituíram o grupo de trabalho alunos de turmas do 8º, 9º, 10º e 11º anos do ensino regular, e de uma turma do 2º ano de um curso profissional. Tratando-se de turmas heterogéneas reconhece-se hoje que o trabalho ganhou muito pela diversidade evidenciada em termos de idades, diferentes idiossincrasias e diferenças comportamentais, a saber:

No ensino secundário do curso de Ciências e Tecnologias uma turma com 24 alunos que evidencia um percurso escolar de consistente sucesso, com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos e revelando grandes capacidades de trabalho. Uma turma do curso de Ciências Socio Económicas, com 24 alunos, idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, trabalhadora, demonstrando comportamentos de alguma imaturidade, mas com sucesso escolar, de uma maneira geral. Uma turma do 2º ano de um curso profissional na área do Desporto, com evidências de um percurso escolar de abandono, grande insucesso e graves problemas comportamentais, com idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos, contando a turma este ano com 8 alunos, ainda que se tenha iniciado o 1º ano com 24 alunos. No ensino básico, estiveram envolvidas quatro turmas do 9º ano, com características semelhantes no que diz respeito ao número de alunos por turma 27,

23, 24 e 22, mas diversificadas, nomeadamente no que diz respeito a atitudes comportamentais e de empenhamento no sucesso escolar, sendo ainda particularidades destas turmas:

- Aproveitamento não satisfatório. Comportamento Satisfatório. 17 alunos a quem foi aplicado Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI)²; 3 alunos acompanhados pelo projeto SEI²; 1 aluno ao abrigo do Dec. Lei 3 de 2008³.
- Aproveitamento satisfatório, comportamento não satisfatório; 8 alunos com PAPI; 1 aluno de Quadro de Excelência; 1 aluno ao abrigo do Dec. Lei 3 de 2008.
- Aproveitamento satisfatório, comportamento não satisfatório; 10 alunos com aplicação de PAPI, 4 participações disciplinares, proposta do conselho de turma para o desdobramento da turma, na disciplina de Língua Portuguesa, devido às dificuldades evidenciadas pelos alunos na referida disciplina. Uma sinalização para acompanhamento pelo serviço de Pedopsiquiatria do Hospital Beatriz Ângelo e 3 alunos ao abrigo do Dec. Lei 3 de 2008;
- Aproveitamento não satisfatório, comportamento não satisfatório, 1 aluno com aplicação de Atividades de Recuperação (AR)⁴, 22 alunos com aplicação de PAPI, 10 alunos acompanhados na Sala de Estudo, 3 alunos integrados no projeto de tutorias, 1 aluno excluído por falta de assiduidade.

3.9 *Recolha de dados*

3.9.1 *Os instrumentos de recolha de informação*

A metodologia a utilizar na investigação depende do conceito de realidade social e do modo de interpretar por parte do investigador, esta é a opinião de Cohen & Marrion (1990). Também os dados utilizados podem ser recolhidos de várias maneiras. Assim, o método escolhido pode ser um, ou mesmo vários em simultâneo, dependendo das características do estudo a desenvolver, nomeadamente do tema, dos seus objetivos e também dos recursos disponíveis.

²Plano de acompanhamento pedagógico individual, artigo 20º Despacho Normativo n.º24-A/2012, de 6/12

³Projeto SEI Odivelas (C.M. Odivelas) Promover o **Sucesso Escolar** e a **Inclusão Social** - Prevenção de situações e comportamentos de risco, exclusão social, absentismo, insucesso e abandono escolar.

³ Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro

⁴ Art.º 20º Despacho Normativo n.º24-A/2012, de 6/12

Em ensaios realizados no âmbito das ciências da educação, os questionários são instrumentos básicos para a recolha de dados pertinentes para o estudo em causa. Segundo Bogdan e Bilken (1994) entende-se por dados todos os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (p.149)

Foram utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos, já referidos anteriormente, procedendo-se à sua triangulação na recolha de dados e privilegiando-se os documentos orientadores da vida da escola, a saber, o Projeto Educativo, o Plano Formação da escola e ainda o Relatório de 2010, da então Inspeção Geral de Educação (IGE).

3.9.2 *Questionário*

Os questionários, como técnicas de recolha de opinião, têm a vantagem de transformar em dados a informação diretamente comunicada por alguém. Através deste processo, torna-se exequível avaliar o conhecimento/informação que uma pessoa possui, o que gosta e não gosta, quais os valores/crenças que defende, quais as suas preferências e o que pensa sobre determinados assuntos. Deste modo, o questionário torna-se uma ferramenta profícua para demonstrar as práticas e experiências que cada sujeito detém sobre determinado tema e ainda o conhecimento que revela sobre o que está a acontecer, em determinado momento.

Como principal propósito, um questionário pretende obter informação clara e precisa que possa ser analisada e apresentada. Segundo Bell (1998), as questões devem ser enunciadas de modo a garantir que todas as perguntas representem o mesmo para todos os inquiridos, só desta forma o investigador pode comparar e relacionar respostas, tirando daí as suas conclusões – “se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (p.27)

a) Questionários aplicados aos alunos

O questionário (Anexo B) solicitado aos alunos foi adaptado do questionário utilizado no projeto da União Europeia Comenius Multilateral, 2011-14, “*Respondendo à diversidade, envolvendo as vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento do professor*”, com a devida anuência, e cuja aplicação foi igualmente requerida à Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência

Responderam a este questionário cento e um alunos todos eles, como já referido, alunos que integraram o estudo do Projeto Comenius – *Responder à diversidade através do*

envolvimento com as vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

Entendeu-se assim ser um caminho possível para compreender os sentimentos experimentados pelos alunos face a todo o seu processo de aprendizagem de forma individual e coletiva, como *sentem* os seus professores, como são ouvidos e se estão despertados para a corresponsabilização no sucesso da aprendizagem de todos.

b) Questionário aplicado aos professores

Por se entender de grande pertinência, o entendimento das práticas que foram apresentadas na sessão aberta, já anteriormente referida, revelou-se necessário passar um primeiro questionário aos docentes da escola que estiveram presentes nesta sessão. Entendeu-se ainda alargar o questionário a cerca de 122 professores, uma vez que todos estão a par dos objetivos deste projeto, através do Conselho Pedagógico e da reunião geral de professores no início do ano letivo.

A conceção deste questionário solicitado aos professores teve por objetivo a recolha de informação sobre as opiniões que os mesmos têm acerca do *trabalho colaborativo* e da *importância de se ouvirem as vozes dos alunos* e sobre se estes conceitos interferem ou não nas suas práticas letivas e conseqüentes tomadas de decisões.

Numa primeira fase, procurou-se obter dados que possam conduzir a uma reflexão capaz de levar às práticas promotoras do trabalho colaborativo e o tornem um costume no quotidiano dos professores. Nesta fase de diagnóstico pretendeu-se compreender as perceções dos professores face ao trabalho colaborativo, à importância dada à voz dos alunos e à procura de algumas respostas sobre as formas de perspetivar e desenvolver a colaboração e a reflexão entre os professores.

Responderam ao questionário 87, dos 122 professores a quem foi solicitada colaboração, tendo por base os objetivos já enunciados, que orientaram a construção dos itens do mesmo, para encontrar algumas respostas às questões parcelares, aferir as conceções dos professores sobre o trabalho colaborativo e importância do “sentir” dos alunos, avaliar as diferenças existentes entre professores de diferentes grupos de recrutamento, diferenças de idade, tempos de serviço, entre outras.

Numa primeira versão do questionário, aplicado a uma amostra de dez professores, o tratamento dos dados obtidos conduziu à deteção de alguns problemas relacionados com a formulação das questões, fornecendo pistas sobre os itens a reter, a eliminar, a

acrescentar e a alterar. A reflexão sobre estes resultados conduziu à elaboração da versão final do questionário (Apêndice B).

Foram elaborados vinte e três itens de resposta fechada, e seis questões formuladas com vista à caracterização do grupo participante.

O questionário foi organizado em três secções, a saber; Secção 1: ***Como professor/a, o que pensa acerca das seguintes afirmações?***; Secção 2: ***O que faz na sala de aula, como professor/a?*** e Secção 3: ***Informações pessoais***.

Assim, deste modo, pretendeu-se perceber o que pensa o professor, em segundo lugar como age e, finalmente, caracterizar os inquiridos. Nesta mesma etapa procurou-se ainda avaliar o interesse dos professores inquiridos em participar num trabalho de investigação-ação onde se pusessem em prática processos de trabalho colaborativo.

3.9.3 Notas de campo / Diário reflexivo

Exige-se que o investigador, através de diferentes anotações (notas de campo ou o diário reflexivo), produza narrativas sobre acontecimentos e sobre os outros, narrações essas essenciais à investigação que se propõe fazer.

A este propósito, consultados Bogdan e Bilken (1994), as notas de campo são ferramentas para recolher dados que foram observados e, segundo os mesmos autores, no que diz respeito ao conteúdo, existem duas partes perfeitamente distintas, uma descritiva e outra reflexiva. Relativamente à primeira, esta foca-se nos agentes de informação - as suas atividades, o espaço físico envolvente. De forma particular, a propósito do objeto de estudo, revelam certas tendências para reorganizar, indireta ou diretamente, os diálogos entre os agentes intervenientes. Desta forma, o contexto das atividades torna-se claro e a comunicação congruente. Este relato, ao ser comentado no momento pelo investigador, dá suporte às ideias que vão sendo assimiladas.

Quanto à parte reflexiva das notas de campo, considera-se que as reflexões provêm das observações feitas ou até das próprias descrições redigidas.

Segundo o modelo de “anotações de campo” de Schatzman e Strauss (1973), citado por Bogdan e Bilken (1994), existem três tipos de notas – as observacionais, as teóricas e as metodológicas. As notas observacionais são feitas a partir da observação visual e auditiva do investigador e contêm o mínimo possível de inferências. As notas teóricas constituem interpretações do que o investigador observa, desenvolvendo conceitos ou formulando hipóteses dentro de um quadro de referência que já conhece e vai

indagando. Por fim, as metodológicas revelam a reflexão das próprias estratégias observadas, trata-se de uma narração sobre o próprio processo metodológico.

Decorrida a primeira fase de implementação do projeto, a direção da ESPA viu-se confrontada com a necessidade de transmitir à comunidade educativa os resultados desta prática. Deste modo, foi feito um convite a todos os professores e à associação de pais para, numa sessão aberta no dia 9 de janeiro de 2013, sobre o *Projeto Comenius – Responder à diversidade através do envolvimento com as vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores*, se dar conta dos passos dados pelo trio de professores já referenciados. Nesta sessão, participaram cerca de 30 num total de 122 professores e dois elementos da associação de pais.

A investigadora foi registando notas observacionais, partindo da observação visual e auditiva, limitando-se a escrevê-las sem emitir qualquer juízo de valor. Foram ainda feitas anotações teóricas, interpretações do que observou, apontando para conceitos e suposições dentro de um quadro de referência que já conhece e vai indagando. Finalmente, passou-se à reflexão das próprias estratégias observadas, e feita uma narração sobre o processo metodológico. (Apêndice A)

3.9.4 *As entrevistas*

A entrevista, valiosa estratégia para a recolha de informação pode ser utilizada em complementaridade com a observação participada como foi objetivo deste trabalho. Por outro lado, verifica-se a enorme importância de deixar que o entrevistado se manifeste sobre aquilo que é para si de importância fulcral, neste sentido, é bem certo o que defende Bell (1998) “é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador” (p.121).

Entendendo-se que a principal vantagem das entrevistas é a sua adaptabilidade, isto em virtude de a oralidade, o tom de voz e ainda a expressão facial ... conseguirem fornecer ao investigador informações que dificilmente as obteria pela via da escrita, realça-se ainda o benefício de poder existir uma aclaração de ideias e ainda um maior desenvolvimento do assunto a tratar. Apresentar as mesmas questões a diferentes pessoas torna-se uma competência para obter uma pluralidade de visões sobre o mesmo assunto.

A entrevista pode constituir-se uma estratégia para a recolha de dados e pode ser usada em conjunto com a observação participada, estudando manifestações, ou outras experiências, de forma a complementar a informação já recolhida. Esta técnica permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os investigados compreendem determinados aspetos ou factos relacionados com a investigação.

Nos casos de investigação-ação, Bogdan e Bilken (1994), chamando a atenção para a possibilidade de a entrevista poder vir a tornar-se mais numa conversa entre amigos, devido ao facto de o investigador já conhecer os sujeitos, sugere que as entrevistas surjam apoiadas por outras formas de investigação. A este respeito, Bell (1998) salienta que uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante, o investigador precisa de saber uma informação específica e, se for preciso, ele deve estipular os métodos para a obter. No entanto, ainda segundo Bell (1998) “é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador” (p.121). A existência de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos importantes sejam abordados, eliminará, do ponto de vista da autora, a maioria destes constrangimentos.

As entrevistas realizadas a nove professores e a trinta e seis alunos que participaram neste projeto afigurou-se ser um dos instrumentos adequados para a recolha de dados que permitisse reconhecer a validade sobre todo o trabalho desenvolvido, de modo a identificar aspetos positivos do trabalho realizado, dificuldades sentidas durante o desenvolvimento do mesmo e avaliar futuros propósitos de continuidade da implementação do trabalho colaborativo, escutando os alunos e olhando as suas diferentes características.

Foi elaborado um guião da entrevista (Apêndice C) a ser aplicado aos docentes e foi analisado o teor das respostas dadas pelos alunos (Apêndice E) na sequência das entrevistas feitas após a observação de aulas previstas para a concretização do projeto em questão.

De seguida, procedeu-se à gravação das entrevistas e à sua transcrição na íntegra. As transcrições foram depois submetidas a um conjunto de técnicas de análise de conteúdo das comunicações visando obter, por processos metódicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitissem a dedução de conhecimento.

Começou-se pela elaboração de uma grelha idêntica às elaboradas para as análises acima referidas, denominada *Análise de conteúdo das entrevistas* (Apêndice D). Passou-se à leitura flutuante, seguida de uma segunda leitura de exploração de dados que permitiu encontrar os temas aglutinadores e isolar, a partir de unidades de contexto, as unidades de registo com base nas quais se identificaram as categorias e subcategorias. Os quadros que se seguem permitem verificar as subcategorias, unidades de registo e a frequência com que estas surgiram e assim avaliar a sua importância. Foram encontrados três temas aglutinadores que correspondem, praticamente, aos objetivos da entrevista, a saber: o trabalho desenvolvido pelo trio, a aprendizagem inclusiva e o incremento de práticas colaborativas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise estatística que se segue foi efetuada com recurso ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows. No caso dos questionários aplicados aos alunos, foram os mesmos tratados na folha de cálculo do programa Microsoft Excel.

4.1 *Análise dos dados apurados – Alunos*

Foram elaboradas vinte questões de resposta fechadas em duas secções: 1: ***O que eu penso sobre as seguintes afirmações***; e uma 2ª secção onde se procurou ***Conhecer o que realmente acontece no dia-a-dia da escola***.

Questão 1: As opiniões dos alunos sobre a escola devem ser ouvidas.

Há uma clara tendência para a resposta afirmativa. 94% dos alunos concorda ou concorda totalmente, o que significa que os alunos querem ser ouvidos e acham que têm uma palavra a dizer sobre a escola que frequentam.

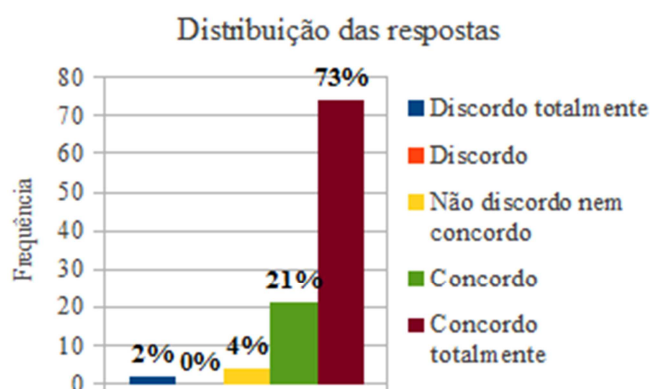


Figura 1 – As opiniões dos alunos sobre a escola devem ser ouvidas

Questão 2: Os professores devem ter em consideração o que lhes dizem os alunos.

Novamente uma clara tendência afirmativa. Também 94% respondeu “concordo” ou “concordo totalmente”, continuando a mostrar a tendência prévia de que os alunos querem ser ouvidos.

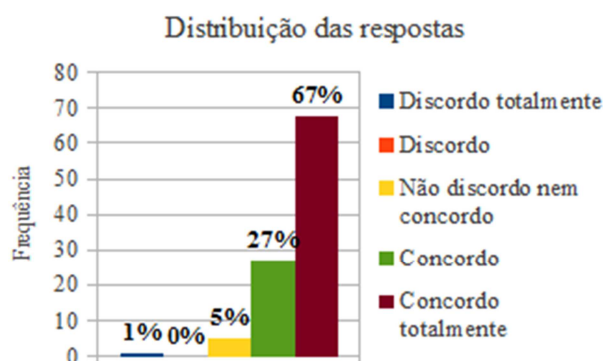


Figura 2 – Os professores devem ter em consideração o que lhes dizem os alunos

Questão 3: Todos os alunos precisam de sentir que fazem parte da escola.

Tendência afirmativa. 90% respondeu “concordo” ou “concordo totalmente”. Estas respostas voltam a mostrar que os alunos sentem, na grande maioria, que não são simplesmente *mais um número* mas que devem ser considerados como parte integrante da comunidade escolar.

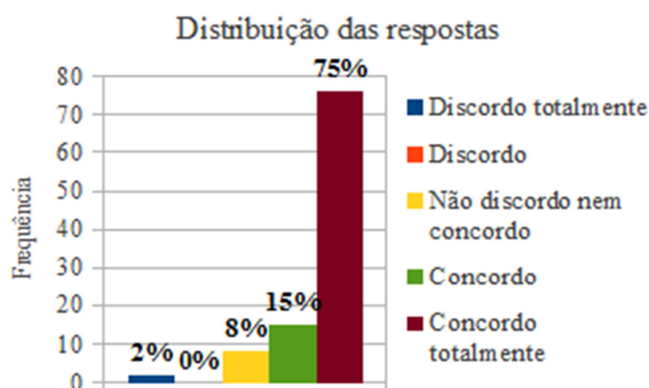


Figura 3 – Todos os alunos precisam de sentir que fazem parte da escola

Questão 4: Eu preciso de saber mais sobre os colegas que são diferentes de mim.

Apenas 58% dos alunos respondeu afirmativamente. Uma grande fatia (37%) não tem opinião. Esta tendência positiva mostra que os alunos revelam curiosidade acerca dos colegas estrangeiros e que querem estar preparados para poderem lidar com eles, no entanto, também se afere que alguns não consideram as diferenças entre eles mesmos, os colegas não são visto como diferentes, daí, não discriminam, e portanto, não sentem que devem saber mais sobre esses colegas em desatenção a todos os outros.

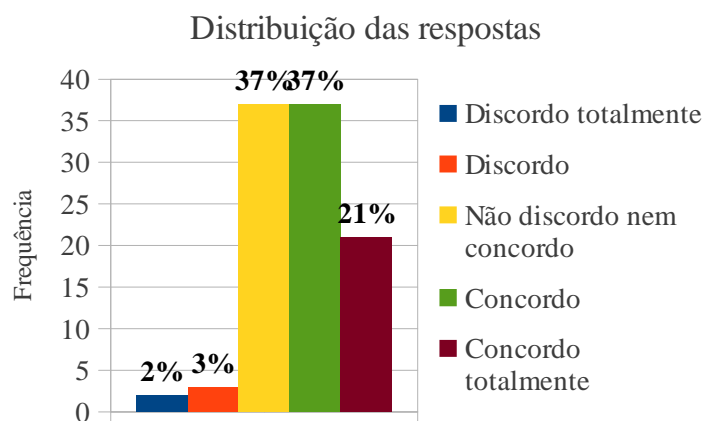


Figura 4 – Eu preciso de saber mais sobre os colegas que são diferentes de mim

Questão 5: As escolas não fazem o suficiente para ajudar os alunos que não são de nacionalidade portuguesa⁵.

Quase metade dos alunos (48%) não tem opinião. A maioria dos outros estudantes (39%) discorda, há assim, uma tendência moderada, por parte dos alunos, de considerar suficiente aquilo que a escola faz pelos alunos estrangeiros.

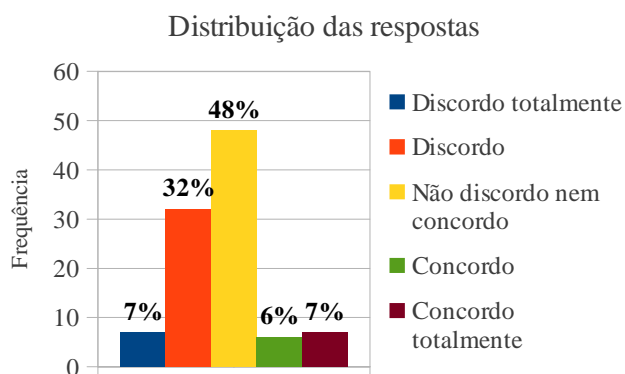


Figura 5 – As escolas não fazem o suficiente para ajudar os alunos que não são de nacionalidade portuguesa.

⁵ Uma resposta negativa significa que o aluno acha que a escola *faz* o suficiente pelos alunos estrangeiros.

Questão 6: Os professores devem saber mais sobre mim e a minha experiência familiar.

Nesta questão uma grande parte dos alunos responde não ter opinião (41%). Os que têm opinião tendem a discordar da frase, revelando uma certa necessidade de privacidade e separação entre o contexto familiar e o contexto escolar.

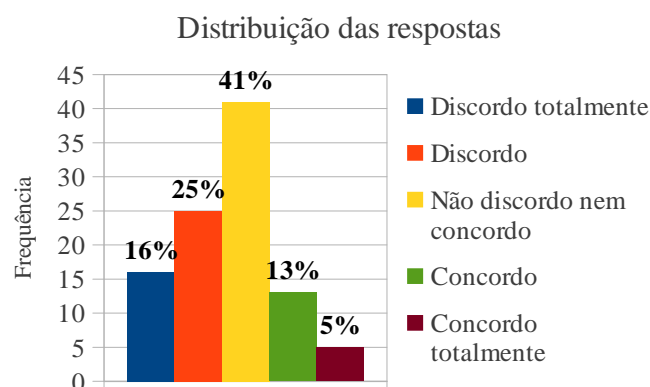


Figura 6 – Os professores devem saber mais sobre mim e a minha experiência familiar.

Questão 7: As opiniões dos alunos sobre as aulas não importam⁶.

91% dos alunos discorda desta frase, sendo que 61% discorda totalmente. Isto mostra que há uma clara e muito forte tendência para os alunos considerarem importantes as suas próprias opiniões sobre as aulas. Esta conclusão está inteiramente de acordo com a tendência das respostas às perguntas 1 e 2: os alunos acham que as suas opiniões tanto acerca da escola como das aulas devem ser ouvidas. Novamente, se pode concluir que os alunos sentem necessidade de serem integrados na comunidade escolar.

⁶ Uma resposta negativa significa que o aluno acha que a sua opinião *importa*.

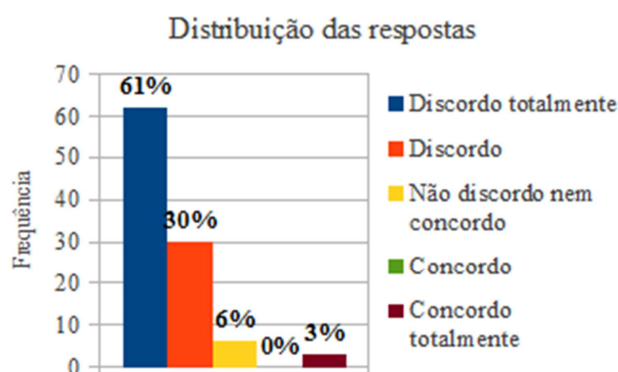


Figura 7 – As opiniões dos alunos sobre as aulas não importam.

Questão 8: Eu devia ajudar os meus professores a preparar aulas interessantes.

39% dos alunos não concorda nem discorda. Nos restantes, a tendência é concordar com a frase. Talvez seja importante aqui salientar que apenas 11% concorda totalmente, ou seja, embora a tendência seja positiva, é apenas moderadamente positiva. Há, portanto, uma distribuição muito larga nas respostas, mostrando que apenas alguns alunos acham que devem ser parte integrante da preparação da aula.

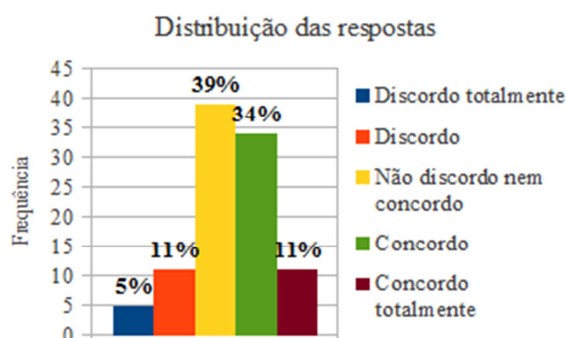


Figura 8 – Eu devia ajudar os meus professores a preparar aulas interessantes

Questão 9: As escolas não valorizam a possibilidade de os alunos ajudarem os colegas de outras origens⁷.

Quase metade dos alunos (46%) não tem uma opinião. As restantes respostas estão muito distribuídas entre concordância (22%) e discordância (32%), o que demonstra um espectro de ideias acerca desta frase muito equilibrado. Os alunos têm, portanto, opiniões diversas acerca de quanto as escolas valorizam a possibilidade de os alunos ajudarem os colegas de outras origens, embora haja uma leve tendência para considerar que as escolas valorizam essa possibilidade.

⁷ Uma resposta negativa significa que o aluno acha que as escolas valorizam essa possibilidade

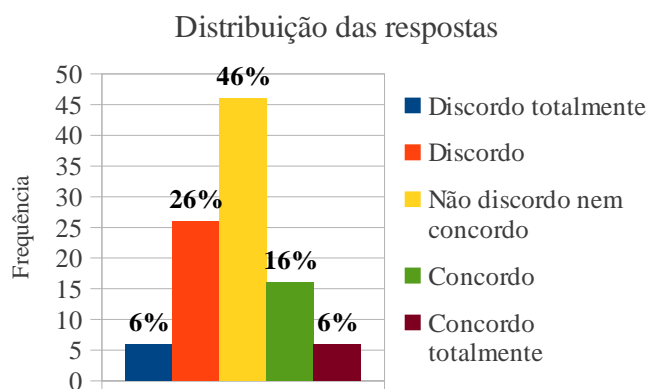


Figura 9 – As escolas não valorizam a possibilidade de os alunos ajudarem os colegas de outras origens

Questão 10: Os professores não devem culpar-me se eu não entender as aulas⁸.

Apenas 14% dos alunos dá uma resposta negativa a esta frase, o que indica que os alunos tendem a achar que os professores não os podem culpar se não entenderem as aulas. Talvez seja interessante associar esta conclusão à da pergunta 8: se fossem dadas mais hipóteses aos alunos de ajudar a preparar as aulas, eles sentir-se-iam culpabilizáveis por não entenderem as mesmas, uma vez que tinham sido incluídos no seu processo de preparação. Isto, contudo, é apenas especulativo.

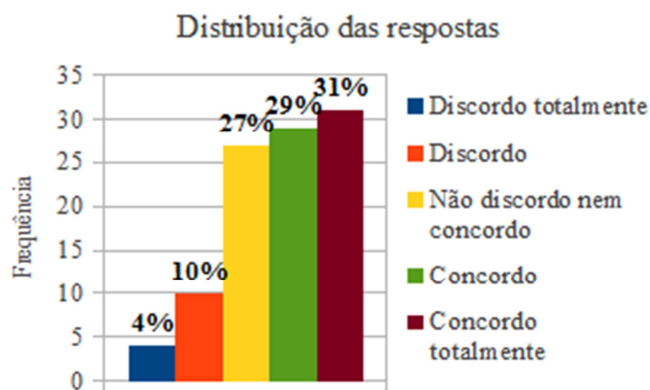


Figura 10 – Os professores não devem culpar-me se eu não entender as aulas

⁸ Uma resposta negativa significa que o aluno acha que os professores *devem* culpá-lo/a.

Questão 11: A minha escola tem em consideração as opiniões dos alunos sobre as aulas.

Apenas 38% dos alunos acha que as suas opiniões são consideradas “frequentemente” ou “sempre”. Esta pergunta contrasta bastante com o obtido na pergunta 1. Os alunos tendem a achar fortemente que as suas opiniões sobre a escola devem ser ouvidas, mas a maioria (48%) pensa que estas opiniões são tidas em consideração apenas “às vezes”.

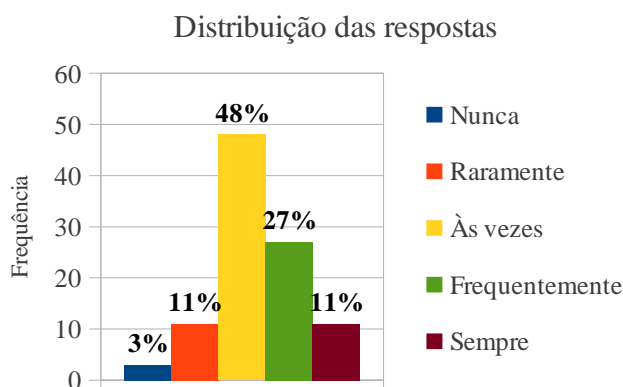


Figura 11 – A minha escola tem em consideração as opiniões dos alunos sobre as aulas

Questão 12: Os alunos são encorajados a trabalhar juntos nas aulas.

49% dos alunos respondeu “frequentemente” ou “sempre”. Existe uma tendência para os alunos considerarem que são encorajados nesse sentido. Mesmo aqueles que respondem “às vezes” contribuem para esta tendência, uma vez que não é de esperar que os vários professores façam, em todas as aulas, um apelo ao trabalho em equipa.⁹

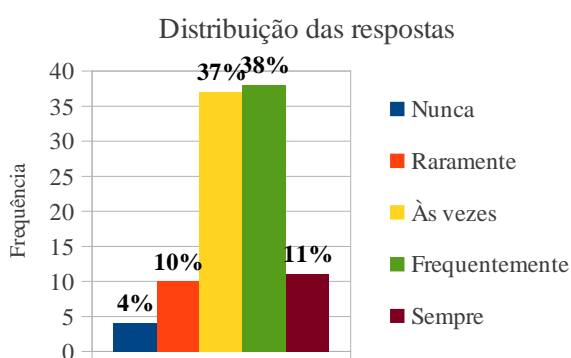


Figura 12 – Os alunos são encorajados a trabalhar juntos nas aulas

⁹ Tal como se vê nesta pergunta, o valor estatístico das várias respostas varia consoante a pergunta. Neste caso, “às vezes” é uma resposta positiva; noutros casos, como na pergunta 11, não é necessariamente positivo que os alunos sintam que são ouvidos apenas “às vezes”.

Questão 13: Muitos alunos sentem-se postos de parte nas atividades da escola.

70% dos alunos respondeu “às vezes”, “frequentemente” e “sempre”. Significa que há uma consciencialização, por parte dos alunos, acerca das problemáticas de isolamento de alguns dos seus colegas. Em contraste, há uma tendência para os alunos acharem que aquilo que a escola faz para ajudar os alunos estrangeiros é suficiente (pergunta 5). Assim, parece que os alunos que são colocados de parte não são necessariamente os estrangeiros, mas sim alunos de todas as nacionalidades, indiscriminadamente.

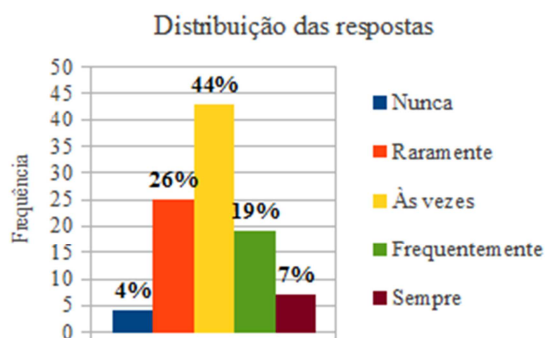


Figura 13 – Muitos alunos sentem-se postos de parte nas atividades da escola

Questão 14: Nas aulas os professores ajudam-nos a conhecer melhor os alunos que vêm de outros países.

Aqui as respostas estão distribuídas quase simetricamente. A percentagem de alunos que acha que isso acontece pelo menos “frequentemente” e “sempre” é a mesma que a percentagem de alunos que acha que isso acontece “raramente” ou “nunca” (32%). Esta diversidade de respostas pode dever-se ao facto de alguns alunos acharem que não têm de saber mais sobre os alunos estrangeiros do que dos outros colegas (pergunta 4). Por outro lado, a amostra de alunos que respondeu ao questionário está inserida em disciplinas lecionadas por vários tipos de professores, uns com mais inclinação para a problemática da diversidade do que outros. Por exemplo, como se verá adiante, nem todos os professores acham vantajoso ter de lidar com as diferenças dos alunos (pergunta 21 dos professores).

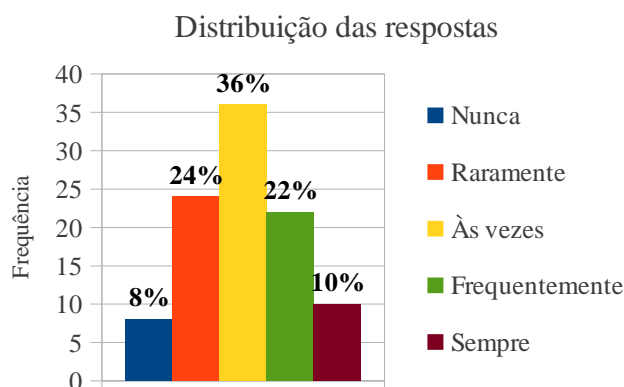


Figura 14 – Nas aulas os professores ajudam-nos a conhecer melhor os alunos que vêm de outros países

Questão 15: Os professores não me dão atenção suficiente nas aulas porque estão muito ocupados com os alunos que não falam bem a nossa língua.

A grande maioria dos alunos (76%) acha que isto “nunca” acontece ou acontece “raramente”. Portanto, nos casos de turmas com alunos estrangeiros, a presença desses alunos parece não afetar significativamente o normal decorrer das aulas. Esta tendência está de acordo com o observado na pergunta 5, onde foi concluído que há uma tendência para considerar suficiente aquilo que a escola faz pelos alunos estrangeiros.

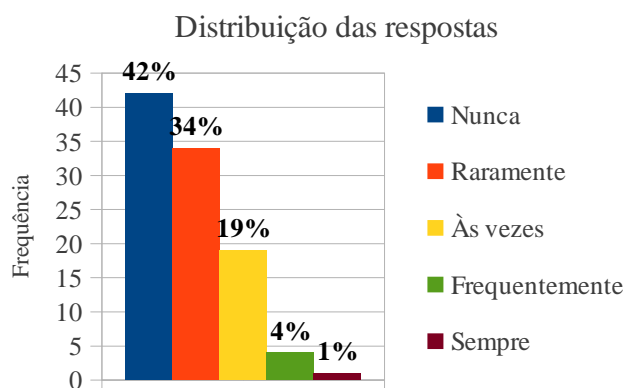


Figura 15 – Os professores não me dão atenção suficiente nas aulas porque estão muito ocupados com os alunos que não falam bem a nossa língua

Questão 16: Os professores não têm em consideração o que os alunos lhes dizem sobre as aulas.

As respostas a esta pergunta apresentam uma grande variedade, sendo que uma considerável percentagem de alunos (45%) indica a resposta “às vezes”. Apenas 28% respondeu “frequentemente” ou “sempre”, mostrando uma tendência por parte dos professores de não terem consideração pelas opiniões dos seus alunos sobre as aulas. Em comparação com as respostas às perguntas 1, 2 e 11, observa-se assim que existe um gradiente de opiniões entre aquilo que os alunos esperam e aquilo que se passa na realidade: esperam que as suas opiniões sejam ouvidas tanto pela escola como pelos professores, embora achem que a escola não as ouve com tanta frequência como seria de esperar, e que os professores, individualmente, tendem a ignorá-los ainda mais. Há portanto uma discrepância entre a atenção que os alunos esperam e a que recebem, além de uma discrepância entre a atenção que a escola, enquanto comunidade, dá aos alunos e a atenção que cada professor dá.

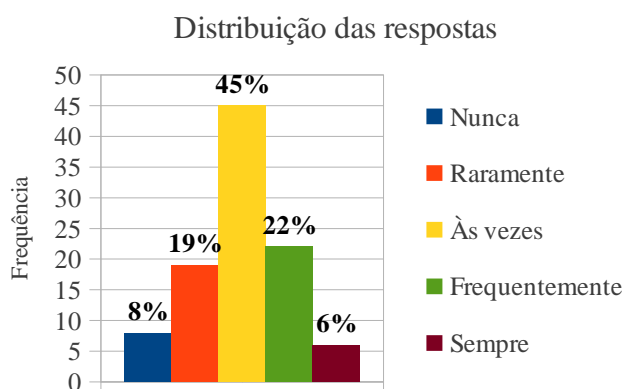


Figura 16 – Os professores não têm em consideração o que os alunos lhes dizem sobre as aulas

Questão 17: Sinto-me incluído em todas as atividades da escola.

Apenas 19% dos alunos respondem “raramente” ou “nunca”, existindo deste modo, uma tendência para os alunos se sentirem incluídos nas atividades escolares. Este resultado reflete a tendência da pergunta 3: os alunos sentem que devem ser parte da escola. Verifica-se, assim, contraste com o que se conclui da pergunta 13. Na verdade, muitos alunos sentem-se incluídos, embora haja uma ideia geral de que isso não acontece.

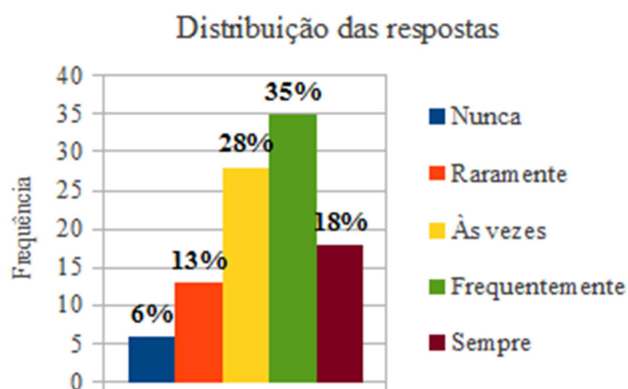


Figura 17 – Sinto-me incluído em todas as atividades da escola

Questão 18: Os professores importam-se com os nossos interesses individuais.

24% dos alunos acha que isto não acontece ou acontece raramente. 36% acha que acontece frequentemente ou sempre. Tal como nas outras perguntas sobre o que os alunos pensam da atividade dos professores, a diversidade das personalidades do corpo docente tem necessariamente de implicar uma variabilidade de respostas. Há, contudo, uma leve tendência para os alunos acharem que os professores têm em atenção os seus interesses.

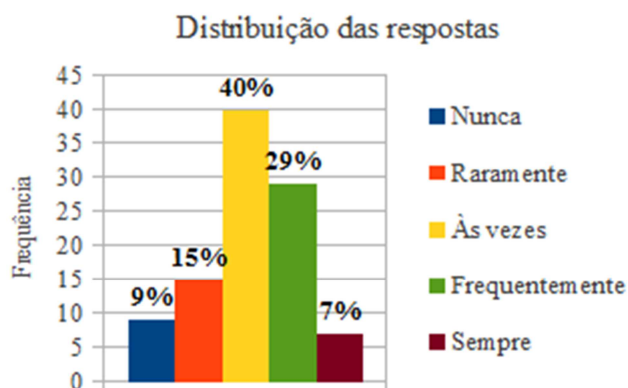


Figura 18 – Os professores importam-se com os nossos interesses individuais

Questão 19: Alguns alunos da minha turma sentem-se ignorados.

De forma semelhante ao que acontece na pergunta 13, há uma consciencialização, por parte dos alunos, acerca de casos em que os colegas se sentem ignorados. 79% dos alunos respondeu “nunca” “raramente” e “às vezes”. Parece haver uma certa noção de que existem alunos isolados que beneficiariam de uma ajuda na integração com os colegas. Fica em aberto se de facto muitos alunos se sentem ignorados ou não: tal como no par de perguntas 13/17, também aqui esta sensação pode estar longe da realidade.

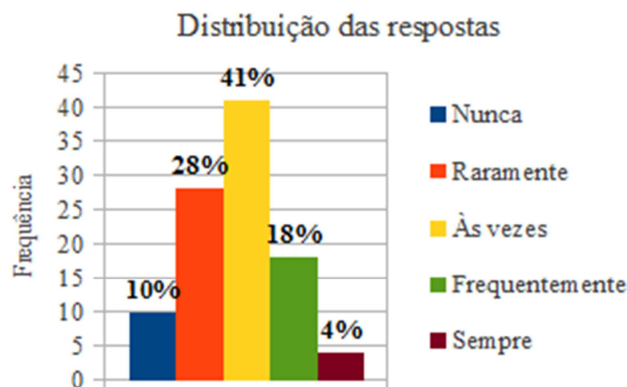


Figura 19 – Alguns alunos da minha turma sentem-se ignorados

Questão 20: Os professores ajudam-nos quando temos dificuldades em aprender.

Há uma clara concordância com esta frase, sendo que apenas 1% dos alunos respondeu que isso não acontece e 2% que só acontece raramente. Os professores ajudam pelo menos às vezes, e na grande maioria dos casos (75% das respostas) frequentemente ou sempre que os alunos sentem dificuldades. É interessante comparar as conclusões tiradas nas perguntas 2, 10, 18 e 20. Os alunos sentem que a sua opinião deve ser tida em conta pelos professores (pergunta 2), embora nem todos os professores o façam (pergunta 16), existe ainda uma sensação de que os professores deviam ter mais em consideração os interesses individuais dos alunos (pergunta 18). No entanto, apesar destas faltas sentidas pelos alunos, os professores acabam por ajudar quando há dificuldades na aprendizagem.

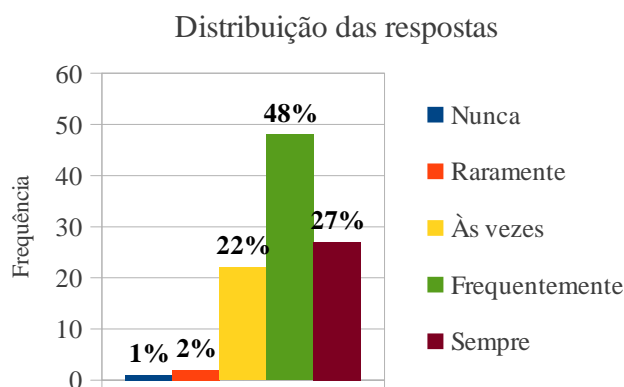


Figura 20 – Os professores ajudam-nos quando temos dificuldades em aprender.

Em síntese, segundo as representações dos alunos, a sala de aula é um espaço naturalmente de diálogo, onde nem sempre as expectativas de comunicação dos seus intervenientes se intersejam. De acordo com as respostas dos jovens, observa-se que

existem, de um modo geral, diversas formas de sentir a escola. Os alunos *esperam mais do que lhes é dado* efetivamente. É evidente que a *diversidade de temperamentos* dos professores e até dos próprios alunos origina uma variabilidade de respostas, porém emerge igualmente a evidência de que os discentes têm perfeita noção da existência de uma *maior necessidade de inclusão* e, neste aspeto, é particularmente interessante a tomada de consciência de que esta deverá partir dos professores.

Conclui-se daqui, que o dia a dia na escola se constrói na tentativa de um equilíbrio capaz de conciliar visões, interesses, ações.

4.2 Análise dos dados apurados – Professores

Procurou-se identificar, nas perguntas feitas aos professores, a existência de relação entre as respostas dadas a cada uma das perguntas e fatores profissionais e pessoais de cada professor, como género, idade, tempo de serviço, formação inicial, formação contínua na área da diversidade e ainda o número de ações realizadas.. Não foi tido em conta a característica “ Grupo de recrutamento”, dado este não se ter revelado expressivo para o estudo pretendido. Cruzadas as respostas com as diferentes características julgadas pertinentes obteve-se um gráfico com cinco colunas (cada uma das possíveis respostas às perguntas das práticas e das opiniões) e um número variável de linhas.

De forma a identificar possíveis relações, foi elaborado um quadro resumo com duas linhas e duas colunas, onde as linhas representam intervalos de respostas às perguntas pessoais e profissionais (por exemplo, “idade compreendida entre 30 e 50” e “idade superior a 50”) e as duas colunas representam intervalos das respostas às perguntas sobre práticas ou opiniões (por exemplo, “entre *nunca* e *algumas vezes*” e “entre *muitas vezes* e *sempre*”). Em cada pergunta, foram criados várias “quadros resumo”, tendo sido documentadas as situações onde se observa uma diferença acentuada entre os professores de uma linha em comparação com os professores da outra linha.

Questão 1: Devo ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre a escola.

É clara a tendência para a resposta afirmativa a esta pergunta. 98% dos professores acha que a opinião dos estudantes sobre a escola é relevante (número dos que concordam e dos que concordam totalmente). É de salientar a concordância entre professores e alunos neste aspeto da vida escolar (perguntas 1 e 2 dos alunos).

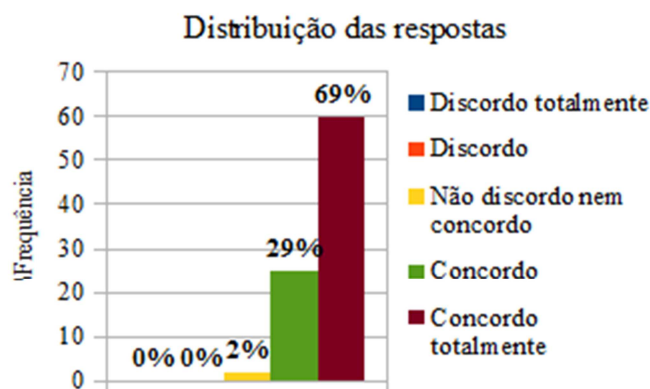


Figura 21 – Devo ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre a escola.

Existe uma leve relação entre esta resposta e a presença dos professores em ações de formação, pois são os professores que participaram em ações de formação que têm mais tendência a concordar totalmente com a necessidade de ouvir as opiniões dos estudantes acerca da escola.

Quadro 1 – Relação entre a tendência para os professores ouvirem o que os alunos têm a dizer sobre a escola e o número de ações de formação assistidas

Ações de formação	“concordo totalmente”	outras respostas
Sim	74%	26%
Não	60%	40%

Questão 2: Preciso de ouvir o que os alunos me dizem sobre as minhas aulas.

Observa-se, novamente, uma grande maioria de respostas positivas (94%). Os professores sentem que a opinião dos alunos em relação às suas aulas é importante. Tanto alunos como professores estão em sintonia neste ponto: expressar a opinião é importante, ser ouvido é importante. No entanto, confronte-se esta realidade com a pergunta 16 dos alunos: existe um sentimento por parte dos alunos de *falta de atenção* dos professores neste contexto. Apesar de os professores sentirem que precisam de ouvir as opiniões dos alunos, os alunos sentem que isso não ocorre tão frequentemente como desejariam.

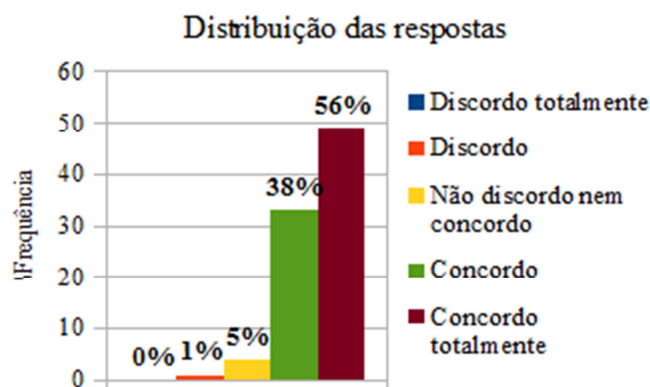


Figura 22 – Preciso de ouvir o que os alunos me dizem sobre as minhas aulas.

Como na pergunta anterior, subsiste uma leve relação entre esta resposta e a presença dos professores em ações de formação, além de uma relação com o tempo de serviço. Com efeito, são também os professores que participaram em ações de formação que têm mais tendência a concordar totalmente com o facto de deverem ouvir as opiniões dos estudantes acerca das aulas; assim como são os professores com mais tempo de serviço

(25 anos ou mais) que têm igualmente mais tendência a concordar totalmente com o facto.

Quadro 2 – Relação entre a tendência para a necessidade de *feedback* dos alunos sobre as aulas e o tempo de serviço dos professores

Tempo de serviço	“concordo totalmente”	outras respostas
≤ 25 anos	52%	48%
> 25 anos	63%	37%

Quadro 3 – Relação entre a tendência para a necessidade de *feedback* dos alunos sobre as aulas e a frequência de ações de formação sobre a diversidade

Ações de formação	“concordo totalmente”	outras respostas
Sim	63%	37%
Não	43%	57%

Questão 3: Aceitar as diferenças entre os alunos é algo positivo.

Volta a haver uma quase unanimidade, com 96% de respostas afirmativa

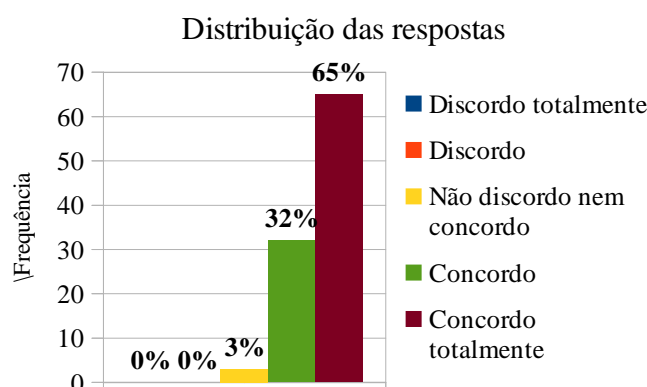


Figura 23 – Aceitar as diferenças entre os alunos é algo positivo.

Nesta pergunta, não parece haver uma relação entre as várias respostas e os fatores pessoais e profissionais dos professores. Aceitar as diferenças é um dado adquirido.

Questão 4: As diferenças entre os alunos incentivam-me a experimentar novas abordagens pedagógicas.

Verifica-se uma esmagadora maioria de respostas afirmativas (90%), todavia, nesta pergunta em particular, apesar da elevada concordância entre os professores, parece existir uma relação entre as respostas dadas e muitos dos fatores pessoais e profissionais.

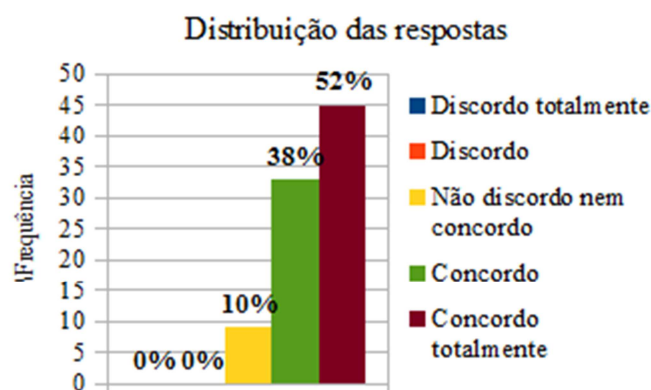


Figura 24 – As diferenças entre os alunos incentivam-me a experimentar novas abordagens pedagógicas

Tempo de serviço: Se agruparmos os professores em dois grupos “até 25 anos de serviço” e “mais de 25 anos de serviço”, verificamos que é no grupo dos professores mais recentes que há uma maior proporção de respostas “concordo totalmente”. Este facto vai ao encontro da ideia de que as pessoas com menos tempo de serviço tendem a ser mais recetivas à alteração das suas abordagens.

Quadro 4 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e o tempo de serviço

Tempo de serviço	“concordo totalmente”	outras respostas
≤ 25 anos	56%	44%
> 25 anos	46%	54%

Preparação formativa: Neste aspeto, observa-se uma relação entre a existência de preparação para lidar com diversidade e a abertura a novas abordagens. Isto representa uma evidência de que deve haver, na formação dos professores, uma preparação para trabalhar com a diversidade na sala de aula.

Quadro 5 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e a preparação na formação inicial para trabalhar com a diversidade

Preparação formativa	“concordo totalmente”	outras respostas
Sim	62%	38%
Não	48%	52%

Ações de formação: A diferença aqui mostra também que a presença em ações de formação leva a uma maior capacidade de usar a diversidade como incentivo para novas abordagens pedagógicas.

Quadro 6 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e a frequência de ações de formação

Ações de formação	“concordo totalmente”	outras respostas
Sim	56%	44%
Não	43%	57%

Número de ações de formação: Entre os professores com ações de formação, 85% dos que têm 3 ou mais formações concorda totalmente com esta afirmação, enquanto apenas 47% dos professores com uma ou duas ações de formação concorda totalmente. Isto parece indicar que não é só a presença em ações de formação que deve ser estimulada, mas sim a formação contínua ao longo do tempo.

Quadro 7 – Relação entre a tendência para os professores experimentarem novas abordagens e o número de ações de formação frequentadas

#Ações de formação	“concordo totalmente”	outras respostas
1 ou 2	47%	53%
3 ou mais	85%	15%

Questão 5: A diversidade dos alunos é um verdadeiro problema.

Nesta questão, as respostas foram mais distribuídas do que nas perguntas anteriores, com uma leve tendência para as respostas negativas.

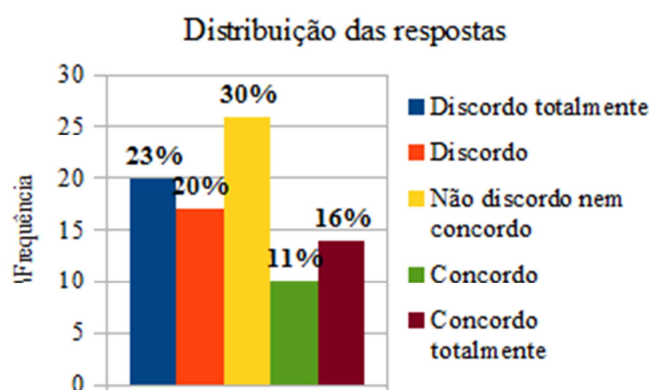


Figura 25 – A diversidade dos alunos é um verdadeiro problema.

Parece haver pouca relação entre a resposta a esta pergunta e os fatores pessoais e profissionais de cada professor, com a seguinte exceção:

Número de ações de formação: Nenhum dos professores com três ou mais ações de formação concorda com esta afirmação, enquanto os outros professores com uma ou duas ações de formação concorda. Isto parece indicar que um maior número de ações de

formação está associado à opinião de que a diversidade *não* é um verdadeiro problema.

Quadro 8 – Relação entre a tendência para os professores considerarem que a diversidade é um problema e o número de ações de formação frequentadas

#Ações de formação	“concordo” ou “concordo totalmente”	outras respostas
0 a 2	31%	69%
3 ou mais	0%	100%

Questão 6: Não deveríamos ter de lidar com a diversidade dos alunos.

Nesta pergunta, há uma grande inclinação para discordar. Lidar com a diversidade dos alunos é algo que a maioria dos professores (87%) vê como sua responsabilidade. Esta tendência aponta para uma consciencialização por parte dos professores para tomarem atitudes perante a diversidade dos alunos. Esta resposta pode ainda ser comparada à resposta à pergunta 5. No fundo, os professores vêem na diversidade uma questão a ser trabalhada, mas enquanto uns consideram que esta é um “verdadeiro problema”, outros veem esta situação não como um aspeto negativo mas apenas como mais um fator a considerar e a trabalhar no contexto da sala de aula.

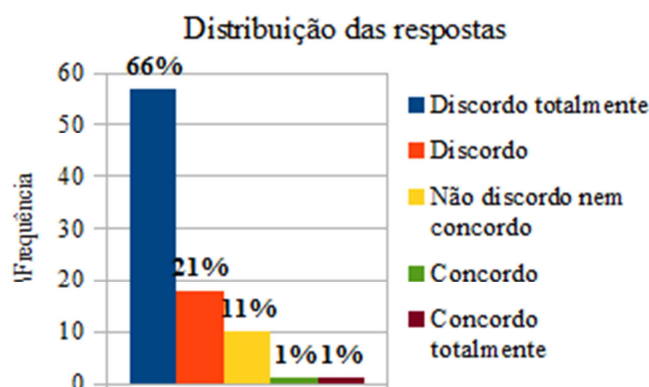


Figura 26 – Não deveríamos ter de lidar com a diversidade dos alunos.

Número de ações de formação: Novamente, existe uma relação com o número de ações de formação. Enquanto todos os professores com três ou mais ações de formação discordam desta afirmação, apenas 84% dos professores com zero, uma ou duas ações de formação discorda. Isto indica que um maior número de ações de formação está associado à opinião de que os professores devem lidar com a diversidade dos alunos. Mais ainda, pode observar-se que é entre os professores com 3 ou mais ações que a proporção de respostas “discordo totalmente” é muito superior (92% *versus*. 59%), mais uma vez contribuindo para a ideia de que as ações de formação estão correlacionadas

com a opinião dos professores acerca de deverem ou não lidar com a diversidade. Este resultado não é de estranhar, uma vez que as ações de formação contabilizadas são as direcionadas para a problemática da diversidade.

Quadro 9 – Relação entre a tendência para os professores questionarem o dever de lidar com a diversidade e o número de ações de formação frequentadas

Ações de formação	“discordo totalmente”	“discordo”	outras respostas
0 a 2	59%	25%	16%
3 ou mais	92%	8%	0%

Questão 7: Precisamos de mais formação para nos ajudar a lidar com a diversidade.

23% dos professores não concorda nem discorda desta afirmação; 41% concorda e 29% concorda totalmente. É interessante verificar que existem menos pessoas a concordar totalmente do que pessoas a concordar “simplesmente”, ou seja, embora haja uma tendência positiva, esta é apenas moderada. Podemos portanto concluir que existe uma tendência para considerar a formação para esta problemática importante na vida profissional de um professor.

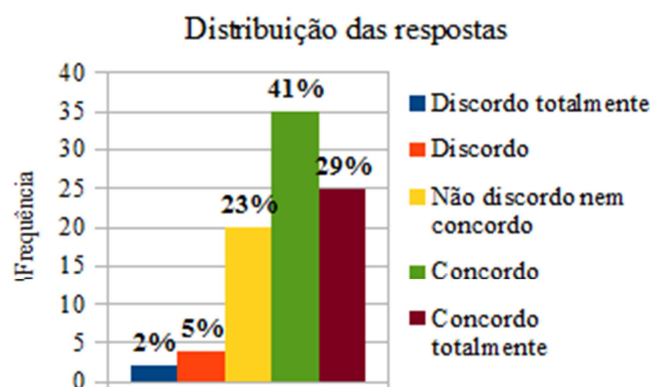


Figura 27 – Precisamos de mais formação para nos ajudar a lidar com a diversidade.

Encontra-se relação entre estas respostas e os fatores pessoais e profissionais em quatro pontos:

Idade: A relação aqui não é tão forte, mas observa-se que são os professores mais novos que tendem a concordar com a afirmação: este grupo acredita mais na necessidade de formação para melhor lidar com a diversidade.

Quadro 10 – Relação entre a tendência para os professores reivindicarem mais formação e a sua faixa etária

Idade	“concordo” ou “concordo totalmente”	outras respostas
≤ 50 anos	75%	25%
> 50 anos	64%	36%

Tempo de Serviço: Da mesma forma se vê que os professores com menos anos de experiência são os que mais concordam com a necessidade de formação nesta área.

Quadro 11 – Relação entre a tendência para os professores reivindicarem mais formação e o tempo de serviço

Tempo de serviço	“concordo” ou “concordo totalmente”	outras respostas
≤ 25 anos	78%	22%
> 25 anos	57%	43%

Número de ações de formação: Dos professores que participaram em pelo menos uma ação de formação, verifica-se também uma relação. Aqueles que participaram em 2 ou mais ações de formação tendem a concordar totalmente (39%) mais do que aqueles que apenas participaram em uma ação de formação (13%). Isto sugere que quanto maior o número de ações de formação assistidas, mais forte é a opinião de que é precisa mais formação para ajudar os professores a lidar com a diversidade. Este resultado pode ter duas leituras. Por um lado, os professores que sentem mais necessidade procuram mais este tipo de ações, por outro, parece ser este um assunto que não se esgota nunca.

Quadro 12 – Relação entre a tendência para os professores reivindicarem mais formação e o número de ações de formação frequentadas

Ações de formação	“concordo totalmente”	“concordo”	outras respostas
1	13%	53%	34%
2 ou mais	39%	39%	22%

Questão 8: É problema dos alunos se não compreendem a aula.

Apenas 7% dos professores concorda com esta frase. Podemos paralelizar esta resposta com a resposta à pergunta 10 dos alunos: apenas 14% dos alunos acha que os professores devem culpar os próprios alunos se não entenderem as aulas. Isto demonstra que professores e alunos estão de acordo: os alunos não se sentem inteiramente responsáveis pela falta de entendimento das aulas e os professores acham que este é um

problema que não afeta apenas os próprios alunos. Há, portanto, uma consciencialização por ambas as partes da situação.

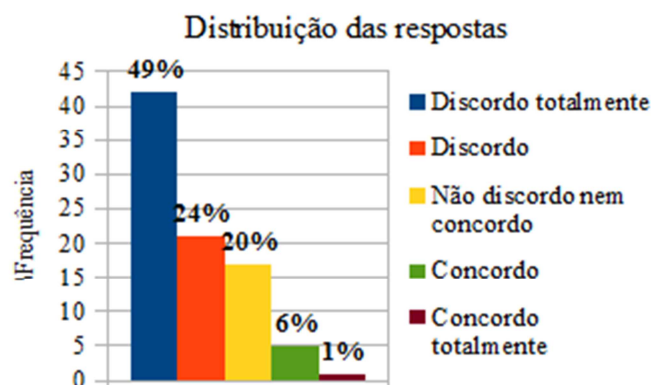


Figura 28 – É problema dos alunos se não compreendem a aula

Não existe uma relação acentuada entre estas respostas e os fatores pessoais e profissionais.

Questão 9: Uso um conjunto de estratégias para envolver todos os alunos nas minhas aulas.

Aqui, a grande maioria dos professores (92%) respondeu positivamente. Existe uma tendência para os professores usarem estratégias que envolvam todos os alunos na sala de aula.

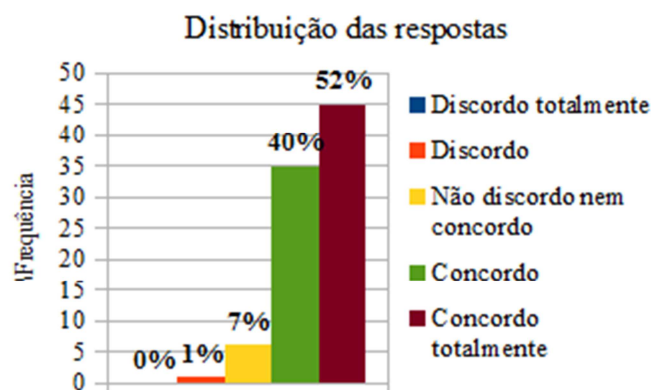


Figura 29 – Uso um conjunto de estratégias para envolver todos os alunos nas minhas aulas

Existem, no entanto, duas diferenças entre os professores que responderam “concordo totalmente” e os que responderam “concordo”, nomeadamente a nível da formação inicial e da presença em ações formação:

Quadro 13 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem a estratégias diversificadas e a realização da formação inicial

Preparação formativa	“concordo totalmente”	“concordo”	outras respostas
Sim (I)	62%	29%	9%
Não (II)	48%	44%	8%

Quadro 14 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem a estratégias diversificadas e frequência de ações de formação

Ações de formação	“concordo totalmente”	“concordo”	outras respostas
Sim (III)	56%	35%	9%
Não (IV)	43%	50%	7%

Como se pode observar, os professores que tiveram preparação formativa no sentido de trabalhar com a diversidade na sala de aula (linha I) têm tendência muito maior para concordar totalmente com esta afirmação (62%). Da mesma forma, os professores que frequentam ações de formação, cujo objetivo é aprender a trabalhar com a diversidade (linha III), têm uma tendência superior (56%) para concordar, contrariamente aos que não frequentam essas ações de formação (linha IV).

É interessante comparar estas conclusões com algumas das conclusões retiradas do questionário feito aos alunos. Por exemplo, a pergunta 14 indica que os alunos não têm uma opinião unânime em relação ao facto de os professores os ajudarem ou não a conhecer melhor os seus colegas estrangeiros. Esta divergência entre alunos e professores pode dever-se a dois fatores: ou as estratégias dos professores são disfarçadas no contexto da sala de aula e passam despercebidas aos alunos, ou estas estratégias não são, segundo os alunos, suficientes para os ajudar a lidar com a diversidade de nacionalidades. No entanto, de acordo com a pergunta 15, não há um sentimento, por parte dos alunos, de que recebem menos atenção pelo facto de os professores estarem mais “ocupados” com os alunos estrangeiros. Assim, apesar de a grande maioria dos professores terem estratégias para envolver todos os alunos nas atividades da aula, não parece existir professores que dedicam demasiado tempo aos alunos estrangeiros, em detrimento dos outros alunos.

Questão 10: A responsabilidade de lidar com a diversidade é da direção da escola.

Há uma grande tendência para discordar desta afirmação. Apenas 5% concorda, sendo que 81% dos professores discorda ou discorda totalmente. A distribuição segue uma tendência semelhante (embora de forma mais moderada) ao observado na pergunta 6.

Daqui se conclui que muitos professores acham que a responsabilidade de lidar com esta problemática não compete à direção mas sim a eles mesmos.

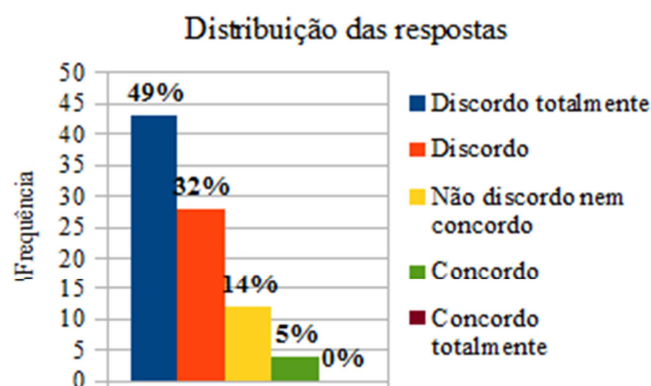


Figura 30 – A responsabilidade de lidar com a diversidade é da direção da escola

Ao contrário do observado na pergunta 6, não há uma relação entre as respostas a esta pergunta e o número de ações de formação assistidas pelos professores. Na verdade, parece não existir uma grande relação com nenhum dos fatores pessoais e profissionais dos professores.

Questão 11: Espero que os alunos tenham algo de construtivo a dizer sobre a escola.

As respostas a esta pergunta são moderadamente positivas. 63% dos professores afirma fazer isto “muitas vezes” ou “sempre”, havendo 31% de respostas “algumas vezes”. Em contraste, 94% dos alunos concorda que as suas opiniões sobre a escola devem ser ouvidas e também 94% espera que os professores tenham em consideração as suas opiniões (perguntas 1 e 2 dos alunos). Esta discrepância revela uma diferença nas expectativas dos professores face as expectativas dos alunos, logo entende-se que deviam talvez ser facilitados aos alunos mais meios para expressarem as suas opiniões acerca da escola.

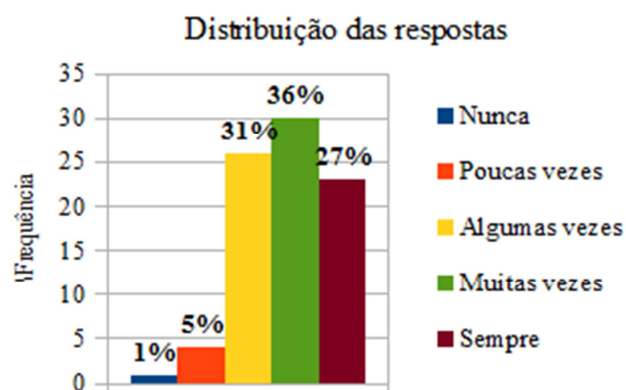


Figura 31 – Espero que os alunos tenham algo de construtivo a dizer sobre a escola

A relação entre a resposta a esta pergunta e os fatores pessoais de cada professor, manifesta-se com algumas distribuições de resposta interessantes, nomeadamente nas diferenças entre os professores que respondem “sempre” *versus* os que dão outras respostas.

Idade: São os professores mais novos que mais se mostram motivados para receber dos alunos opiniões construtivas sobre a escola. De facto, 34% dos professores com 50 anos ou menos respondem “sempre”, enquanto que apenas 20% dos professores com mais de 50 anos deu esta resposta.

Quadro 15 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e uma faixa etária elevada

Idade	“sempre”	outras respostas
≤ 50 anos	34%	66%
> 50 anos	20%	80%

Por outro lado, se dividirmos os professores nos grupos “≤ 40 anos” e “> 40 anos”, vemos uma relação inversa; são os professores com mais de 40 anos que se mostram mais dispostos a ouvir as opiniões dos alunos.

Quadro 16 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e a faixa etária intermédia

Idade	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
≤ 40 anos	38%	62%
> 40 anos	66%	34%

Isto mostra que são os professores com idade intermédia (entre 41 e 50 anos) que estão mais sintonizados para ouvirem os alunos acerca das suas opiniões sobre a escola.

Tempo de serviço: Existe também uma relação entre o tempo de serviço e o tipo de resposta dada a esta pergunta. De facto, 33% dos professores com 25 anos ou menos de serviço responderam “sempre” enquanto apenas 18% dos professores com mais do que 25 anos de serviço deram esta resposta. Existe assim, uma tendência para que sejam os professores com menos anos de serviço a terem maior disponibilidade para ouvirem as opiniões dos alunos.

Quadro 17 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e o tempo de serviço

Tempo de serviço	“sempre”	outras respostas
≤ 25 anos	33%	67%
> 25 anos	18%	82%

Ações de formação: São os professores que já participaram em ações de formação que mais tendência têm para responder “sempre” ou “muitas vezes”: 68% transmitiu uma destas respostas, enquanto apenas 54% dos que nunca assistiram a ações de formação referiu uma destas respostas. Há, portanto, uma tendência para os professores serem mais atentos às opiniões dos alunos se tiverem participado em ações de formação que ajudem a trabalhar com a diversidade. Esta relação não parece ser inteiramente justificada, pois ouvir as opiniões dos alunos pode não estar diretamente relacionado com a existência de diversidade na sala de aula. No entanto, como anteriormente visto, os professores que por vontade própria se dedicam a assistir a ações de formação estão, à partida e provavelmente, mais atentos às necessidades dos alunos. De facto, não há uma relação significativa entre a formação inicial para a diversidade e as proporções de respostas a esta pergunta, o que ainda contribui mais para essa conclusão: não é a participação em ações de formação que prepara o professor para dar ouvidos às opiniões dos alunos, mas sim uma conjugação dos dois fatores.

Quadro 18 – Relação entre a tendência para os professores esperarem pareceres construtivos dos alunos e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
Sim	68%	32%
Não	54%	46%

Questão 12: Peço aos meus alunos para me dizerem do que gostam nas minhas aulas.

As respostas a esta pergunta têm uma tendência muito mais moderada do que se tem vindo a verificar até aqui. Apenas 19% respondeu “sempre”. Contrastando com estes valores, temos as conclusões retiradas da pergunta 7 dos alunos: 91% acha que as suas opiniões sobre as aulas importam, mas apenas 61% dos professores pede opiniões pelo menos “algumas vezes”.

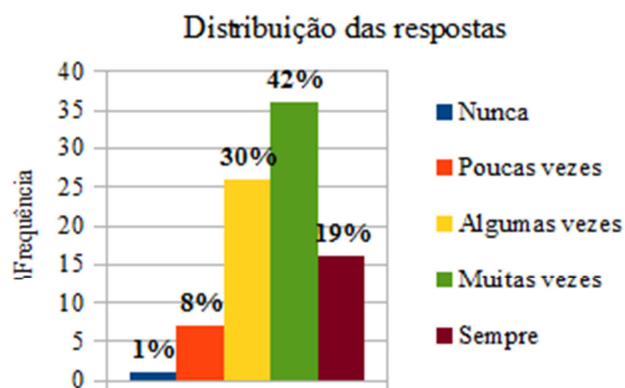


Figura 32 – Peço aos meus alunos para me dizerem do que gostam nas minhas aulas

É interessante verificar que estas respostas dos professores se relacionam com o sexo do professor, com a sua idade, com a formação inicial, com a assistência ou não a ações de formação e com o número destas ações.

Sexo: Existe uma leve relação entre o comportamento dos professores relativamente a esta pergunta e o sexo. São as professoras que têm uma maior tendência para pedirem aos alunos opiniões sobre o que gostaram nas aulas: 21% das professoras respondeu “sempre”; em contrapartida, apenas 10% dos professores homens deu esta resposta.

Quadro 19 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e o sexo

Sexo	“sempre”	outras respostas
Feminino	21%	79%
Masculino	10%	90%

Idade: Em relação à idade, são os professores mais velhos quem mais pergunta aos alunos acerca daquilo que eles gostam nas aulas. Nenhum dos professores com 40 anos ou menos o faz sempre, enquanto os com mais de 40 anos respondeu “sempre”.

Quadro 20 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e a faixa etária

Idade	“sempre”	outras respostas
≤ 40 anos	0%	100%
> 40 anos	21%	79%

Ações de formação: São os professores que já participaram em ações de formação que mais frequentemente pedem aos alunos para lhes dizerem o que gostaram nas aulas.

Quadro 21 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
Sim	65%	35%
Não	52%	48%

Número de ações de formação: Adicionalmente, são os que participam em *mais* ações que têm esta tendência: 85% dos professores com 3 ou mais ações de formação responderam “muitas vezes” ou “sempre”, enquanto apenas 61% dos professores com 1 ou 2 ações de formação deram uma dessas respostas. Há, portanto, uma relação entre a presença em ações de formação na área da diversidade e a capacidade de ouvir as opiniões dos alunos sobre o que gostam na aula.

Quadro 22 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que gostam nas suas aulas e o número de ações de formação

Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
1 ou 2	61%	39%
3 ou mais	85%	15%

Questão 13: Acho que ter de lidar com as diferenças dos alunos é uma verdadeira dificuldade.

A grande maioria dos professores (83%) respondeu no máximo “algumas vezes”, ou seja, há uma tendência para os professores acharem que lidar com as diferenças dos alunos raramente é uma verdadeira dificuldade. É interessante notar que 90% dos professores se sentem incentivados a experimentar novas abordagens pedagógicas por causa das diferenças entre os alunos (pergunta 4): não só as diferenças dos alunos são consideradas verdadeiras dificuldades raramente como estas ainda são usadas como incentivo para melhorar o ensino. Em contraste, apenas 43% dos professores discorda

de que a diversidade seja um verdadeiro problema (pergunta 5). Portanto, alguns professores vêm a diversidade como um problema, apesar de não o considerarem verdadeiramente difícil. Pode ainda complementar-se esta conclusão com o seguinte: 41% dos professores (pergunta 7) concorda que é precisa mais formação para lidar com a diversidade e apenas 5% que a responsabilidade de lidar com este fator seja da direção da escola.

Portanto, a diversidade é considerada um problema razoavelmente solucionável, que deve ser encarado pelo corpo docente e não exclusivamente pela direção mas que, para alguns professores, deve ser mais debatido na formação.

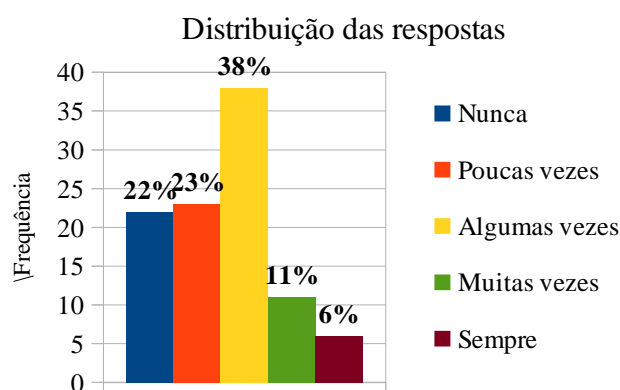


Figura 33 – Acho que ter de lidar com as diferenças dos alunos é uma verdadeira dificuldade

Existe apenas relação com dois fatores: sexo e número de ações de formação frequentadas sobre a diversidade.

Sexo: Apenas 12% do corpo docente feminino respondeu que lidar com a diversidade dos alunos é um verdadeiro problema “sempre” ou “muitas vezes”, enquanto que 30% dos professores homens deu esta resposta.

Quadro 23 – Relação entre a tendência para os professores considerarem as diferenças dos alunos como uma dificuldade de acordo com o sexo.

Sexo	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
Feminino	12%	88%
Masculino	30%	70%

Ações de formação: Os professores que já assistiram a ações de formação no âmbito da diversidade dos alunos têm uma tendência mais elevada para responderem negativamente. Na verdade, 27% destes professores respondeu “nunca”, enquanto que apenas 14% dos professores que nunca assistiram a ações de formação deste género

deram essa resposta.

Quadro 24 – Relação entre a tendência para os professores considerarem as diferenças dos alunos como uma dificuldade e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“nunca”	outras respostas
Sim	27%	73%
Não	14%	86%

Número de ações de formação: Adicionalmente, todos os professores que assistiram a 3 ou mais ações de formação responderam, no máximo, “algumas vezes”. É interessante verificar que também nas perguntas 4 e 5 existe uma relação entre as respostas dadas pelos professores e o facto de terem ou não participado em ações de formação. São os que já participaram quem mais se sente incentivado pela diversidade a experimentar novas abordagens educativas; e são também os professores que participaram em 3 ou mais ações que mais discordam que a diversidade seja um verdadeiro problema. Assim, pode concluir-se que a participação em ações de formação que abordam a temática da diversidade dos alunos é benéfica ao nível da adaptação a turmas com maior diversidade.

Quadro 25 – Relação entre a tendência para os professores considerarem as diferenças dos alunos como uma dificuldade e o número de ações de formação

Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
1 ou 2	21%	79%
3 ou mais	0%	100%

Questão 14: O método expositivo funciona melhor nas minhas aulas.

As respostas a esta pergunta tendem a ser negativas: 50% das respostas é “nunca” ou “poucas vezes”, 39% é “algumas vezes”, e só 11% é “muitas vezes” ou “sempre”. O método expositivo, portanto, não parece ser o que mais sucesso tem dentro da sala de aula.

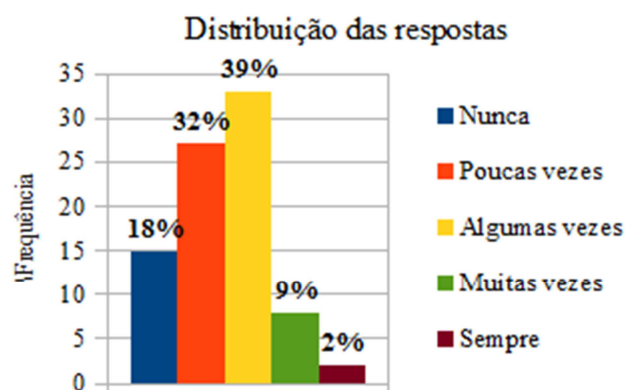


Figura 34 – O método expositivo funciona melhor nas minhas aulas

Idade: Também na idade se nota uma leve relação. É nas aulas dos professores mais novos que o método expositivo parece dar menos resultado, com 56% dos professores de 50 anos ou menos a responderem “poucas vezes” ou “nunca”.

Quadro 26 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem ao método expositivo e a faixa etária

Idade	“nunca” ou “poucas vezes”	outras respostas
≤ 50 anos	56%	44%
> 50 anos	43%	57%

Número de ações de formação: Também se deteta uma relação entre os que participaram em ações de formação. Dos que foram a 1 ou 2 ações, apenas 16% respondeu “nunca”, enquanto dos que foram a 3 ou mais 38% deu essa resposta. Isto parece mostrar que, quanto maior o número de ações de formação, menor é o efeito do método expositivo.

Quadro 27 – Relação entre a tendência para os professores recorrerem ao método expositivo e o número de ações de formação

Ações de formação	“nunca”	outras respostas
1 ou 2	16%	84%
3 ou mais	38%	62%

Questão 15: Aproveito a diversidade dos alunos para enriquecer a aprendizagem de todos.

Uma grande proporção de professores (76%) respondeu “muitas vezes” ou “sempre”. Existe, portanto, uma tendência para os professores aproveitarem a diversidade dos alunos para enriquecer a aprendizagem de todos. Estas respostas estão de acordo com as

obtidas na pergunta 4, onde 90% dos professores afirma que a diversidade dos alunos é incentivo para experimentar novas abordagens pedagógicas.

É ainda importante notar que, de acordo com a pergunta 15 dos alunos, grande parte dos alunos acha que é raro os professores estarem demasiado ocupados com os alunos estrangeiros. Isto significa que não só os professores fazem um esforço para aproveitar a diversidade como o fazem de forma correta, sem que isso altere o funcionamento das aulas tal como é percecionado pelos alunos.

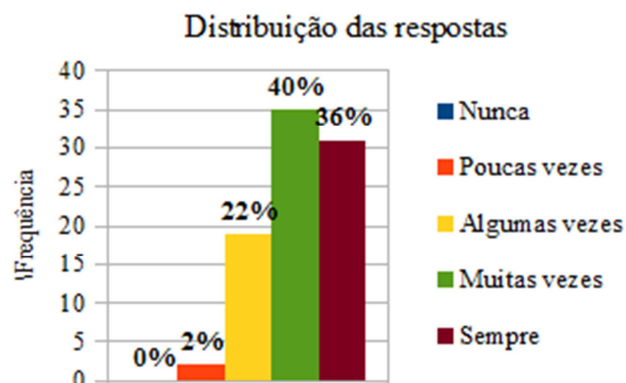


Figura 35 – Aproveito a diversidade dos alunos para enriquecer a aprendizagem de todos

Tal como nessa pergunta, as respostas a esta pergunta estão correlacionadas com alguns aspetos pessoais dos professores.

Idade: Ao contrário do que acontece na pergunta 4, são os professores mais velhos que aproveitam a diversidade para enriquecer a aprendizagem de todos (43% dos professores com mais de 50 anos respondeu “sempre”, face a 29% dos professores com 50 anos ou menos). Assim, apesar de os professores mais velhos não se sentirem tão incentivados pela diversidade a experimentar novas abordagens, são eles que acabam por mais frequentemente aproveitarem esta diversidade na sua atividade pedagógica.

Quadro 28 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e uma faixa etária elevada

Idade	“sempre”	outras respostas
≤ 50 anos	29%	71%
> 50 anos	43%	57%

Tempo de Serviço: Da mesma forma se vê que os professores com mais anos de experiência são os que mais aproveitam a diversidade.

Quadro 29 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e o tempo de serviço

Tempo de serviço	“sempre”	outras respostas
≤ 25 anos	31%	69%
> 25 anos	43%	57%

Preparação formativa: A relação com a preparação formativa é mais fraca do que as anteriores, mas é de salientar que se observa aqui o mesmo princípio que se observa na pergunta 4: são os professores com formação para lidar com a diversidade que mais a aproveitam para enriquecer a aprendizagem de todos os alunos.

Quadro 30 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e a formação inicial

Preparação formativa	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
Sim	86%	14%
Não	73%	27%

Ações de formação: As mesmas conclusões podem ser retiradas da relação entre a resposta a esta pergunta e a presença em ações de formação pelos professores.

Quadro 31 – Relação entre a tendência para os professores aproveitarem a diversidade para enriquecer a aprendizagem e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
Sim	81%	19%
Não	67%	33%

Questão 16: Os alunos que não se portam de acordo com as regras têm de sair da sala de aulas.

As respostas mostram uma muito ligeira tendência para a baixa frequência: 37% respondeu “nunca” ou “poucas vezes”, 39% respondeu “algumas vezes” e 24% respondeu “muitas vezes” ou “sempre”. Há portanto uma leve tendência para considerar que o mau comportamento na aula não deve ser combatido com a expulsão do aluno da sala.

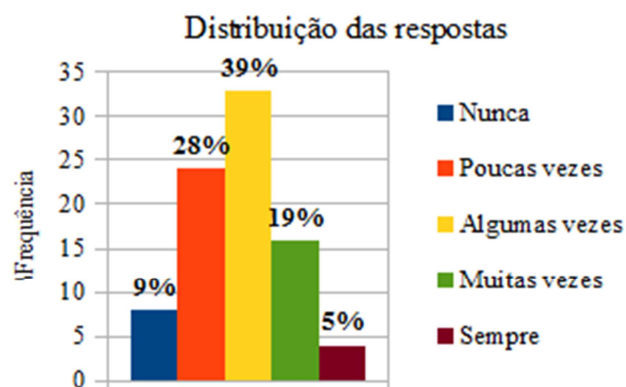


Figura 36 – Os alunos que não se portam de acordo com as regras têm de sair da sala de aulas

Esta diversidade de respostas relaciona-se com vários aspetos pessoais dos professores:

Idade: Também em relação à idade existe uma diferença acentuada entre os professores com mais de 50 anos e os com menos de 50 anos. São os mais novos (33%) que mais frequentemente acha que os alunos que não respeitam as regras têm de sair da aula; apenas 14% dos mais velhos deu uma dessas essas respostas.

Quadro 32 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e a faixa etária

Idade	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
≤ 50 anos	33%	67%
> 50 anos	14%	86%

Quadro 33 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e o tempo de serviço

Tempo de Serviço	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
≤ 25 anos	32%	68%
> 25 anos	11%	89%

Preparação formativa: São os professores sem formação para lidar com a diversidade que têm tendência para responderem ao mau comportamento com expulsão. Apenas 15% dos professores com preparação formativa respondeu “sempre” ou “muitas vezes”, enquanto 26% dos professores sem preparação formativa deu uma dessas respostas.

Quadro 34 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e a formação inicial

Preparação formativa	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
Sim	15%	85%
Não	26%	74%

Ações de formação: Ao contrário do que acontece com a preparação formativa, são os professores que participaram em ações de formação que mais expulsam alunos da sala de aula devido ao mau comportamento. Apenas 30% dos professores com ações de formação respondeu que “nunca” ou “poucas vezes” usa a expulsão como medida contra o mau comportamento, enquanto 54% dos professores sem ações de formação deu uma dessas respostas.

Quadro 35 – Relação entre a tendência para os professores expulsarem os alunos da sala e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“nunca” ou “poucas vezes”	outras respostas
Sim	30%	70%
Não	54%	46%

Questão 17: Peço aos alunos para me dizerem o que não gostam nas aulas.

Como na pergunta 12, a distribuição das respostas nesta pergunta é moderada. 10% respondeu “nunca” ou “poucas vezes”, 67% respondeu “algumas vezes” ou “muitas vezes” e 23% respondeu “sempre”. Novamente, podemos contrastar esta tendência moderada com as conclusões retiradas das respostas à pergunta 7 dos alunos: 91% acha que as suas opiniões sobre as aulas importam, e portanto verifica-se uma discrepância entre aquilo que os alunos esperam e aquilo que de facto se verifica na sala de aula.

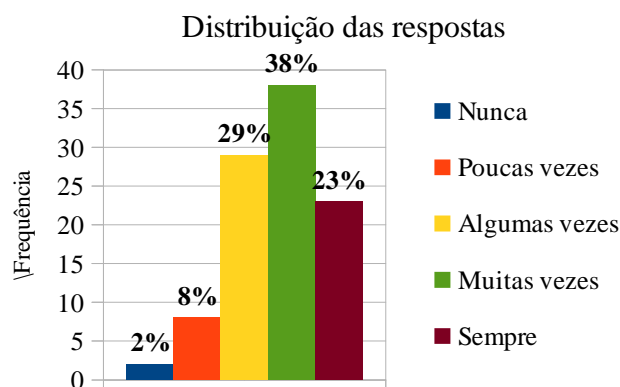


Figura 37 – Peço aos alunos para me dizerem o que não gostam nas aulas

É possível, como na pergunta 12, observar uma relação com a frequência de formação na área da diversidade.

Ações de formação: As proporções nesta situação são as mesmas que na pergunta 12. Isto é, existe uma relação positiva entre a presença em ações de formação e a frequência com que os professores perguntam aos alunos o que não gostaram nas aulas. São os professores que já participaram em ações de formação que mais frequentemente fazem aos alunos esta pergunta.

Quadro 36 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que não gostam das suas aulas e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
Sim	65%	35%
Não	52%	48%

Número de ações de formação: Em contraste, entre os que participaram em ações de formação, são os que participam apenas numa que têm esta tendência: 87% dos professores com exatamente 1 ação de formação responderam “muitas vezes” ou “sempre”, enquanto apenas 56% dos professores com 2 ou mais deram uma dessas respostas.

Quadro 37 – Relação entre a tendência para os professores indagarem os alunos sobre o que não gostam das suas aulas e o número de ações de formação

Nº Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
1	87%	13%
2 ou mais	56%	44%

Questão 18: Já pus em prática ideias que aprendi em ações de formação.

As respostas a esta pergunta são tendencialmente positivas, com 79% dos professores a responder “muitas vezes” ou “sempre”. As ações de formação, portanto, têm um papel acentuado na atividade pedagógica dos professores: aquilo que se aprende com elas é mais tarde, frequentemente, aplicado na prática.

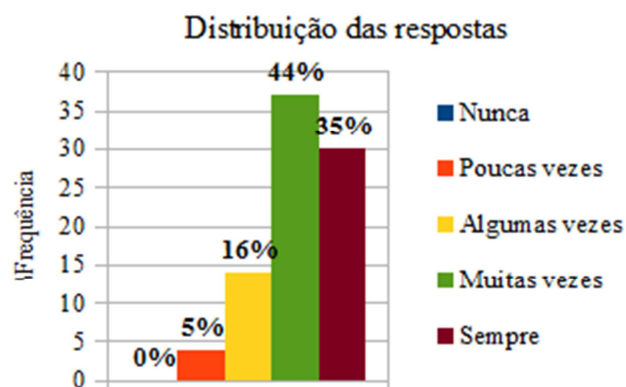


Figura 38 - Já pus em prática ideias que aprendi em ações de formação

Existem algumas relações que podem ser retiradas desta pergunta.

Idade: Existe uma diferença acentuada entre os professores com mais de 50 anos e os com menos de 50 anos. São os mais novos que mais frequentemente aplicam na prática o que aprendem em ações de formação; 44% destes respondeu “sempre”, e apenas 26% dos mais velhos deu essa resposta.

Tempo de Serviço: A tendência em relação ao tempo de serviço é muito semelhante à tendência em relação à idade.

Quadro 38 – Relação entre a tendência para os professores aplicarem na prática as aprendizagens das ações de formação e o tempo de serviço

Tempo de Serviço	“sempre”	outras respostas
≤ 25 anos	42%	58%
> 25 anos	26%	74%

Ações de formação: São os professores que já participaram em ações de formação com a temática da diversidade entre alunos que mais frequentemente aplicam nas aulas aquilo que lhes é ensinado nessas ações.

Quadro 39 – Relação entre a tendência para os professores aplicarem na prática as aprendizagens das ações de formação e ações de formação frequentadas

Ações de formação	“sempre”	outras respostas
Sim	40%	60%
Não	25%	75%

Número de ações de formação: É ainda interessante verificar que os professores que assistem a mais ações de formação mais frequentemente aplicam na sala de aula o que ali aprendem. 54% dos professores que já assistiram a 3 ou mais ações de formação aplicam o que aprenderam na sala de aula “sempre” ou “muitas vezes”, enquanto que apenas 37% dos que assistiram a uma ou duas ações o fazem com essa frequência.

Quadro 40 – Relação entre a tendência para os professores aplicarem na prática as aprendizagens das ações de formação e o número de ações de formação

Nº Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
1 ou 2	37%	63%
3 ou mais	54%	46%

Questão 19: Espero que todos os alunos consigam acompanhar as aulas.

Há uma clara tendência para a resposta afirmativa. 87% dos professores respondeu “sempre” ou “muitas vezes”. Há assim uma expectativa generalizada: os professores esperam que os alunos consigam acompanhar as aulas.

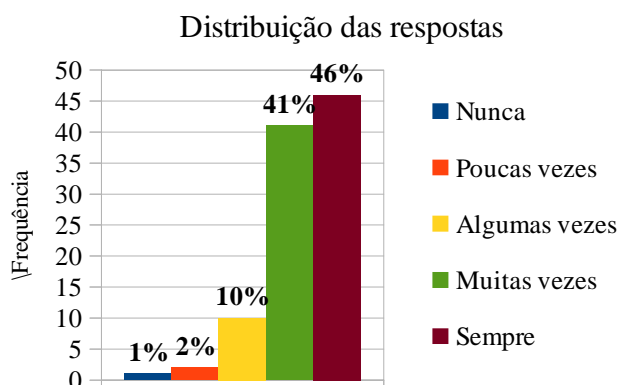


Figura 39 – Espero que todos os alunos consigam acompanhar as aulas

Idade: Os professores mais novos (50 anos ou menos) também esperam mais frequentemente que os alunos consigam acompanhar as suas aulas: 51% deles deu a resposta “sempre”, ao passo que apenas 40% dos mais velhos (mais de 50 anos) deu essa resposta.

Quadro 41 – Relação entre a tendência para os professores esperarem que todos os alunos acompanhem as aulas e a faixa etária

Idade	“sempre”	outras respostas
≤ 50 anos	51%	49%
> 50 anos	40%	60%

Tempo de serviço: Essa tendência é repetida quando se analisa o tempo de serviço. 52% dos professores mais recentes (com 25 anos ou menos) respondeu “sempre”, e apenas 47% dos mais velhos (com mais de 25 anos de serviço) deu essa resposta.

Quadro 42 – Relação entre a tendência para os professores esperarem que todos os alunos acompanhem as aulas e o tempo de serviço

Tempo de serviço	“sempre”	outras respostas
≤ 25 anos	52%	48%
> 25 anos	37%	63%

Preparação formativa: São os professores sem preparação formativa para lidar com a diversidade quem mais espera que os alunos consiga acompanhar as aulas. 89% deles respondeu “sempre”, ao passo que apenas 76% dos professores com esse tipo de formação deu essa resposta.

Quadro 43 – Relação entre a tendência para os professores esperarem que todos os alunos acompanhem as aulas e a formação inicial

Preparação formativa	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
Sim	76%	24%
Não	89%	11%

Questão 20: Se os alunos não cumprirem as regras são encaminhados para o GAP ou Direção.

Observa-se nesta pergunta uma distribuição quase simétrica das respostas. 32% dos professores respondeu “nunca” ou “poucas vezes”, 33% respondeu “algumas vezes” e 35% respondeu “muitas vezes” ou “sempre”. Há portanto práticas muito diversas acerca do que deve ser feito aos alunos que não cumprem as regras. Já o mesmo resultado se tinha obtido na pergunta 16, onde se observa uma distribuição mais ou menos simétrica na prática de expulsar da sala de aula os alunos que não cumprem as regras. Na pergunta 16 mostra-se que existe uma ligeira tendência para os professores *não* expulsarem os alunos, e nesta pergunta há uma tendência (*mas ainda mais ligeira*) para a prática de encaminhar os alunos. Existe, portanto, uma leve predisposição para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou a Direção em vez de os expulsarem simplesmente da aula.

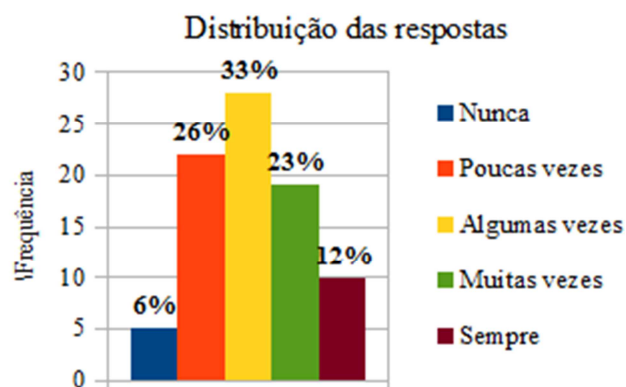


Figura 40 – Se os alunos não cumprirem as regras são encaminhados para o GAP ou Direção

Idade: São os professores mais novos que têm maior tendência para encaminhar os alunos, visto que só 26% dos professores com 50 anos ou menos anos respondeu “poucas vezes” ou “nunca”, e 39% dos professores mais velhos deu uma dessas respostas. Esta conclusão está inteiramente de acordo com o que se observa na pergunta 16: os professores mais novos expulsam mais frequentemente e encaminham mais frequentemente do que os mais velhos.

Quadro 44 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e a faixa etária

Idade	“poucas vezes” ou “nunca”	outras respostas
≤ 50 anos	26%	74%
> 50 anos	39%	61%

Tempo de Serviço: A mesma tendência verifica-se em relação ao tempo de serviço.

Quadro 45 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e o tempo de serviço

Tempo de Serviço	“poucas vezes” ou “nunca”	outras respostas
≤ 25 anos	26%	74%
> 25 anos	41%	59%

Preparação formativa: São os professores sem preparação formativa para lidar com a diversidade que mais tendem a encaminhar os alunos. Nenhum dos professores com este tipo de formação respondeu “sempre”, ao passo que 16% dos professores sem esta formação deu esta resposta. Isto indica que os professores com formação para lidar com a diversidade não encaminham os alunos para o GAP ou Direção. Também na pergunta 16 se verifica que os professores com esta formação tendem a expulsar menos frequentemente os alunos.

Quadro 46 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e a formação inicial

Preparação formativa	“sempre”	outras respostas
Sim	0%	100%
Não	16%	84%

Número de ações de formação: São também os professores que assistem a menos ações de formação quem mais encaminha os seus alunos para o GAP ou Direção. Apenas 56% dos professores afirma encaminhar os alunos “sempre” ou “muitas vezes”, enquanto 87% dos professores com zero, uma ou duas ações de formação deu uma dessas respostas.

Quadro 47 – Relação entre a tendência para os professores encaminharem os alunos para o GAP ou Direção e o número de ações de formação

Nº Ações de formação	“sempre” ou “muitas vezes”	outras respostas
0 a 2	87%	13%
3 ou mais	56%	44%

Questão 21: Acho realmente vantajosos lidar com as diferenças dos alunos.

62% dos professores responderam “sempre” ou “muitas vezes”, e 32% responderam “algumas vezes”. Isto demonstra uma grande tendência para os professores acharem vantajoso lidar com as diferenças entre os alunos. Podemos comparar esta tendência com as tendência observadas em várias outras respostas:

- Pergunta 3: 97% dos professores concordam que aceitar as diferenças entre os alunos é positivo;
- Pergunta 5: são poucos (27%) os professores que acham que a diversidade é um verdadeiro problema;
- Pergunta 13: só 17% dos professores acha que lidar com as diferenças entre os alunos é uma verdadeira dificuldade;
- Pergunta 6: 87% dos professores acha-se responsável por lidar com a diversidade dos alunos;
- Pergunta 4: 90% dos professores concorda que as diferenças dos alunos os incentivam a experimentar novas abordagens pedagógicas;
- Pergunta 15: 76% dos professores aproveita a diversidade dos alunos para enriquecer a aprendizagem de todos;

- Pergunta 7: 70% dos professores concorda que precisa de mais formação para os ajudar a lidar com a diversidade.

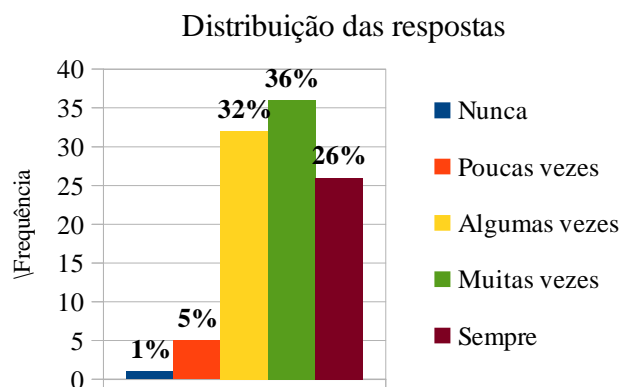


Figura 41 – Acho realmente vantajosos lidar com as diferenças dos alunos

Destas várias observações, pode concluir-se que a maioria dos professores olha para a diversidade não como um obstáculo a ser ultrapassado uma vez para nunca mais ser encontrado, mas como uma situação recorrente que deve ser aproveitada e trabalhada de forma a servir como um mecanismo pedagógico. Ainda de acordo com a pergunta 7, muitos são os professores que pensam não estarem ainda totalmente preparados para lidar com esta realidade escolar.

Sexo: São os homens quem mais frequentemente acha vantajoso lidar com as diferenças dos alunos, numa proporção de 75% de respostas “muitas vezes” ou “sempre”, face a apenas 58% nas mulheres. São também os homens, em contrapartida, que mais frequentemente acha que lidar com as diferenças entre os alunos é uma verdadeira dificuldade (pergunta 13). São ainda os homens quem mais frequentemente aproveita a diversidade para enriquecer a aprendizagem de todos (pergunta 15). Por último, de acordo com a pergunta 7, são as mulheres que sentem mais necessidade de formação para lidar com este assunto. Em suma: são aparentemente os professores do sexo masculino quem mais frequentemente lida com a diversidade como um estímulo para a aprendizagem dos seus alunos.

Quadro 48 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e o sexo

Sexo	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
Feminino	58%	42%
Masculino	75%	25%

Idade: São os professores mais velhos que mais frequentemente acham vantajoso lidar com a diversidade: 31% dos professores com mais de 50 anos respondeu “sempre”, enquanto apenas 20% dos mais novos deu essa resposta. Observa-se a mesma tendência na pergunta 15, onde são os professores mais velhos que aproveitam a diversidade para enriquecer a aprendizagem de todos. Pelo contrário, na pergunta 7 vê-se serem os mais novos a achar que precisam de mais formação para lidar com este assunto. Parece, assim, que ao longo da prática educativa, os próprios professores vão aprendendo a lidar com a diversidade, acabando por abraçar essa temática para enriquecer as suas aulas.

Quadro 49 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e a faixa etária

Idade	“sempre”	“muitas vezes”	outras respostas
≤ 50 anos	20%	41%	39%
> 50 anos	31%	31%	38%

Tempo de Serviço: A relação com o tempo de serviço segue, em tudo, o mesmo padrão que o observado na relação com a idade.

Quadro 50 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e o tempo de serviço

Tempo de Serviço	“sempre”	“muitas vezes”	outras respostas
≤ 25 anos	22%	43%	35%
> 25 anos	31%	26%	43%

Número de ações de formação: São os professores que assistiram a mais ações de formação quem mais frequentemente acha vantajoso lidar com a diversidade, com 85% dos professores com 3 ou mais ações a responderem “algumas vezes” ou “sempre”, face a 58% dos professores com zero, uma ou duas formações a darem essa resposta. A mesma tendência é observada na pergunta 5, onde nenhum dos professores com 3 ou mais ações concorda que a diversidade seja um verdadeiro problema; e na pergunta 13, onde nenhum dos professores com 3 ou mais ações acha que lidar com a diversidade seja uma verdadeira dificuldade. Além disso, todos os professores com 3 ou mais ações acham que são responsáveis por lidar com a diversidade dos alunos. São também os professores que já assistiram a ações de formação que mais frequentemente aproveitam a diversidade dos alunos para enriquecer a aprendizagem de todos. Há, portanto, uma grande relação entre a participação em ações de formação e a capacidade de trabalhar num contexto onde a diversidade dos alunos é uma realidade.

Quadro 51 – Relação entre a tendência para os professores considerarem a diversidade vantajosa e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
0 a 2	58%	42%
3 ou mais	85%	15%

Questão 22: Encorajo a colaboração entre alunos

70% dos professores respondeu “sempre”, e 27% respondeu “muitas vezes”, o que mostra uma tendência para os professores encorajarem a colaboração entre os alunos muito frequentemente. Estes resultados podem ser comparados com o que foi obtido em algumas das perguntas dos alunos, compare-se com a questão nº 12 onde apenas 49% dos alunos respondeu que são encorajados a trabalhar juntos “frequentemente” ou “sempre”. Existe assim, uma grande discrepância entre a prática dos professores e aquilo que os alunos observam na sala de aula. Em paralelo, os alunos responderam, na pergunta 19, que há alunos que se sentem ignorados e que, portanto, o facto de os professores encorajarem a colaboração não está a ser tão bem sucedido como pretendido.

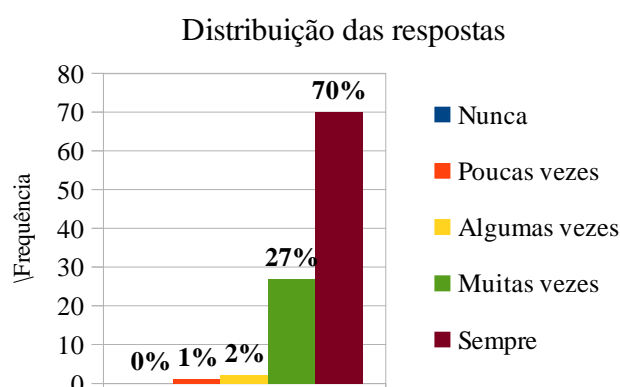


Figura 42 – Encorajo a colaboração entre alunos

Idade: São os professores com mais de 50 anos quem mais encoraja a colaboração entre os alunos, com 81% deles a responderem “sempre” e apenas 60% dos mais novos a darem essa resposta.

Quadro 52 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e a faixa etária

Idade	“sempre”	outras respostas
≤ 50 anos	60%	40%
> 50 anos	81%	19%

Tempo de serviço: A tendência observada aqui é igual (mas de menor intensidade) à observada na relação com a idade. 77% dos professores mais experientes (com mais de 25 anos de serviço) responderam “sempre”, face a 66% dos professores mais novos a darem essa resposta.

Quadro 53 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e o tempo de serviço

Tempo de serviço	“sempre”	outras respostas
≤ 25 anos	65%	35%
> 25 anos	77%	23%

Preparação formativa: É interessante verificar que são os professores que não tiveram preparação específica para lidar com a diversidade dos alunos na sua formação quem mais frequentemente encoraja o trabalho em equipa. 74% dos professores sem formação para esta temática responderam “sempre”, ao passo que apenas 57% dos professores com essa formação deram essa resposta. Isto pode dever-se, possivelmente, ao facto de as licenciaturas em educação com formação para a diversidade dos alunos poderem oferecer aos futuros professores formação onde a colaboração entre alunos não é vista como uma ferramenta pedagógica essencial.

Quadro 54 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e a formação inicial

Preparação formativa	“sempre”	outras respostas
Sim	57%	43%
Não	74%	26%

Número de ações de formação: Por outro lado, são os professores que mais participam em ações de formação sobre a temática da diversidade quem mais encoraja o trabalho em equipa: 85% dos professores com 3 ou mais ações de formação responderam “sempre”, face a 65% com zero, uma ou duas ações a darem essa resposta. Isto parece demonstrar que nas ações de formação, ao contrário do que acontece na formação inicial, a colaboração entre alunos é vista como ferramenta pedagógica essencial.

Quadro 55 – Relação entre a tendência para os professores encorajarem a colaboração entre alunos e as ações de formação frequentadas

Ações de formação	“sempre”	outras respostas
0 a 2	65%	35%
3 ou mais	85%	15%

Questão 23: As atividades em grupo funcionam melhor nas minhas aulas.

Grande parte dos professores (78%) respondeu que as atividades de grupo funcionam nas suas aulas “algumas vezes” ou “muitas vezes”, e 13% respondeu “sempre”. Há, portanto, uma tendência positiva mas moderada para que as atividades em grupo sejam bem sucedidas. Ao contrário do que se observa nas respostas à pergunta anterior, esta tendência reflete muito mais fielmente as observações retiradas da pergunta 12 feita aos alunos. De facto, embora a colaboração seja encorajada quase universalmente pelos professores, o resultado dessa colaboração nem sempre se reflete numa melhor atividade educativa ou numa aprendizagem mais facilitada para os alunos.

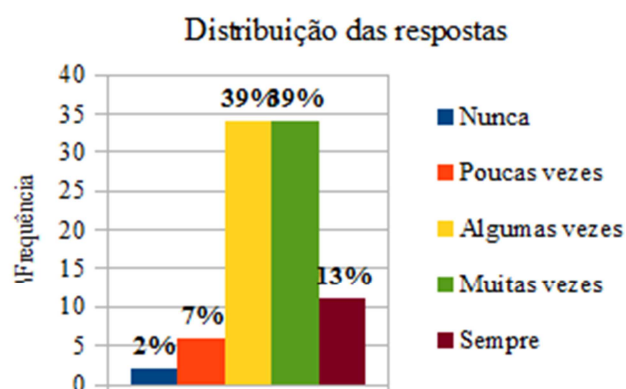


Figura 43 – As atividades em grupo funcionam melhor nas minhas aulas

Tempo de serviço: Embora sejam os professores mais experientes que encorajam mais a colaboração (pergunta 22), é nas aulas dos professores mais recentes que esta colaboração parece surtir mais efeito na aprendizagem dos alunos. De facto, 58% dos professores com 25 anos de serviço ou menos respondeu “muitas vezes” ou “sempre”, e apenas 43% dos professores com mais de 25 anos de serviço deu uma dessas respostas.

Quadro 56 – Relação entre a tendência para os professores promoverem o trabalho de grupo e o tempo de serviço

Tempo de serviço	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
≤ 25 anos	58%	42%
> 25 anos	43%	57%

Número de ações de formação: Pode observar-se uma relação entre o facto de um professor ter presenciado ações de formação e o efeito das atividades em grupo nas suas aulas. 77% dos professores com 3 ou mais ações de formação responderam que as atividades de grupo nas suas aulas funcionam “muitas vezes” ou “sempre”, ao passo que

apenas 50% dos professores com zero, uma ou duas ações de formação deram uma dessas respostas.

Quadro 57 – Relação entre a tendência para os professores promoverem o trabalho de grupo e o número de ações de formação

Nº Ações de formação	“muitas vezes” ou “sempre”	outras respostas
0 a 2	50%	50%
3 ou mais	77%	23%

Na sequência dos dados apurados, parece-nos importante refletir sobre alguns aspetos que se verificam na ESPA e que podem apontar novos caminhos para o trabalho a desenvolver futuramente.

É dado adquirido, pela maioria dos professores, a necessidade de ouvirem as vozes dos alunos e, no que respeita aos alunos, estes manifestaram o desejo de tal ocorrer com maior frequência. Expressar opiniões e ser ouvido é importante.

Dos dados recolhidos nestes questionários salienta-se um fator que persiste praticamente em todas as respostas dadas, a participação em formação profissional. Como já referido neste trabalho, a formação veio a adquirir ao longo dos últimos tempos uma relevância extraordinária na preparação dos professores de hoje. Neste estudo em particular, ela evidenciou-se um meio essencial às práticas colaborativas, à capacidade de lidar com a diversidade e à vontade de operar mudanças comportamentais permanentes.

Reforça-se assim, o enunciado por Santana, (2007) “Tornámo-nos assim, desde o início, protagonistas da nossa formação, alternando os papéis de formadores e de formandos, de comunicadores e de participantes. Afinal, também conseguíamos ser professores de outra maneira” (p. 31)

É ainda claro o que se observa em relação à preparação para lidar com a diversidade, à abertura a novas abordagens e à predisposição para a mudança. Daí deduzir-se a extrema urgência na formação dos professores para trabalhar com a diversidade na sala de aula. Repare-se que, na questão 5, os docentes com maior número de ações de formação no âmbito da diversidade consideram que lidar com as diferenças dos alunos não é um verdadeiro problema e, por outro lado, encaram este desafio como responsabilidade sua, a considerar e a trabalhar no contexto da sala de aula.

Refere-se também que, quando questionados sobre o uso de metodologias diferenciadas

em sala de aula, os inquiridos direcionam as suas respostas para a preparação formativa que detêm. Nestes casos, a tendência é para concordar totalmente com a capacidade de se estar pronto a operar novas e permanentes adaptações no uso de estratégias de ensino.

Será ainda vantajoso refletir aqui sobre as respostas dadas pelos estudantes, por exemplo na questão 14, onde se podem comparar estas conclusões. Verifica-se, neste caso, que os alunos não têm uma opinião unânime em relação ao facto de os professores ajudarem ou não os alunos a conhecer melhor os seus colegas estrangeiros. Esta discrepância pode ser sinal de que os docentes usam estratégias impercetíveis no contexto da sala de aula e os alunos não as percebem, ou não são suficientes para lidar com a diversidade. Neste caso, inclinamo-nos mais para a primeira hipótese dado que se verifica, nas respostas dos alunos à questão 15, que estes não sentem os professores excessivamente ocupados com os alunos estrangeiros, o que significa que aqueles aproveitam a diversidade para serem capazes de chegar a todos, como o fazem de forma correta, sem que isso altere o funcionamento das aulas.

Podemos ainda analisar neste estudo, de forma muito superficial, a questão da capacidade de lidar com a indisciplina. Na questão 16: Os alunos que não se portam de acordo com as regras têm de sair da sala de aulas, as respostas dadas vão no sentido de os maus comportamentos não serem resolvidos com a expulsão do aluno da sala.

Neste caso os fatores *idade, tempo de serviço e formação* estão mais relacionados com o recurso a esta medida disciplinar. São os mais novos, os que têm menos tempo de serviço e os que menos formação detêm que recorrem a esta medida.

Em suma, citando novamente Caetano (2004) “No tempo de aparente desordem em que vivemos, é importante reequacionarmos, a cada momento, o ponto em que nos encontramos, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos.” (p. 25) pelo que se entende indispensável a reflexão séria e contínua sobre as nossas práticas e sobre as pessoas que somos. Este questionamento reflexivo e crítico surge como o impulsionador da transformação e o condutor da mudança.

4.3 *Entrevistas*

Transcrevem-se de seguida os registos verificados após uma análise de conteúdo das nove entrevistas realizadas, através de uma observação categorial, onde as comunicações foram tratadas através de procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos que permitam tirar

conclusões das mensagens transmitidas. Desejou-se assim, uma análise mais detalhada dos textos, no que diz respeito à sua mensuração, ou seja, à frequência de uma determinada unidade de análise

4.3.1 Entrevistas aos docentes

Quadro 58 – CATEGORIA: Opiniões dos professores sobre o trabalho desenvolvido pelo trio.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTOS	FREQUÊNCIA
Apreciação positiva	– experiência muito positiva	9
	– alguns melhoramentos	2
	– necessidade de introduzir mudanças	4
	– um clima de colaboração	6
	– trabalham muito bem colaborativamente	3
	– desafio	3
	– a voz dos estudantes	3
Constrangimentos iniciais	– Rotina	1
	– um aspeto que estava adormecido	2
	– componente de risco	3
	– reticências iniciais	4
	– isolamento	4
	– um professor só	8
Apoio institucional	– falta de disponibilidade para cederem	3
	– nota-se a diferença na gestão da escola	5
	– reforço do apoio da direção.	3
	– colaboração da escola em geral.	6
Apoio colegial	– a mudança	2
	– uma cumplicidade positiva	9
	– risco partilhado.	6
	– Não estar sozinho	2
	– Motivada	5
	– Apoio	3
	– Poder contar com os outros	2
– Ação reguladora com os colegas	2	
Planeamento em comum do ensino	– mais colaborativamente construirmos.	9
	– transdisciplinaridade.	9
	– sentir à vontade	3
	– As dificuldades pareciam-me maiores do que na realidade são ...	2
	– naturalmente autorizado ...	2
	– já não importa se são um, dois, três, quinze ou vinte professores	1
	– estudantes a ser consultados antes das aulas, e deram as suas sugestões	4
– dei-lhes os instrumentos... e possibilidades	1	
Negociação das estratégias pedagógicas	– eu posso perfeitamente assistir à tua aula	2
	– Liberdade ...	1
	– a andorinha precisa de começar a voar ...	1
	– eles veem que a sua participação tem impacto	3
	– são cada vez mais ... responsáveis ...	3
– Deixa de ser um evento e passa a ser normal	4	

Numa reflexão geral sobre os dados apurados na entrevista relativamente a este primeiro tema, é de extrema importância realçar a *experiencia muito positiva/positivo* (F9) manifestada por todos os intervenientes, sendo também de salientar a existência de uma profunda consciência da necessidade de melhorar e de introduzir mudanças. O *clima de colaboração e cumplicidade positiva* (F6 e F5) foram uma realidade sentida que reavivou nos intervenientes um sentimento capaz de operacionalizar mudanças (*um aspeto que estava adormecido*) (F2) e aceitar os *desafios* (F3) capazes de conduzir a um maior sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos constrangimentos surgidos foram, essencialmente, referidos aspetos como o *isolamento*, tendo oito entrevistados referido esta questão como uma das que aduziu maiores constrangimentos. De acordo com Fullan & Hargreaves (2001), embora os professores estejam habituados a planificar em conjunto com os seus pares, a verdade é que geralmente acabam por gerir e desenvolver de forma individual o “**seu** trabalho” com os “**seus**” alunos em contexto da “**sua** sala de aula”, afastando possíveis situações de enriquecimento que pode ser atingido pela capacidade em refletir e partilhar práticas. Por outro lado, ainda neste aspeto, é relevante a capacidade de assumir que existiam *reticências iniciais* e um sentimento de dúvida (*componente de risco e falta de disponibilidade para acolher*) relativo à consecução do projeto.

Nestas subcategorias, é manifesto que os professores acreditam que a evolução de culturas colaborativas só existe se a liderança apostar em decisões partilhadas de forma coletiva. Verifica-se que as expressões “*nota-se a diferença na gestão da escola*” e “*reforço do apoio da direção*” são sinal de uma escola que, como diz Sergiovanni (2004), encara as lideranças como uma incumbência ao serviço do bem comum. Tornar as escolas em comunidades de aprendizagem para os alunos implica que estas também o sejam para os professores, criando estratégias que “*acordem*” nos professores o desejo de refletirem sobre as suas práticas, que fomentem a mudança, o diálogo e que, deste modo, estabeleçam a aprendizagem colaborativa. Incumbe ao líder diligenciar e estimular essas estratégias.

Trabalhar em comum com o outro, para a obtenção de determinado resultado, implica forçosamente ser participante numa ação colaborativa. Infere-se assim que a colaboração e a partilha, ou seja, negociar decisões é sentir-se corresponsável pela qualidade daquilo que é concretizado. É visível que foi realizado um trabalho onde a colaboração deu frutos. Um dos entrevistados utilizou uma expressão muito reveladora

desta realidade; *construirmos* (...), entende-se assim, que foram alcançados os objetivos que conduzem forçosamente à capacidade de tornar o ensino num processo onde é possível vencer dificuldades, e lecionar de modo “*naturalmente autorizado*”. Esta ideia surge na entrevista e é afirmativa de um sentimento de total à vontade para que se possam observar aulas, fazer as devidas correções e sugerir mudanças. Por outro lado, foi também evidenciado que este projeto pode e deve conduzir a uma vontade de levar os outros docentes a aceitarem este desafio.

Não pode passar despercebida ainda a capacidade demonstrada por dois dos trios em terem aceitado o desafio de chamarem os alunos à planificação da aula: *estudantes a ser consultados antes das aulas, deram as suas sugestões e dei-lhes os instrumentos e dei-lhes as possibilidades.*

Quadro 59 – CATEGORIA: Opiniões dos professores sobre a aprendizagem inclusiva.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTOS	FREQUÊNCIA
Inclusão das vozes dos alunos	– dar voz aos alunos	5
	– ouvir as vozes deles	6
	– consciencialização de que não damos aulas, como quem o faz por encomenda	2
	– vontade deles,	5
	– dão sempre conta de gostarem mais deste tipo de aulas ... muito importante chegar aos alunos,	9
	– têm prazer	9
Atenção à diversidade	– diversidade	3
	– determinado perfil ...	6
	– acabam por aprender a aprender de outras maneiras, maneiras diversas de aprender.	4
	– conteúdos que estão só a chegar aos dez por cento, outros noventa por cento vão ficar...	7
	– é preciso caminhar para cima	2
Partilha e diálogo	– partilha ...	9
	– ouvir ... gostava de ouvir todos	9
	– aulas são planeadas para que eles falem, as vozes dos alunos estão muito presentes, comentários que eles fazem nas entrevistas	6
Participação e socialização	– participação ativa	3
	– gostamos de participar	6
	– pais adoraram! ... de facto este mundo é fechado aos pais.	3
Relação de confiança/responsabilização	– que é a confiança que depositamos nos alunos	3
	– dá essa credibilidade/força.	3
	– assistir à tua aula, tu assistires à minha ...	3
	– cada vez mais responsáveis	3

Recordando o que já foi referido neste trabalho de investigação, e segundo Correia (2002) a inclusão deveria ser o *ingrediente* do sistema geral de educação, onde não é possível separar fins e meios. “O princípio da inclusão torna-se um meio para atingir as finalidades definidas. A inclusão não é abordada como um fim em si mesma. O que propomos é uma teoria cognitiva da Educação que faz emergir a ‘educação inclusiva’ e a inclusão social do conjunto dos princípios epistemológicos gerais.” (p.2)

Deste modo, refletir sobre a inclusão é fazer uma análise cuidada sobre as práticas utilizadas com os alunos em contexto de sala de aula. A inclusão estimula a aprendizagem, a participação e a igualdade de oportunidades, abrange todos os aprendentes, independentemente do género, das capacidades, da religião, da origem, ética ou social. Note-se os resultados das opiniões da totalidade dos docentes entrevistados: “... dão sempre conta de gostarem mais deste tipo de aulas, ... muito importante chegar aos alunos e ... têm prazer”.

A aprendizagem faz-se em interação social com o outro, não existe no vago. Somos simultaneamente iguais e diferentes e é este o processo que exige entendimento, abertura ao outro e tolerância. Também aqui podemos confrontar a necessidade evidenciada, na urgência de dar voz e ouvir as vozes dos alunos, mencionado por seis docentes.

Quatro e sete professores referem duas importantes conclusões, acabam por aprender a aprender de outras maneiras, maneiras diversas de aprender, e conteúdos que estão só a chegar aos dez por cento, outros noventa por cento vão ficar. Sabemos que nos percursos particulares dos alunos, quando existem obstáculos à participação e à aprendizagem, estes tornam-se decisivos para o seu processo educativo. A sala de aula alia relações sócio afetivas, participação, bem-estar, respeito, e autoconfiança. Estas são emoções vivenciadas na ligação entre os jovens e a escola. É portanto apanágio do aluno sentir que a escola se preocupa e existe para ele. Aulas são planeadas para que eles falem, as vozes dos alunos estão muito presentes nos comentários que eles fazem nas entrevistas.

Diretamente relacionado com as particularidades e os procedimentos de professores, a interação dos alunos e, como consequência, a dinâmica da aula, única e particular, constroem-se num ambiente que implica variáveis que não podem ser menosprezadas. O objetivo é alcançar essas particularidades e promover o envolvimento físico, sendo assim imperioso que se tomem atitudes coerentes, onde não tem lugar a exclusão. Desta

forma, os professores estarão aptos a moldarem-se às relações do grupo. Tudo isto só é possível com a autorreflexão sobre os preceitos acerca da normalidade, identidade e responsabilidade. Face ao exposto importa referir a expressão utilizada pelos docentes quando manifestam o desejo de “Ouvir ... gostava de ouvir todos”.

Não é possível deixar de evidenciar neste contexto o que já foi referido anteriormente. Esta inclusão é também extensiva aos docentes, afinal quando se sente que a escola encoraja a inovação, a melhoria e a colaboração entre todos, esta obtém melhores resultados porque permite que todos se sintam incluídos.

Interessa agora focar ainda outra questão: os professores que sentem que a sua escola tem uma liderança atenta e que encoraja a inovação/melhoria e a colaboração entre colegas tem melhores resultados no que reporta à inclusão porque, afinal, também eles próprios se sentem incluídos.

Tal como já referido e pegando novamente no conceito defendido por Ainscow (1996), é preciso encarar e confrontar de forma nova e renovada todos os processos e práxis que podem estar a contribuir para a criação de barreiras que podem comprometer a participação dos jovens estudantes.

Ao lado de cada aluno, deve estar uma escola que ouve o seu sentir e ruma em direção ao seu sucesso, académico sim, mas sem esquecer o seu sucesso pessoal. Daí, o papel cada vez mais humanizador do professor: “não mais é possível encarar a escola como um serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor” (Santos, 2008 p. 8).

Permanece, em nosso entender, uma expressão citada por dois professores; é preciso caminhar para cima, que traduz esta enorme aposta num ensino atento e preocupado com o sucesso educativo de todos os alunos. Caminhar é a maneira de não se deixar “adormecer” procurando constantemente alcançar uma atitude de aceitação das diferenças e fazer delas enriquecimento para todos.

A diversidade cultural reclama novos conhecimentos, por vezes, a ritmos estonteantes, o aparecimento das novas tecnologias e progresso científico influenciam a escola, que deixou de ser um espaço restrito de sala de aula para tratar também dos conflitos que decorrem destes tempos de incertezas. Pode muito bem ser através do chamamento dos alunos a tomarem parte nas decisões da escola que se consegue ultrapassar muitos destes problemas.

Quadro 60 – CATEGORIA: Opiniões dos professores sobre o incremento de práticas colaborativas.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTOS	FREQUÊNCIA
Desenvolvimento profissional dos professores	– Cumplicidade positiva	3
	– Introduzir novas estratégias.	3
	– Questionar ... modelo ...	6
	– Correr riscos muito grandes ... romper limites culturais	3
	– Dar voz aos estudantes ... risco ...	4
	– Rotinas ... reciclagem ... voltássemos a acreditar ... ser possível	6
	– Ensinar de outra maneira todos os dias a todas as horas ... ir introduzindo estas variantes	6
	– Componente lúdica mas com seriedade ... para aprender	4
Desenvolvimento organizacional	– Exigem de facto uma colaboração	9
	– A escola a permitir este espaço de inovação	9
Compatibilidade horária	– Difícil encontrar espaços ...	9
	– Mais turmas e mais trabalho mais tarefa ... e isso dificulta ...	9
Continuidade do projeto	– Achar que de um modo mais leve ... mais frequente ... tornar-se prática ... corrente	9
	– todos os professores têm que participar de uma equipa de inovação.	9
	– Haver a possibilidade de, imaginemos, destinar seis horas por ano ... para autoformação, dinamizar	3
	– Estão muito agarrados ao que costumam fazer e às suas práticas	3

Não seria justo deixar de referir a já tão comentada teoria de Schön (1983) quando este afirma que o professor não é o único detentor do conhecimento e o aluno o mero recipiente mas sim, construtor do seu próprio conhecimento; o autor defende também que, um bom professor é aquele que é capaz de **fazer aprender**, que promove a assimilação dos conhecimentos, que **se adequa** aos diferentes contextos da construção do conhecimento **em interação colaborativa** com outros professores e com o aluno.

Assim, as ideias resultantes das entrevistas: *cumplicidade positiva; introduzir novas estratégias; questionar modelo ...; correr risco muito grande ... romper limites culturais; dar voz aos estudantes ...; rotinas ... reciclagem ... voltássemos a acreditar...; possível ensinar de outra maneira todos os dias a todas as horas ... ir introduzindo estas variantes; componente lúdica se dê uma seriedade ... para aprender;* revelam numa lógica de investigação-ação, que o docente se predispõe a questionar, a refletir e a fazer os outros refletir, adaptando-se aos diferentes contextos, para assim

melhorar as suas práticas. Este é o meio favorável, através do qual a compreensão profunda e a informação, não só no ato educativo, mas também no contexto em que a ação se desenvolve, caminham em direção à melhoria. Apesar de vivermos tempos de grande desânimo e desilusão no corpo docente, acredita-se ser ainda possível que os professores não abdicuem das suas convicções e contra tudo e contra todos sigam em frente. Como atrás já foi referido, existe uma grande vantagem na aposta da formação profissional na área da inclusão, diversidade e trabalho colaborativo.

Parece-nos importante reforçar aqui aquilo que já foi atrás mencionado, enquanto organização educativa e formativa, a escola de hoje encara incalculáveis desafios e enfrenta profundas alterações, a educação e a formação ganham um sentido renovado e veem reforçado o seu valor estratégico como fatores determinantes de inovação, de progresso, de competitividade, de excelência e de bem-estar económico e social. Neste contexto, a questão da qualidade do ensino e das aprendizagens (e também da qualidade dos professores) tem sido mote nos discursos políticos e debates que se têm produzido em torno da Educação.

O incremento de práticas colaborativas reflete uma série de fatores por vezes antagónicos. Ao refletirmos sobre o maior número de respostas verificamos que estas vêm salientar a grande necessidade de um debate sério e profundo por parte das comunidades educativas e essencialmente pelos responsáveis pela Educação em Portugal. Se não veja-se: *exigem de facto uma colaboração; a escola a permitir este espaço de inovação; tornar-se prática ... corrente; cumplicidade positiva; componente lúdica que dê uma seriedade ... para aprender; achar que de um modo mais leve ... mais frequente ...; correr risco muito grande ... romper limites culturais; dar voz aos estudantes; dinamizar ... formação*

As duas primeiras vêm reforçar a enorme necessidade das escolas entenderem o verdadeiro sentido da colaboração e ser efetivamente um espaço onde seja possível inovar. Por outro lado, esta urgência em ser capaz de ensinar de forma séria e acompanhando os tempos que correm, indo ao encontro dos anseios dos alunos de hoje, dando-lhes a voz necessária para que se alcance o sucesso, veja-se (Apêndice E) onde os docentes refletem sobre esta problemática. Finalmente neste campo podemos ainda referir a inevitabilidade em romper barreiras culturais de modo a estar apto a ser profissional de ensino desperto para a inclusão e atento à diversidade.

4.3.2 Entrevistas aos alunos

Quadro 61 – CATEGORIA: O que me fez sentir à parte / a não conseguir participar nas tarefas da aula.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTOS	FREQUÊNCIA
Barreiras à aprendizagem	– Aluno não participou ... <i>mete-se</i> sempre à parte;	3
	– Pessoas com problemas ... que não consigam aprender tão bem;	4
	– Não me senti assim tão bem no grupo	1
	– É mesmo não perceber a matéria ou então não querer trabalhar com os outros;	5
	– E não me senti bem	1
	– Só que ele gaguejava;	2
	– Ele não achou piada nenhuma;	2
	– Sentiram-se à parte porque têm dificuldades na disciplina;	4
	– Não participam, por não serem boas na disciplina ou simplesmente por desinteresse;	3
	– <i>Inglês</i> é uma disciplina que eu não gosto.	1
Não escutar as vozes dos alunos	– Colaborem ... comprometerem-se ...	2
	– Contribuírem mesmo	3
	– Não solicitam a minha opinião ...	1
	– Senti que me estavam a desprezar	1
	– Primeiro não queria que eu escrevesse e depois já queria que eu lesse, foi esquisito	1
	– <i>Sim eu excludo-me!</i>	1
	– Às vezes há professores que parece que nos querem por à parte	1
– Revolta	2	
Dificuldades em aceitar a diferença	– Dá para notar que na nossa turma nós excluímos certos colegas;	4
	– Temos um colega com quem não gostamos muito de falar com ele;	4
	– Há uma colega nossa que fica um pouco à parte, ela não fala Português;	2
	– Se colocam à parte, nós tentamos falar com eles mas eles não falam connosco	2

Ao tomar consciência das respostas dos alunos a esta questão, verificam-se preocupantes algumas das afirmações proferidas, é certo por um número muito pouco significativo de alunos (1 e 2), mas que são reveladores de grande incómodo para a classe docente, por exemplo: *Aluno não participou ... mete-se sempre à parte; Pessoas com problemas ... que não consigam aprender tão bem; Senti que me estavam a desprezar; Sim eu excludo-me! Dá para notar que na nossa turma nós excluímos certos colegas.* Em nosso entender uma escola que se diz inclusiva e integradora, não pode ficar indiferente a estas questões.

Morgado (1993) afirma que o papel do professor deve ir muito mais além de ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim contribuir para que o aluno construa os seus próprios conhecimentos, respeitando a sua opinião e ainda não emitir juízos de valor. Ora, analisadas estas afirmações dos alunos proferidas nas entrevistas, reconhece-se existirem ainda situações onde o caminho para alcançar a construção de ambientes favoráveis à aprendizagem está longe e deve obrigar os docentes a refletir sobre a desmotivação destes alunos, criando, tal como afirma a mesma autora, *um outro poder, a participação ativa dos alunos*, e tal como afirma Estrela (1992) destruir uma organização monárquica da sala de aula, onde o professor seleciona os saberes, faz as normas, e pior ainda condiciona sentimentos.

Também ainda, neste âmbito, vale a pena refletir no que Perrenoud (2002) quer evidenciar quando fala em comunidades de aprendizagem não apoiadas por uma cultura de colaboração. As expressões “cada um por si” e “cada um é dono da sua verdade” são infelizmente ouvidas/manifestadas com frequência nas nossas escolas.

Aprofundando estas questões volta a emergir o grande dilema com que nos deparamos cada vez mais: **será possível continuar a ensinar todos do mesmo modo?**

É preciso ter um *feedback* relativamente às práticas, analisar a diversidade em que estamos inseridos, entender a perspetiva do aluno em relação ao modo como encara o seu processo de aprendizagem. Esta é a razão fundamental para que se oiçam as vozes dos alunos e para tal o corpo docente precisa de assumir um papel cada vez mais humanizador e mais acolhedor. Bons professores são aqueles que sabem escutar e interpretar, nas atitudes dos seus alunos, os seus “*sentires*”.

Quadro 62 – CATEGORIA: O que me fez sentir que estava a participar nas tarefas da aula.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTOS	FREQUÊNCIA
Motivação	– Senti-me motivada ... foi uma tarefa cativante;	6
	– Nada me fez sentir à parte	3
	– Tarefas eram cativantes;	4
	– Sim foi muito interessante. dar a nossa opinião	3
	– Capta melhor a nossa atenção	3
	– Aula engraçada e divertida	2
	– Foi a melhor aula de turma até hoje	1
	– Esta aula de repente fez-nos bem porque cortou as rotinas e fez-nos ser mais participativos e fazer novas coisas, mais participação;	1
	– Houve mais motivação	2
	– Primeiro tivemos que planear ... Foi a parte mais interessante	3
	– Deviam ser feitas mais aulas assim	3
	– Acho que devíamos repetir isso!	1

Quadro 62 – CATEGORIA: O que me fez sentir que estava a participar nas tarefas da aula.
(continuação)

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTOS	FREQUÊNCIA
Inclusão	– Eu fui contribuindo com algumas ideias	1
	– Professor ter interagido connosco	3
	– A atenção que o professor dá	3
	– O professor ter ajudado ...	5
	– Acho que podemos aprender todos	3
	– Aqueles que têm mais dificuldades ... têm tendência para estarem mais atentos ...	3
	– Participaram todos	4
	– Participámos na aula toda	4
	– Participação mútua	4
	– Todos tinham que participar	8
Colaboração	– Nós depois ajudamo-nos uns aos outros	6
	– Bom ter a ajuda do grupo	2
	– Eu tenho uma dificuldade ... mas o meu colega pode esclarecer-me	1
	– Por mais que existissem dificuldades, havia sempre alguém capaz de ajudar	1
	– Interagimos mais uns com os outros	3
	– Gostei de poder ajudar ... Este foi o melhor passo!	4
	– Terem feito grupos tirou a pressão ... de aula mais dinâmica,	2
	– Estávamos em grupos	6
	– Foi bom ter a ajuda do grupo	5
	– Nós depois ajudamo-nos uns aos outros	2
	– Ajudamo-nos mutuamente ... em vez de aprendermos sozinhos,	5
	– Havia sempre alguém capaz de ajudar	4
	– Ajudando entre grupos	2
	– Mais importante foi nós ajudarmo-nos uns aos outros	3
	– Alunos tinham dúvidas e professor ajudava, da forma mais correta possível	1
Contributo no ensino	– professor explicava	3
	– O professor ajudou ...	3
	– Professor interagido connosco ... atenção que o professor dá, ter-nos ajudado	1
	– Opinião aos alunos	2
Contributo na aprendizagem	– Aula assim é mais calma	4
	– O facto de ser uma das pessoas que ajudou na organização da aula ...	2
	– ajudava alguém do meu grupo quando havia dificuldades	1
	– Tínhamos de ajudar alguém que não soubesse	3
	– turma despachou-se mais depressa	3

Segundo cremos, para que uma escola se intitule como *Escola Inclusiva*, é condição *sine qua non* que esta integre em si um trabalho colaborativo que emerja de uma atitude espontânea e perfeitamente natural. Como refere Alarcão (2013), este é um trabalho que resulta de um entendimento negociado, que traz benefícios aos intervenientes, à escola e ainda à sociedade em geral. Para que assim seja, é preciso que se reconheça a diversidade dos seus membros e, em nome do princípio de inclusão, se abram portas à participação responsável e responsabilizadora de todos.

Sobre a questão *O que me fez sentir que estava a participar nas tarefas da aula*: os alunos colocam em evidência que os docentes precisam de ser organizadores da aprendizagem de forma ativa e revelar características de firmeza, segurança. As expressões utilizadas pelos jovens entrevistados (“professor explicava”, “o professor ajudou”, “o professor interagiu ...”) são reveladoras da profunda necessidade de verem alguém que desperta a vontade de aprender, que encoraja e provoca o desejo de saber mais. Realça-se também a evidência de se ser participante ativo da sua aprendizagem e finalmente o cerne da motivação interna está profundamente assimilado e é contagiante.

4.4 *Diário reflexivo*

Foi utilizado pela investigadora um diário reflexivo onde se procurou registar os dados resultantes das observações feitas no terreno. Tal como referem Bogdan e Bilken (1994) estes são a expressão escrita daquilo que vai sendo observado, do que se vai experienciando e ainda o que se vai sentido no decurso da recolha de informação. São dados que podem complementar e ou confirmar informações obtidas por outros instrumentos. Além disso tem ainda a grande vantagem de acompanhar o desenvolvimento do projeto.

Deste modo, foram retiradas notas descritivas e feita descrições/reflexões em vários momentos distintos, a saber, **ação de sensibilização** realizada no início do ano e para a qual foram convidados todos os professores, **sessões de trabalho com os professores** envolvidos no projeto e ainda a **observação de seis aulas** (Anexos F1 a F6).

Como ponto de partida deste trabalho, foi feita uma sensibilização aos docentes da escola através da divulgação em reunião de Conselho Pedagógico e de uma ação de sensibilização para todos os docentes.

Conforme notas que se encontram na análise dos diários reflexivos, (apêndice A) para introduzir a temática foi lembrado a todos o lema da ESPA, a saber, Escola de

Sucesso Participativa e Abrangente. Lema que **se pretende ver refletido nos docentes e nos alunos**. Na ação de sensibilização, vários sentimentos ocorreram no momento em que se verificou tão fraca adesão a um projeto que se acredita ser de importância vital para a escola. Felizmente, os poucos participantes conseguiram desfazer de imediato esta desilusão inicial através do grande interesse e entusiasmo revelado no decorrer da sessão. O apelo a um maior envolvimento das vozes dos alunos e a uma reflexão pessoal e colaborativa no sentido de levar os professores à reflexão pessoal sobre as suas práticas docentes foi aceite como um desafio por parte de alguns docentes.

Nos encontros realizados com os docentes envolvidos no projeto, foi evidente a capacidade de refletir em conjunto sobre as práticas pedagógicas e motivar para o trabalho colaborativo e interdisciplinar. Nos diálogos que se realizaram com muita frequência, a assertividade foi presença permanente, bem como a disposição para a aceitação das diferentes formas de pensar e agir.

Por outro lado, os indicadores escolhidos para o desenvolvimento do trabalho a realizar com os alunos – “Verificar se existe a preocupação de conceber o ensino e o apoio sob o ponto de vista dos alunos” e “As aulas são organizadas atendendo às diferenças de conhecimentos e experiências dos alunos” – revelam a estima destes docentes pela sua profissão e a compreensão da necessidade de aprofundarem mais os seus saberes, de modo a serem cada vez mais capazes de estarem atentos às necessidades e expectativas dos seus alunos.

Acontece que, ao contrário do que afirma alguma literatura, esta observação de aulas nunca esteve associada à ideia de avaliação de desempenho e à figura do professor avaliado, antes, esta prática assumiu um papel central na regulação colaborativa do processo de ensino e de aprendizagem por várias razões já enunciadas e, neste caso em particular, no desenvolvimento profissional do professor. Podemos afirmar que se tratou de uma aposta ganha por todos os intervenientes. Os docentes que participaram neste processo revelaram, inicialmente, alguns receios que foram desvanecendo com o desenrolar do processo adquirindo confiança, aceitação, predisposição para a mudança e reconhecimento pelos grandes benefícios ganhos para si e em especial para os alunos.

Resumindo, acredita-se que experiências destas, pouco ou nada frequentes nas escolas, virão a tornar-se práticas usuais, caso sejam fomentadas e sustentadas por uma cultura de escola que possibilite e incentive práticas reflexivas, capazes de promover mudanças de pensamento e de atitudes face ao desempenho dos seus alunos.

5 CONCLUSÃO

Consciente da importância que a implementação deste projeto teve para a tão desejada mudança na ESPA, a investigadora, partindo do conhecimento que possui da comunidade escolar, formulou o problema a investigar através da seguinte questão: *Serão os alunos os maiores impulsionadores do trabalho colaborativo na escola?*

Definido o objeto de investigação, formularam-se questões específicas:

- na ESPA existe o envolvimento das vozes dos alunos?
- a diversidade é tida em conta no desejo de alcançar o sucesso educativo?
- a existência de trabalho colaborativo na ESPA é uma realidade? De que modo este contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

5.1 *Envolvimento com as vozes dos alunos*

A aprendizagem com os pares, bem encaminhada, é indispensável a uma escola que se pretende *de todos e para todos*. Deste modo todos os intervenientes neste processo enveredaram por uma via que pretendeu fomentar a aprendizagem colaborativa, aspirando a uma postura de profunda atenção àquilo que os alunos sentem e pensam sobre o seu processo educativo instrutivo/formativo. Por outro lado, desejou-se igualmente contribuir para a transmissão de valores solidários, tornando o discente cada vez mais atento aos outros a si próprio, colaborador da sua progressiva/emancipatória autonomização.

Nas entrevistas realizadas aos alunos, foi notória a existência de uma forte motivação para o processo de aprendizagem, destacando-se também a importância que foi manifestada pelo facto de terem sido chamados a integrarem a realização das atividades, terem entendido que as suas opiniões foram tomadas em linha de conta e ainda terem participado na planificação de aulas:

“Acho que nunca me senti tão participativo. Gostei de poder ajudar os meus colegas de maneira correta e eles entenderam o que eu estava a dizer. Este foi o melhor passo!”;

“Também devido a esta nova espécie de aula mais dinâmica, acho que eu e os meus colegas fomos aos poucos participando cada vez mais e na minha opinião a aula acabou por ter aspetos muito positivos porque deixou os alunos mais à vontade”; “Penso que todos estavam integrados.”

Acresce dizer que os alunos que geralmente revelam mais dificuldades expressaram a opinião de não se terem sentido inibidos perante os colegas e professores, mencionando a quase naturalidade com que foram capazes de expor as suas ideias e interagir com os colegas e professores.

“Até mesmo aqueles mais caladinhos estiveram a participar ...”

“Acho que foi a melhor aula do curso até hoje.”

Além de os professores terem convidado os alunos a colaborarem ativamente no planeamento e realização das aulas observadas, foram também chamados a emitir opinião sobre a constituição dos grupos de alunos, a reorganização do mobiliário na sala e correspondente disposição dos grupos, a sequência de abordagem dos conteúdos, a distribuição das tarefas pelos grupos segundo o nível de dificuldade, a gestão do tempo e as modalidades de avaliação.

Também nos questionários a que os alunos responderam se pode concluir que consideram fundamental serem as suas opiniões ouvidas. Aqui é importante realçar que, apesar de ter ficado evidente que as opiniões dos alunos devem ser ouvidas, quando inquiridos sobre se a escola tem em consideração as suas opiniões sobre as aulas, estes reconheceram que elas nem sempre são consideradas. Esta pergunta contrasta bastante com os resultados obtidos na questão anterior.

Deste modo, os alunos fazem uma forte chamada de atenção ao caminho que ainda é preciso percorrer no sentido de se *ouvirem as suas vozes* como prática corrente na ESPA.

Cruzando estes dados com os das entrevistas realizadas aos professores, acredita-se ter sido dado um passo importante na consciencialização da necessidade de se valorizar os alunos enquanto elementos ativos no seu processo de aprendizagem, elementos com diferentes pontos de vista que se podem tornar fundamentais num empreendimento que se quer de sucesso.

5.2 *A diversidade*

A diversidade, conceito alargado que compreende todas as características relevantes do ser humano, deve conduzir todos os intervenientes do processo educativo por um caminho de práticas reflexivas e de sistemático questionamento.

À medida que o projeto foi tomando corpo, os docentes envolvidos foram-se consciencializando da extraordinária diversidade de características do público-alvo e,

como tal, foram desenvolvendo estratégias impulsionadoras de interações responsabilizantes, responsabilizadoras e dinâmicas. É interessante focar a nossa atenção no facto de os alunos terem referido com veemência que nestas práticas lhes foi atribuída uma maior responsabilização pelo ato educativo e que isso os fez sentir mais incluídos e, ainda, mais atentos às necessidades da turma.

Porque se entende ter existido em todo o desenvolvimento do projeto uma grande preocupação com a diversidade e a inclusão, elencam-se de seguida algumas das conclusões tiradas por alunos e professores resultantes do trabalho realizado:

“Sentimo-nos mais responsáveis”, “foi a melhor aula do curso”.

“Tendo em conta o teor das disciplinas e as possibilidades de interdisciplinaridade, os professores refletiram sobre a diversidade dos alunos.”

“... os docentes afirmaram que, de aula para aula, sentiram a necessidade de proceder a ajustamentos com vista à inclusão de todos os alunos na realização das tarefas.”

A certeza de uma atitude colaborativa no que respeita ao empenho dos alunos na realização das atividades propostas, a diversificação de tarefas e o envolvimento no processo de ensino são aspetos que demonstraram a possibilidade da confluência para a inclusão das diferentes idiosincrasias de cada um e da turma.

5.3 *Desenvolvimento da formação profissional dos professores*

Na perspetiva do desenvolvimento profissional, a participação neste projeto teve um impacto indiscutível nos docentes envolvidos e revelou ser de uma extraordinária riqueza. Apresentou-se como uma oportunidade de trabalho verdadeiramente colaborativo e interdisciplinar que só podia ter culminado no bem-estar e no sucesso dos alunos. Configurou-se deste modo num passo fundamental para “*o envolvimento das vozes dos alunos*”.

Na literatura científica já muito se escreveu sobre este assunto, contudo, por vezes o corpo docente tem grandes dificuldades em considerar esses conceitos na sua plenitude, encarando-os como pouco realistas e de grande dificuldade de aplicação. O envolvimento num projeto de trabalho desta ordem levou à experimentação de novas estratégias que se revelaram profícuas e muito compensadoras. Os professores que aderiram ao projeto de investigação-ação consideraram a observação colaborativa, seguida de reflexão, uma prática muito importante e constataram que esta pode contribuir para a autorregulação da atividade docente, uma vez que possibilita ao

professor um *feedback* precioso da sua forma de atuação dentro da sala de aula, com resultados evidentes no sucesso dos seus alunos.

É notório o impacto que a experiência teve nos professores envolvidos:

“Há a destacar as vantagens sentidas com a elaboração do trabalho em equipa, numa perspetiva de trabalho colaborativo ... Uma das mais-valias sentidas prende-se com a observação das aulas por outros discentes, que evidenciaram alguns aspetos que poderiam eventualmente não ser visíveis ao professor em lecionação.”

Em jeito de conclusão, o trio de professores salienta que a participação no projeto promoveu o seu desenvolvimento profissional, na medida em que possibilitou uma reflexão conjunta das práticas pedagógicas e motivou o trabalho colaborativo e interdisciplinar.

5.4 *Constrangimentos e continuidade do projeto*

A exequibilidade da implementação destas práticas requer, além da disponibilidade e do apoio das direções, que as escolas consigam implementar reformas estruturais nos horários dos professores, ações de coordenação entre docentes, flexibilização e organização do espaço das salas de aula. Por outro lado, urge conceber a figura do aluno observador que contribui com o seu *feedback* relativamente à aula, sem recurso às entrevistas e a filmagens. Por último, há ainda a necessidade de refletir com maior clarividência sobre a melhor forma de selecionar os alunos que colaboram com o professor no planeamento da aula para que a participação de todos fique assegurada.

– “Gostávamos de voltar a repetir a experiência.”

5.5 *Perspetivas e sugestões de trabalho futuro*

Será necessário investir em formação contínua de forma a que os professores sejam munidos de instrumentos de trabalho conducentes a práticas verdadeiramente colaborativas. Será ainda necessário que a escola seja vista como um espaço de aprendizagem de todos, em que todos são aprendentes e mestres ao mesmo tempo.

Hoje em dia, a criação de redes colaborativas podem surgir com uma enorme facilidade se a elas se recorrer e aproveitar as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação. Neste domínio, aliás, a escola conta com uma comunidade discente muito aberta e recetiva. Tais recursos podem contribuir para a resolução de problemas relacionados com a organização de tempos e de espaços, promovendo a interação com as fontes do saber.

Por fim, entendeu-se necessário tecer aqui algumas considerações gerais sobre a realização deste trabalho de investigação.

Tal como atrás foi referido, pretendeu-se acima de tudo fazer uma profunda reflexão sobre a questão inicial formulada na presente investigação: **Serão os alunos os maiores impulsionadores do trabalho colaborativo na escola?**

É então chegado o momento de tentar dar uma resposta a esta questão.

Na qualidade de responsável por uma escola que tem dado nos últimos anos alguns passos fundamentais em direção a um caminho virado para o trabalho verdadeiramente colaborativo e para a atenção às necessidades dos alunos, acredita-se que se está do lado certo para a consecução de uma escola de sucesso, abrangente e participativa. Caminha-se assim para o incitamento de uma cultura de consciencialização e de mudança. Deste modo, torna-se decisiva a iniciativa dos órgãos dirigentes providenciarem um clima em que professores se sintam confortáveis nestes novos paradigmas colaborativos. Para isso, o desafio sentido após este trabalho é de dar corpo a uma liderança cada vez mais ampliada e partilhada, que ajude a ultrapassar os incómodos frequentemente encontrados: as limitações do contexto institucional, as pressões e as expetativas colocadas sobre o trabalho do professor, o formalismo e a lógica burocrática prevalentes em diversos momentos desse trabalho, a compartimentação/o divórcio dos saberes e das práticas, entre tantos outros.

É desejável que os professores se envolvam o mais possível em projetos como este e que façam da sua *missão* uma forma de estar na escola e na profissão, sem esquecerem a sua individualidade, cujo contributo é fundamental para o enriquecimento do grupo. Como refere Moreira (2013), a escola na sua pluralidade com a enorme multiplicidade de conhecimentos é um património humano tão fecundo que deve ser potenciado através do interagir entre todos os seus pares, é isto que a transforma e lhe confere um carácter particular. A mesma autora insere ainda no seu testemunho, a importância do empenho e da vontade dos que acreditam na criatividade e na mudança, para que a escola faça a diferença.

Deste modo, torna-se necessário, que as lideranças estejam dispostas a reconhecer a capacidade de nos associarmos aos êxitos de cada um, para que estes sejam, os êxitos da escola.

6. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais em Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: IIE/UNESCO Publishing
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. in Instituto de Inovação Educacional (Ed.). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. e Booth, T. (2002) *Índex para a inclusão*. Desenvolver a aprendizagem e a participação na escola. Bristol: CSIE
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Uma Perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2ª edição Coimbra: Almedina
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez
- Alarcão, I & Canha, B (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto : Porto Editora
- Bell, J. (1998). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2008) “Abordagens à pesquisa educacional”, “Planear a investigação” in *Como Realizar Um Projecto De Investigação*. Lisboa: Gradiva, pp (19-52)
- Boavida, A. M.; Ponte, J. P. (2002) *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, p. 43-55
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2002). *A Complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos docentes*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
- Callapez M.E. (2009) Carta de Berkeley: O que é ou quem é um bom professor?. *Ciência Hoje. Jornal de Ciência, Tecnologia e Empreendedorismo* 12 de nov de 2012. <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=35010&op=all> consultado em 27 de dez. de 2012
- Carlotto M.(2002). A Síndrome de Bburnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, nº. 1, p. 21-29

- Cohen, L.; Manion, I. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Constituição da República Portuguesa.
<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> Consultado em 13 de jan. de 2013
- Correia, A. et al (2002). *Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola*. Artigo da autoria da equipa de investigação do Projecto Promoção de Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Crato, N. (2006) *O “Eduquês” em discurso directo. Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (1994) http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf Consultado em 15 de jan. de 2013
- Declaração Universal dos Direitos do Homem.
http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf Consultado em 15 de jan. de 2013
- Education Act (1981) <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1981-education-act.pdf> Consultado em 23 de jan. de 2013
- Estanqueiro, A, (2013) Fórum EMRC UCP em 31 /jan. 2013
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J & Machado, J (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora
- Fullan, M. & HArgreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Jimerson, S., Campos, E., Greif, J. (2003). *Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms*. The California School Psychologist, 8, pp7–28.
- Lima, J. (2000). *Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino*. Actas do IV Congresso português de Sociologia. Coimbra: APS

- Moreira, M. (2005). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Braga. Universidade do Minho
- Moreira, M. *et al* (2006). *A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências num projecto de supervisão*. Em F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (2006) *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia Mangualde: Pedago*
- Morgado, L. (1993) *O Ensino da Aritmética: Perspectiva Construtivista*, Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- PEE – Projeto Educativo de Escola Secundária Pedro Alexandrino em http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/Fundamentais/Projeto_Educativo_Versao_final_Fev_2012.pdf
- Pereira, A.I.F, Canavarro, J.M, Cardoso, M.F. e Mendonça, D.V.(2003). *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional* <http://www.esejdeus.edu.pt/projectoepe/pub/publicacoes.html> Consultado em 13 jan 2013
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez nº 12, pp. 5–21. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Ponte, J.P.(2003) Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração, *Zetetiké*, Vol. 11, Nº 20, Julho-Agosto
- Relatório da Ige.(2010) http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_ES_Pedro_Alexandrino_R.pdf
- Roldão, M. (2000). *A escola como instância de decisão curricular*. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – *Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores* Noesis 71 Revista Noésis. Edições DGIDC. Lisboa. p30-31
- Sanches, M. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação*. Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Colibri.
- Santana, I (2007) *Dossier Trabalho colaborativo de professores*. Revista Noésis.71 Edições DGIDC. Lisboa, pp30-31 <http://www.dgicd.min-edu.pt/data/.../dossiernote71.pdf> consultado em 24 de fevereiro de 2013
- Santos, L. (2008). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass
- Sebarroja, J. (2006). *A aventura de inova: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa
- Serrazina. L, Oliveira. I (1998). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Escola Superior de Educação e Universidade Aberta
- Serrazina, M., *et al* (2008). Projectos de escola: uma realidade imperativa e possível. In Grupo de Trabalho de Investigação (Org.) *O professor de Matemática e os projetos de escola*. Lisboa: APM.
- Simão, A. M., Flores, J. Morgado, A. Forte, T. Almeida, T (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. *Um projecto de investigação em curso*. Lisboa: Sísifo, revista de Ciências da Educação, pp 61-74
- Torres, P. L., Alcântara, Irala, E. (2004). *Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.13.
- Thurler, M. G. (1994). *Levar os professores a uma construção activa da mudança*. Para uma nova concepção da gestão da inovação. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Sciences de l'éducation Lisboa, Escolar Editora, 1994.

- Wagner, J.(1997) The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

APÊNDICES

DIÁRIO REFLEXIVO – DATA: 9 de janeiro de 2013

1. Sensibilizar a comunidade educativa para o prosseguimento da implementação do Projeto Comenius: "*Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores*";
2. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da ESPA;
3. Dar a conhecer o desenvolvimento do projeto no seu primeiro ano de vigência;
4. Alertar consciências para o trabalho colaborativo.

DESCRICÃO DA SESSÃO	REFLEXÃO
<p>Realizada no auditório da escola, contou com a presença de cerca de 30 professores e 3 elementos da Associação de Pais (AP).</p> <p>Deu-se início à sessão com a apresentação da mesa, estando presentes para além da coordenadora do projeto, dois docentes do trio de professores que implementaram o 1º ciclo de observação de aulas no ano letivo anterior.</p> <p>A coordenadora do projeto começou por lamentar que esta sessão só acontecesse no dia de hoje, atendendo ao conturbado trabalho do 1º período mas realçou que desta</p>	<p>Foi com alguma deceção que se verificou a presença de tão poucos docentes e três encarregados de educação um universo de 122 professores e 1036 alunos nesta sessão de sensibilização, após o convite que foi remetido a todos os professores da escola e elementos da AP. Tendo tomado parte na decisão de optar por um convite, em vez de uma convocatória, vários sentimentos nos ocorrem no momento em que se verifica uma tão fraca adesão a um projeto que se acredita ser de grande importância para a escola. Movidos pela esperança de semente lançada, foi necessário colocar estas angústias de parte e partir para a decisão de aproveitar ao máximo o que de importante se poderia retirar desta ação.</p> <p>Assim, logo no início da sessão, a coordenadora do projeto, de forma profundamente segura, entusiasta, aos presentes o que o lema "<i>Escola de Sucesso Participativa e Abrangente</i>", que se pretende ver refletido nos docentes e nos alunos foi o grande impulsionador de uma gestão que se pretende forte e decisiva e atenta a todos os diferentes <i>sentires</i>, é crucial para que o projeto agora apresentado, faça sentido e tenha os frutos desejados. O sentimento transmitido pela</p>

<p>forma disponibilizam mais informações, proporcionando assim, mais vantagens para os participantes.</p> <p>Para introduzir a temática foi lembrado a todos o lema da ESPA, a saber: Escola de Sucesso Participativa e Abrangente. Lema que se pretende ver refletido nos docentes e nos alunos, referiu a mesma.</p> <p>Em seguida, recordou aos presentes que no âmbito da ação de formação; "<i>Ambientes de colaboração na escola: Aprender com a diversidade</i>", realizada no ano letivo anterior e preparada pelo ACIDI, a escola foi chamada a refletir a diversidade, realidade patente na ESPA em termos étnicos, racionais sociais...diversidade de oferta formativa e ainda a diversidade nos ritmos de aprendizagem. Nesta pequena introdução finalizou com as seguintes palavras "<i>na senda</i></p>	<p>interlocutora captou por completo a atitude do auditório, que manifestou uma profunda atenção ao exposto.</p> <p>A ação referida; "<i>Ambientes de colaboração na escola: Aprender com a diversidade</i>", na qual participaram alguns dos presentes, ao ser lembrada fez despontar expressões de agrado: "<i>...foi ótima..., ...que saudades! Valeu muito a pena...!</i></p> <p>Mais uma vez foi notório a entusiasmo demonstrado, face ao desejo de se traçarem caminhos que conduzam à inclusão e em simultâneo à capacidade demonstrada pela disposição para ouvir as vozes dos alunos.</p> <p>Neste aspeto, a referência à importância do trabalho desenvolvido pelos alunos investigadores pertencentes ao projeto M= foi claro o papel preponderante que os mesmos tiveram no sucesso do desenvolvimento do projeto.</p> <p>A alusão ao foco encontrado pareceu-nos ter tido alguma agitação por parte de alguns docentes. Parece-nos que esta se ficou a dever à falta de conhecimento da forma como se deu a implementação do processo. A menção e apelo à leitura do <i>Índice para a inclusão</i>, deixou nos presentes alguma curiosidade que se pensa poder vir a ter reflexos na vontade de levar os professores à pesquisa/investigação.</p> <p>Quando foi dada a palavra aos trios, foi notório um ambiente ainda de maior à-vontade. Para além do que foi relatado os intervenientes possuem capacidades de grandes comunicadores e de grande regozijo no trabalho que desenvolveram.</p> <p>Entende-se que nos encontramos perante docentes capazes de embarcar numa dinâmica de</p>
--	--

<p><i>da escola inclusiva, procura-se a erradicação de atitudes discriminatórias relativamente à diferença</i>".</p> <p>Neste primeiro ano sucederam diversas respostas, contribui-se para um maior envolvimento das vozes dos alunos e trabalhou-se no sentido de levar professores à reflexão pessoal sobre as suas práticas docentes.</p> <p>Relativamente às vozes dos alunos realçou a importância do projeto M=? que formou alunos investigadores no âmbito da realidade das atitudes de discriminação. Deste trabalho foi encontrado o foco "<i>todos os alunos participam nas tarefas propostas na sala de aula?</i>" Foi ainda feita a alusão ao manual de trabalho de Ainscow, M. e Booth, T. (2002) <i>Índex para a inclusão</i>, de forma a sensibilizar os docentes para a sua leitura.</p> <p>Em seguida foi dada palavra ao trio dos</p>	<p>trabalho que embora exigente, é extremamente desafiante e proporciona a capacidade de reflexão ação que conduz ao aperfeiçoamento das suas práticas enquanto profissionais que desejam que os seus alunos alcancem o sucesso.</p> <p>São prova disto, as palavras a seguir transcritas:</p> <p><i>"Este é um procedimento que está ao alcance de todos os professores como estratégia de melhoria no seu desempenho profissional...ouvir as vozes dos alunos é a forma mais poderosa de questionamento."</i></p> <p><i>"A reflexão crítica faz-se no momento, mas também ao longo do tempo, Deu-se início ao projeto com uma aula zero, para que fosse possível criar um ambiente mais propício... serviu para sossegar os alunos"</i></p> <p><i>"Os alunos do M=? foram parceiros dos professores...foram observadores. Foi-lhe assim dada voz ativa no desenvolvimento do projeto"</i></p> <p><i>"... abrir caminhos para que todos possam participar."</i></p> <p><i>" Entende-se assim, estar aqui a diferença entre este projeto e outros onde só os professores são atores!"</i></p> <p><i>"No final da aula foi feita a autoavaliação...envolvimento dos professores e alunos... essência do trabalho colaborativo."</i></p> <p>Atentos a um processo que também comporta constrangimentos, estes foram apontados mas sempre numa atitude construtiva e como obstáculos que podem ser superados.</p> <p><i>"Pequenos grupos de alunos participantes e ativos na preparação das aulas."</i></p>
--	--

<p>professores envolvidos no já referido 1º ciclo de investigação e em simultâneo foram exibidas as filmagens feitas nas aulas.</p> <p>Foi ainda referido que estas filmagens foram feitas com a autorização dos pais e encarregados de educação.</p> <p>De realçar que esteve presente uma mãe que não autorizou que a sua educanda fosse filmada e que posteriormente manifestou o seu pesar por ter tido essa atitude.</p> <p>Foram neste momento aludidos dois constrangimentos ao trabalho realizado; o risco da não continuidade; horários inconciliáveis.</p> <p>E de seguida foi apresentada a sugestão;</p> <p>Após este diálogo que foi acompanhado pelas filmagens que se realizaram durante as aulas, os presentes colocaram questões tendo antes referido o facto de se sentirem empolgados com o entusiasmo manifestado.</p>	<p><i>(esta estratégia será utilizada no próximo ciclo de investigação.)"</i></p> <p>Em jeito de remate, uma das docentes deixou bem claro no seu discurso que acredita firmemente neste processo e deixou um forte desafio a todos os presentes.</p> <p>Foi perceptível que este sentir foi muito bem acolhido pela audiência.</p> <p>É a importância do trabalho colaborativo que está em causa.</p> <p><i>"Preparação em conjunto com os alunos permite não desmotivar, antecipa problemas, três a observar é uma mais-valia, traz forçosamente mais sucesso"</i></p> <p><i>" Por que fazemos isto? A motivação tem de vir de dentro..."</i></p> <p>Percebe-se aqui que a essência da motivação intrínseca está profundamente assimilada e é contagiante,</p> <p>Frases como: <i>Estou cheia de trabalho... não me meto nisto... desmotivam..."</i></p> <p><i>"Mas... Estou cheia de trabalho... mas vou em frente e meto-me nisto! Levam à motivação... é um passo fundamental. Marca a diferença!"</i></p> <p>Foi perceptível que estas palavras foram extremamente apreciadas e anuídas</p> <p>Outro elemento do grupo alertou para um aspeto que se considera de extrema importância e teve o cuidado de convidar os presentes a refletirem;</p> <p><i>"...a discriminação é por vezes invisível ao discriminador."</i></p> <p>Não fica aqui qualquer dúvida, que este aspeto focado não é refletido que por vezes pelos docentes porque dele não têm consciência, quanto a nós por falta de questionamento interior.</p> <p><i>"Este projeto foi muito positivo, muito enriquecedor... é preciso mais tríos para que melhore</i></p>
--	--

<p>As respostas foram dadas pela coordenadora do projeto e pelos membros do trio de professores.</p> <p>Terminada esta apresentação e após várias manifestações de agrado, ficou decidido que, este ano letivo, começariam a desenvolver este projeto, mais dois trios de professores.</p>	<p><i>as minhas práticas... Se ouvir só colegas é bom, mas se ouvir também os alunos é ainda melhor"</i></p> <ol style="list-style-type: none"><i>1. Houve a exigência de tempo para planificar?</i><i>2. Qual o impacto nas aprendizagens?</i> <p><i>"As dificuldades foram só no encontrar tempos comuns, porque de resto há mais vontade de propor e criar coisas novas! A investigação ação produz mais efeitos!"</i></p> <p><i>" Mais aprendizagem em termos globais. É caminho para o sucesso educativo conseguir que o aluno participe, mais até do que adquira mais vocabulário, pois se o aluno está participar, está a mais motivado para a aprendizagem:"</i></p> <p><i>É o professor que se vai adaptando à diversidade com que se depara e não o aluno que se adapta ao professor...Assim deixa de ser utopia; com alunos diferentes é possível ensinar o mesmo"</i></p> <p>Para finalizar, importa ainda mencionar que da parte das mães presentes houve uma manifestação de grande agrado e de agradecimento à escola pela iniciativa, pois as mesmas foram unânimes em afirmar que os seus educandos estavam em "<i>boas mãos</i>".</p>
--	--

*O projeto **M-Igual? Igualdade não é Indiferença é Oportunidade**, é uma campanha educativa pela inclusão e pela equidade que trabalha com a comunidade educativa processos de consciencialização do global, não perdendo de vista o sentido de pertença à comunidade local. Os temas de base aprofundados são os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, e o "pensar global, agir local" , o conceito que se pretende pôr em prática como forma de participar na construção de um mundo mais justo onde todos tenham um lugar.*

Este questionário visa recolher informação sobre as opiniões e as práticas dos professores envolvidos no projeto "**Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores**", e fazer uso dessa informação na tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores; *Serão os alunos os maiores impulsionadores do trabalho colaborativo na escola?*

Pedimos para **NÃO** colocar o seu nome neste questionário, uma vez que os respondentes devem permanecer anónimos.

Na secção 1 pretendemos saber **o que pensa, como professor/a, acerca das seguintes afirmações**. Por favor, use a escala para avaliar cada afirmação, sendo que **5** indica que *concorda totalmente* e **1** indica que *discorda totalmente*.

Secção 1: *Como professor/a, o que pensa acerca das seguintes afirmações?*

Nº	Afirmação	1	2	3	4	5
1	Devo ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre a escola					
2	Preciso de ouvir o que os alunos me dizem sobre as minhas aulas					
3	Aceitar as diferenças entre os alunos é algo positivo					
4	As diferenças entre os alunos incentivam-me a experimentar novas abordagens pedagógicas					
5	A diversidade dos alunos é um verdadeiro problema					
6	Não deveríamos ter de lidar com a diversidade dos alunos					
7	Precisamos de mais formação para nos ajudar a lidar com a diversidade					
8	É problema dos alunos se não compreendem a aula					
9	Uso um conjunto de estratégias para envolver todos os alunos nas minhas aulas					
10	A responsabilidade de lidar com a diversidade é a direção da escola					

APÊNDICE B
Questionário: Professores

Na secção 2 pretendemos saber *o que faz na sala de aula, como professor/a*. Por favor, use a escala para avaliar cada afirmação, sendo que **5** indica o que faz *sempre* e **1** indica o que *nunca* faz. Faça uma cruz no número correspondente.

Secção 2: O *que faz na sala de aula, como professor/a*

Nº	Afirmação	1	2	3	4	5
11	Espero que os alunos tenham algo de construtivo a dizer sobre a escola					
12	Peço aos meus alunos para me dizerem do que gostam nas minhas aulas					
13	Acho que ter de lidar com as diferenças dos alunos é uma verdadeira dificuldade					
14	O método expositivo funciona melhor nas minhas aulas					
15	Aproveito a diversidade dos alunos para enriquecer a aprendizagem de todos					
16	Os alunos que não se portam de acordo com as regras têm de sair da sala de aula					
17	Peço aos meus alunos para me dizerem o que não gostam nas aulas					
18	Já pus em prática ideias que aprendi em ações de formação					
19	Espero que todos os alunos consigam acompanhar as aulas					
20	Se os alunos não cumprirem as regras, são encaminhados para o GAP ¹ , direção					
21	Acho realmente vantajoso lidar com as diferenças dos alunos					
22	Encorajo a colaboração entre os alunos					
23	As atividades em grupo funcionam melhor nas minhas aulas					

¹ Gabinete de Apoio e Prevenção desenvolve ações de acompanhamento a alunos (em geral casos de indisciplina) através do um atendimento muito individualizado

E finalmente, apenas algumas informações sobre si. (Por favor, não escreva o seu nome)

1. **Género**

Feminino
Masculino

2. **Idade:**

1. Inferior a 30 anos
2. 30 a 40 anos
3. 41 a 50 anos
4. Superior a 50 anos

3. **Tempo de serviço em 31/8/12**

1. Até 5 anos
2. De 6 a 10 anos
3. De 11 a 25 anos
4. Mais de 25 anos

4. **Grupo de Recrutamento em que leciona**

1. GR 300
2. GR 320/330
3. GR 400
4. GR 410
5. GR 420
6. GR 430
7. GR 500
8. GR 510
9. GR 520
10. GR 550
11. GR 600
12. GR 620

A sua formação inicial preparou-o/a para trabalhar com a diversidade na sala de aula?

Sim Não

Já participou em ações de formação/*workshops* para o/a ajudar a trabalhar com a diversidade?

Sim Não Se sim, quanto?

Obrigada pela colaboração!

Entrevista a realizar com os membros das equipas de professores (trios) que estiveram no cerne do desenvolvimento das práticas letivas propostas neste este projeto.

Título	Serão os alunos os maiores impulsionadores do trabalho colaborativo na escola?
Entrevistadora	Maria do Rosário Ferreira
Entrevistado	_____
Data	
Duração da entrevista	
Materiais Utilizados	Guião da entrevista e gravador áudio
Objetivos gerais da entrevista	<ol style="list-style-type: none">1. Conhecer a opinião das professoras participantes sobre o trabalho desenvolvido;2. Perceber se os docentes se sentiram apoiados no desenvolvimento de práticas inclusivas, em situação de sala de aula;3. Compreender se existiu melhor e maior qualidade do trabalho docente, nesta perspetiva de colaboração;4. Identificar a importância dada às opiniões dos alunos;5. Identificar aspetos positivos do trabalho realizado;6. Identificar dificuldades sentidas durante o trabalho desenvolvido;7. Conhecer intenções futuras. (pretende-se dar continuidade a estas práticas de trabalho colaborativo?)

APÊNDICE C
Guião da entrevista

ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Solicitar a colaboração do entrevistado; b) Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista; c) Assegurar o anonimato das opiniões d) Garantir informação sobre o resultado da investigação; e) Pedir autorização para gravar a entrevista
II - Opinião dos professores participantes sobre o trabalho desenvolvido	1. Conhecer a opinião das professoras participantes sobre o trabalho desenvolvido; 2. Perceber se os docentes se sentiram apoiados no desenvolvimento de práticas inclusivas, em situação de sala de aula; 3. Compreender se existiu melhor e maior qualidade do trabalho docente, nesta perspetiva de colaboração; 4. Identificar a importância dada às opiniões dos alunos; 5. Verificar aspetos positivos do trabalho realizado; 6. Nomear dificuldades sentidas durante o trabalho desenvolvido; 7. Conhecer intenções futuras. (pretende-se dar continuidade a estas práticas de trabalho colaborativo?)	Como avalia globalmente o trabalho colaborativo em que esteve envolvido? Existiu verdadeiro apoio na preparação das aulas? Como foi concretizado? O trabalho desenvolvido teve mais qualidade? A colaboração foi uma realidade? Os alunos foram na verdade ouvidos? Quais os aspetos considerados mais positivos? E dificuldades sentidas? O que pensa da possibilidade de se dar continuidade a este projeto, e eventualmente alargá-lo a outros colegas?

Tema 1. Opiniões dos professores sobre o trabalho desenvolvido pelo trio

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Frequência
Avaliação do trabalho realizado	Apreciação positiva	<i>...experiencia muito positiva</i>	<i>...é muito positivo tanto ao nível do grupo de docência deste trio que esteve a trabalhar, como com os alunos;</i>	F9
		<i>...cumplicidade positiva ...alguns melhoramentos</i>	<i>...cumplicidade positiva profissionalmente falando, que introduziu nas práticas de cada um de nós algumas preocupações e alguns melhoramentos</i>	F5
		<i>...irmos melhorando...</i>	<i>...construirmos uma ou mais aulas, irmos melhorando essa aula, com implicações entre disciplinas diferentes, como a transdisciplinaridade, é muito positivo.</i>	F2
		<i>...despertou algo que estava adormecido... ... introduzir mudanças</i>	<i>...pessoalmente, em mim, despertou algo que estava adormecido, que era a necessidade de introduzir mudanças.</i>	F4
		<i>os alunos estão preparados para introduzirmos novas estratégias</i>	<i>...fui começando a entregar-me a uma certa rotina na forma de dar aulas, e a participação no trio fez com que eu percebesse que os alunos estão preparados para introduzirmos novas estratégias, novas formas de trabalho, e de alguma forma...</i>	F6
		<i>...trabalham muito bem ...colaborativamente</i>	<i>É muito curioso porque as turmas trabalham muito bem colaborativamente</i>	F3
		<i>...desafio um clima de ...colaboração</i>	<i>...e eu gostei imenso de que esse fosse o desafio e fosse um clima de colaboração.</i>	F3
		<i>...as vozes dos alunos</i>	<i>...o segundo foco que gostei imenso é esta coisa de “A voz dos estudantes”</i>	F4

APÊNDICE D
ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – Trios

Constrangimentos iniciais	... rotina	...fui começando a entregar-me a uma certa rotina na forma de dar aulas,	F3	
	... um aspeto que estava adormecido,	...era um aspeto que estava adormecido, não digo que eu não tivesse consciência dele mas não o punha em prática.	F1	
	...de risco.	...de alguma forma havia ali uma componente de risco	F2	
	...reticências iniciais	...havia até algumas reticências iniciais, porque também não estávamos a perceber o enquadramento	F3	
	...ninguém entra na minha aula... ...ninguém supervisiona	Acho que o risco de ser professor no sistema atual é ficar isolado... Eu, a minha rotina, e pronto!: E ninguém entra na minha aula, e ninguém supervisiona ...	F4	
	...isolamento	Aqui eu não percebi isso, dei conta uma liberdade muito grande mas que tem também um paralelo que é o isolamento, não?	F4	
	...um professor só...	..um professor só a fazer experimentação, a testar os limites, a mover as coisas, muitas vezes não só não produz o que gostaria de produzir e ainda produz uma contrarreacção dos colegas	F8	
	Não estarem disponíveis para cederem	É não estarem também disponíveis para cederem uns com os outros...há essa barreira de nós conseguirmos ouvir as ideias dos outros e com as nossas moldá-las...há essas resistências, é das maiores dificuldades que encontramos nas escolas.	F3	
Apoio recebido	Apoio Institucional	... se nota a diferença na gestão da escola...	gostaria de dizer que, de facto, se nota a diferença na gestão da escola de há uns anos para esta parte, uma grande aposta na pedagogia e na didática. E isso tem de facto sido sentido em vários projetos.	F5
		... é importante reforçar que sem o apoio da direção...	Aliás, já dissemos isso noutras circunstâncias, mas é importante reforçar que sem o apoio da direção nem sequer poderíamos ter estado presentes em algumas das aulas dos nossos colegas, do projecto.	F3
		... colaboração	Colaboração nos vários níveis do funcionamento da escola.	F6

APÊNDICE D
ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – Trios

		...a mudança	<i>Os moldes são para dar um empurrão inicial! Porque a mudança precisa de um protocolo.</i>	F2
Apoio colegial		...uma cumplicidade positiva profissionalmente	<i>Penso que criou uma cumplicidade positiva profissionalmente falando, que introduziu nas práticas de cada um de nós algumas preocupações e alguns melhoramentos;</i>	F9
		.. risco partilhado..	<i>...de alguma forma havia ali uma componente de risco, mas era um risco partilhado, e isso fez com que profissionalmente ... eu própria agora me sentir à vontade de implementar estas estratégias mais vezes, que era um aspeto que estava adormecido.</i>	F6
		...estava adormecido	<i>...essa experiência, se eu não a tivesse feito em grupo, se calhar não teria tido a possibilidade ou não teria tido a capacidade de sozinha a implementar.</i>	F2
		... de sozinha a implementar.	<i>...essa experiência, se eu não a tivesse feito em grupo, se calhar não teria tido a possibilidade ou não teria tido a capacidade de sozinha a implementar.</i>	F5
		...motivada... ..apoiada	<i>Como o fiz em grupo, senti-me motivada, senti-me apoiada ...</i>	F5
		... há a regulação feita ... pela presença colegas	<i>E depois há a regulação que é no fundo feita pela presença desses colegas exteriores à aula que filmam e cuja presença, pura e simples,</i>	F2
			já é reguladora da ação	<i>Já é reguladora da ação, porque nós somos o olhar do outro e portanto tentamos também corresponder àquilo que é esperado. E só a presença desse olhar já condiciona a ação.</i>

Tema 2. Opiniões dos professores sobre a aprendizagem inclusiva

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Frequência
Organização da aprendizagem	Planeamento em comum do ensino	<i>Mais colaborativamente.. ...construirmos... ...construirmos... ...melhorando... transdisciplinaridade</i>	<i>Por outro lado a nível da docência, trabalharmos mais colaborativamente, construirmos uma ou mais aulas, irmos melhorando essa aula, com implicações entre disciplinas diferentes, como a transdisciplinaridade, é muito positivo.</i>	F9
		<i>estava adormecido, ... As dificuldades pareciam-me maiores</i>	<i>... sentir-me mais à vontade para implementar estas estratégias mais vezes, que era um aspeto que estava adormecido, ... As dificuldades pareciam-me maiores do que na realidade são.</i>	F9
		<i>...naturalmente autorizado... intuitivamente seguir este tipo de práticas...</i>	<i>Era “naturalmente autorizado”. E isto leva-me a que podemos, naturalmente também, sem estar ligado a uma faculdade, mas intuitivamente seguir com este tipo de práticas.</i>	F3
		<i>... não importa se são um, dois, três,...ou vinte professores</i>	<i>Então, quando é um marco institucional, eu acho que a coisa está a correr. Já não importa se são um, dois, três, quinze ou vinte professores.</i>	F2
		<i>... consultando os estudantes,</i>	<i>Nós já estivemos um passo adiante; pegar na matriz do projeto e consultando os estudantes antes das aulas, e estes na avaliação disseram "gostamos de participar na planificação da aula"</i>	F2
		<i>...deram as suas sugestões,...</i>	<i>eles próprios deram as suas sugestões, e portanto colaboraram nesse sentido também, de preparação prévia da aula, não só durante a aula mas também depois</i>	F2
		<i>Foram dados instrumentos ,dadas possibilidades ...</i>	<i>Preparam-se cientificamente, foram dados instrumentos, dadas possibilidades antes.</i>	F1

Negociação das estratégias pedagógicas	<i>...eu posso perfeitamente assistir à tua aula e tu ires assistir à minha...</i>	<i>Mas eu posso perfeitamente assistir à tua aula e tu ires assistir à minha e no fim da aula tu perguntares à minha turma o que é que acharam da aula, informalmente, e eu perguntar à tua turma o que é que acharam da aula, informalmente.</i>	F2
	<i>Liberdade...</i>	<i>...deixamos bastante liberdade aos monitores para eles próprios formarem os grupos, porque conhecem bem os colegas</i>	F3
	<i>...estrutura é necessária para começarmos... ...a andorinha precisa de começar a voar...</i>	<i>A estrutura é necessária, mas é necessária para começarmos, depois a andorinha precisa de começar a voar, e partir para outras terras, não é?</i>	F2
	<i>...responsáveis por uma nova aula...</i>	<i>Eles são responsáveis por uma nova aula e acrescenta neles que tenham sentido a participação no projeto e a conversação com um professor.</i>	F1
	<i>...eles veem que a sua participação tem impacto... ... mais paulatinamente responsáveis...</i>	<i>que eles veem que a sua participação tem impacto na aula começam a perceber que são cada vez mais paulatinamente responsáveis do que acontece.</i>	F3
	<i>...queremos fazer uma mudança...</i>	<i>.queremos fazer uma mudança, o que vem de trás é o apoio. Já não há o evento. Há que fazer a gestão para que isto seja periódico.</i>	F4
	<i>Deixa de ser um evento</i>	<i>Deixa de ser um evento e passa a ser mais normal. É isso?</i>	F2
	<i>há uma sistematização avaliação da própria aula... rigor</i>	<i>da parte deles também há uma sistematização, sobretudo através do momento que nós introduzimos da avaliação da própria aula. Há maior rigor</i>	F3

Envolvimento dos alunos	Inclusão das vozes dos alunos	dar voz aos alunos	<i>tem que se dar voz aos alunos mas este tipo de trabalho também tem que ser muito bem ... tem que ser doseado.</i>	F5
		ouvir as vozes deles	<i>..ouvir as vozes deles e aproveitar a diversidade que eles proprietários são enquanto grupo de turma.</i>	F2
		...consciencialização de que nós não damos as aulas... como quem faz por encomenda	<i>talvez uma consciencialização de que nós não damos as aulas como quem faz por encomenda as coisas e já não liga, mas que estamos atentos ao sentir deles...</i>	F6
		vontade deles, ... dão sempre conta de gostarem mais deste tipo de aulas	<i>vontade deles, a forma como eles reagem perante as situações e a prova disso é que nas entrevistas eles dão sempre conta de gostarem mais deste tipo de aulas.</i>	F2
		muito importante chegar aos alunos,	<i>também é muito importante chegar aos alunos, e não serem só os. professores usufruírem da experiência.</i>	F4
		... Eles é que são a parte fundamental... também, de facto, têm prazer.	<i>Eles é que são a parte fundamental. Mas a forma como eles aderem depois faz-nos perceber que afinal também, de facto, têm prazer. Não somos só nós pelo lado do desenvolvimento profissional, são também eles, porque eles dizem-nos “Então, stora, este ano também vamos ter COMENIUS?”</i>	F5
		um entusiasmo latente.	<i>“Stora, então e quando é que é a aula de inglês do COMENIUS?” Porque já houve a do espanhol. ...e tu percebes no tom de voz, na expressão, naquilo tudo, que há uma expectativa, um entusiasmo latente.</i>	F3
		“ouvir as vozes dos alunos”... ensino diferenciado	<i>Para partir para uma diferenciação de ensino para cada um deles, ou seja, ouvir as vozes dos alunos que nos leve um ensino diferenciado, E até respeitar as qualidades dos alunos. Porque neste momento não se respeitam. Pelo menos na maioria dos casos!</i>	F5

		<i>...falava mais do que nós... falámos muito.</i>	<i>“Normalmente a professora falava mais do que nós. Nesta aula nós falámos muito.”</i>	<i>F1</i>
		<i>...são ouvidos!</i>	<i>Portanto sim, eles são ouvidos!</i>	<i>F6</i>
Atenção à diversidade		<i>...chamá-los para a aula,</i>	<i>necessário chamá-los para a aula, digamos assim, não no sentido físico, da campainha que toca, mas chamá-los para a aula no sentido de descobrir que há ali qualquer coisa que pode ser útil para eles</i>	<i>F4</i>
		<i>diversidade</i>	<i>...aproveitar a diversidade de que eles são proprietários enquanto grupo de turma</i>	<i>F6</i>
		<i>Alunos...determinado perfil... ...outro modelo</i>	<i>se são alunos trabalhadores com determinado perfil preferem à partida um modelo mais expositivo, mais explícito, mas se são alunos mais hiperativos, mais inquietantes e inquietadores, se calhar gostam mais de outro modelo</i>	<i>F3</i>
		<i>...acabam por aprender a aprender de outras maneiras</i>	<i>E depois arrastam os outros, os outros acabam por aprender a aprender de outras maneiras</i>	<i>F6</i>
		<i>... aquilo que nós pensamos dos alunos, ... há outra que depende do grupo...</i>	<i>Há uma componente que somos nós e aquilo que nós pensamos dos alunos, mas há outra que depende do grupo que nós encontramos.</i>	<i>F4</i>

		<i>...grupo diverso, diversidade e inclusão ... pessoas diversas... ... maneiras diversas de aprender.</i>	<i>Porque afinal de contas, o que tens é um grupo diverso, o eixo do projeto COMENIUS é a diversidade e inclusão. Inclusão implica pensar que tenho algo, pessoas diversas que têm maneiras diversas de aprender.</i>	F7
		<i>conteúdos que estão só a chegar aos dez por cento... outros noventa por cento vão ficar...</i>	<i>... há muitas formas de ensinar! ... os conteúdos que estão só a chegar aos dez por cento, estou a sacralizar, cristalizar, ignorar os dez por cento dos estudantes vão chegar longe e os outros noventa por cento vão ficar</i>	F7
		<i>métodos individuais, ... aprendizagem em grupo, por projeto ...a caminhar para cima</i>	<i>... este vai por métodos individuais, este outro por aprendizagem em grupo, este vai por projetos. Mas todos a pensar: eles a caminhar para cima.</i>	F2
Valores inclusivos	Partilha e diálogo	<i>...partilha , dialogo...</i>	<i>...essa partilha, por esse diálogo, pelo trabalho em comum, por aquilo que descobrimos, nos alunos e em nós próprios</i>	F9
		<i>... ouvidos. ...idealizo...gostava de ouvir todos</i>	<i>Foram ouvidos. Mas eu digo-te que num terceiro ano, aquilo que eu idealizo na minha cabeça neste momento é o seguinte: gostava de ouvir todos – não posso porque vou deixar a turma, mas pronto – gostava de ouvir todos</i>	F7
		<i>“as nossas ideias ficaram na aula”..</i>	<i>as nossas ideias ficaram na aula” e além disso uma coisa que está por vezes segura, aproximadamente ...recolher recomendações deles para melhorar a experiência ainda mais. Tu ainda não sabes quais são as nossas conversas...</i>	F9

		<i>...aulas são planeadas para que eles falem... as vozes dos alunos presentes, ...</i>	<i>estas aulas são planeadas para que eles falem muito mais do que o professor, portanto também aí as vozes dos alunos estão muito presentes, e é um dos comentários que eles fazem nas entrevistas.</i>	<i>F6</i>
Participação e socialização		<i>...trabalhar a socialização, ...participação ativa</i>	<i>as finalidades principais desta aula eram fazer a mobilização geral de todos os alunos, trabalhar a socialização, a participação ativa e o envolvimento de todos</i>	<i>F3</i>
		<i>gostámos de participar...</i>	<i>gostámos de participar na planificação da aula”.</i>	<i>F6</i>
		<i>...planeadas para falem mais do que o professor</i>	<i>estas aulas são planeadas para que eles falem muito mais do que o professor,</i>	<i>F9</i>
		<i>pais adoraram</i>	<i>expliquei aos pais que lhes ia pedir a assinatura para que os alunos pudessem ser filmados ... e achei interessante mostrar-lhes algumas imagens da minha aula do ano passado. Os pais adoraram!</i>	<i>F1</i>
		<i>... é fechado aos pais ...acharam interessante ...esta cultura... Contagiando</i>	<i>este mundo é fechado aos pais, o que se passa dentro da sala de aula é fechado aos pais. Adoraram! Disseram-me “que projeto tão interessante! Acharam muito interessante, porque viram... acho que esta cultura... também se vai contagiando</i>	<i>F1</i>
	Relação de confiança/ responsabilização		<i>...que é a confiança que depositamos nos alunos</i>	<i>E depois há um outro aspeto, uma condição fundamental, que faz com que as coisas resultem, que é a confiança que depositamos nos alunos.</i>
		<i>... serem ouvidos</i>	<i>eles sentirem-se ouvidos, e saberem que esse ser ouvido tem consequências na sala de aula,</i>	<i>F4</i>
		<i>...dá essa credibilidade/força.</i>	<i>O facto de os alunos perceberem que há vários intervenientes de alguma forma dá essa credibilidade/força.</i>	<i>F3</i>

APÊNDICE D
ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – Trios

		<i>...assistir à tua aula e tu ires assistir à minha...</i>	<i>Mas eu posso perfeitamente assistir à tua aula e tu ires assistir à minha</i>	<i>F3</i>
		<i>...cada vez mais responsáveis</i>	<i>Eu acho que à medida que eles veem que a sua participação tem impacto na aula começam a perceber que são cada vez mais paulatinamente responsáveis do que acontece</i>	<i>F4</i>

Tema 3. Opiniões dos professores sobre o incremento de práticas colaborativas

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Frequência
Valor formativo	Desenvolvimento profissional dos professores	<i>...cumplicidade positiva</i>	<i>cumplicidade positiva profissionalmente falando</i>	F6
		<i>...como quem faz por encomenda.</i>	<i>não damos as aulas como quem faz por encomenda</i>	F2
		<i>...transdisciplinaridad e</i>	<i>entre disciplinas diferentes, como a transdisciplinaridade, é muito positivo</i>	F5
		<i>...introduzir mudanças.</i>	<i>necessidade de introduzir mudanças</i>	F6
		<i>...novas estratégias.</i>	<i>a participação no trio fez com que se percebesse que os alunos estão preparados para introduzirmos novas estratégias</i>	F3
		<i>...questionar... modelo...</i>	<i>a questionar um bocadinho também o modelo didático que estou a propor.</i>	F5
		<i>...correr risco</i>	<i>dar voz aos estudantes é correr um risco muito grande porque é romper limites culturais”</i>	F6
		<i>...romper limites culturais</i>		
		<i>refrescamento das nossas rotinas</i>	<i>Nós temos uma espécie de refrescamento das nossas rotinas, que era aquilo que tu dizias.</i>	F4
	<i>fizéssemos reciclagem... voltássemos a acreditar</i>	<i>Como se fizéssemos reciclagem, e voltássemos a acreditar que é possível ensinar de outra maneira</i>	F3	
Desenvolvimento organizacional	<i>Seriedade...para aprender</i>	<i>Mas é preciso que a esta componente lúdica se dê uma seriedade e um explicitar: “o momento é lúdico mas é para aprender”.</i>	F4	

APÊNDICE D
ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – Trios

		<i>sem o apoio da direção...</i>	<i>sem o apoio da direção nem sequer poderíamos ter estado presentes em algumas das aulas dos nossos colegas, do projeto.</i>	F6
		<i>...a escola a permitir este espaço de inovação</i>	<i>é a escola a permitir este espaço de inovação, a empurrar para este espaço de inovação</i>	F9
Obstáculos circunstanciais	Disponibilidades pessoais	<i>...determinismo</i>	<i>o comentário dos professores do décimo, décimo primeiro, décimo segundo é: “este não vai conseguir”, “este tem um problema de base”, “este vem com atraso” ... O determinismo de “aqui não passa, não passa, não passa”.</i>	F6
		<i>... estamos a ser rígidos, e expositivos...</i>	<i>...que depois, quando tens os outros vinte e cinco à tua frente, noutra turma, e lhes dizem “não podes levantar-te”, “não podem falar dois ao mesmo tempo”, “não podem isto ...” aí percebe-se o quanto estamos a ser rígidos, e quanto somos expositivos e ...</i>	F5
		<i>... difícil gerir... ... tempo ...requer ...disponibilidade ...dificuldade</i>	<i>...é um bocadinho difícil de gerir no dia-a-dia porque arranjar tempo extra-aula para nos reunirmos com os alunos e para preparar estas atividades, às vezes, no dia-a-dia, digamos que requer uma disponibilidade que às vezes nós e os alunos temos alguma dificuldade em ter.</i>	F3
		<i>..abrir a porta...coisa estranhíssima</i>	<i>É umas das coisas mais difíceis: é o professor abrir a porta – que é uma coisa estranhíssima, não é?</i>	F7
		<i>... difícil pensar em implementar ... em todas as turmas</i>	<i>E como é difícil pensar em implementar uma situação deste género em todas as nossas turmas, em todos os nossos níveis... a distância e a diferença tornam-se mais óbvias... há uma certa frustração que nasce daí...tu comesças a refletir e a pensar “correu tão bem”, “foi tão bonito vê-los levantarem-se e escreverem com marcadores em cartolinas e irem colar na parede a falarem em pé para a turma”</i>	F9
		<i>...frustração ... refletir e pensar</i>		F3
		<i>“correu bem”, “foi tão bonito vê-los ...</i>		F2

Compatibilidade horária	<i>...difícil encontrar espaços...</i>	<i>Foi difícil encontrar espaços para se reunirem,</i>	F9
	<i>... mais turmas mais trabalho mais tarefas... dificulta</i>	<i>porque como este ano temos mais turmas e mais trabalhos, mais tarefas, nós próprios já chegámos a conclusão que mais turmas e mais trabalhos, E isso dificulta, obviamente</i>	F9
Continuidade do projeto	<i>... de um modo mais leve...mais frequente...pode tornar-se prática ...corrente</i>	<i>eu continuo a achar que de um modo mais leve, a prática de trabalho colaborativo entre professores e de mútua assistência e observação de aulas deve ser mais frequente, mais ligeira, pode tornar pratica mais corrente</i>	F9
	<i>uma equipa de inovação,</i>	<i>...eu projetaria em um ano ou dois anos, todos os professores tem que participar de uma equipa de inovação, em que uma vez em quinze dias se reúne, há um espaço que está ali, coordenado no horário, para ... um desafio que se concretiza num mês e meio, dois meses</i>	F7
	<i>autodesenvolvimento seis horas por ano... para autoformação</i>	<i>...uma solução possível seria em projetos deste tipo de autodesenvolvimento da instituição, haver a possibilidade de, imaginemos, destinar seis horas por ano em que os professores pudessem então conciliar – faltar à sua aula para poder estar na aula do outro – mas isto estar devidamente legalizado, e também não era do outro mundo, não é? seis horas para autoformação.</i>	F3
	<i>dinamizar... formação</i>	<i>Além de dinamizar encontros...é preciso arranjar ações de formação para que quem não está recetivo perceba...porque se calhar não estão recetivos porque não percebem o que isto é...como funciona, como se faz. Estão muito agarrados ao que costumam fazer e às suas práticas e têm algum receio de mudar...se realmente houver esclarecimento e</i>	F6
	<i>muito agarrados ao que costumam fazer e às suas práticas</i>		F3

		<i>desconhecimento pode ser um grande entrave.</i>	<i>perceber melhor. O desconhecimento pode ser um grande entrave.</i>	<i>F3</i>
--	--	--	---	-----------

Tema 1. O que me fez sentir à parte / a não conseguir participar nas tarefas da aula

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Frequência
Opiniões e sentimentos dos alunos	Dificuldades de participação	<i>aluno não participou mas ele coloca-se sempre à parte</i>	<i>aluno não participou, mas ele coloca-se sempre à parte...trabalhou mas não por iniciativa própria.A2</i>	F1
		<i>pessoas com problemas ... não consigam tão bem</i>	<i>pessoas com problemas...não consigam tão bem A3,A2, B1</i>	F3
		<i>também ninguém vai puxar pela pessoa</i>	<i>Por um lado sermos nós a escolher! O que por um lado pode ser bom e por outro também pode ser mau! Se alguém não gosta muito de ler... também ninguém vai puxar pela pessoa.A2</i>	F1
		<i>Não me senti assim tão bem</i>	<i>Não me senti assim tão bem no grupo, ah senti-me normal...A3, C3</i>	F2
		<i>tivemos dificuldades</i>	<i>Nós executamos as tarefas como a professora pediu mas, tivemos dificuldades, ...sentiram à parte porque têm dificuldades na disciplina A1, A2,A3, B2</i>	F4
		<i>não era que não quisesse,... mas como tinha mais dificuldade, não quis participar</i>	<i>No meu grupo, um menino, não era que não quisesse, mas como tinha mais dificuldade, não quis participar. Nós tentamos incentivar a participar mas ele não quis. A10</i>	F1
		<i>é mesmo não perceber a matéria, não querer trabalhar com os outros.</i>	<i>O que faz com que não se participe é mesmo não perceber a matéria ou então não querer trabalhar com os outros...</i>	F1
		<i>não estava a conseguir</i>	<i>não estava a conseguir dar ideias ao grupo, isso fez-me sentir mal..</i>	F1

		<i>e não me senti bem</i>	<i>na última atividade o professor demorou um bocado...e não me senti bem...</i>	<i>F2</i>
		<i>ficarem um pouco de parte</i>	<i>no meu grupo também fizeram, só que por vezes ou não queriam ler porque tinham dificuldades e isso também fez ficarem um pouco de parte...</i>	<i>F1</i>
		<i>não solicitam a minha opinião</i>	<i>o que me faz sentir à parte é quer participar num assunto que percebo e não solicitam a minha opinião...</i>	<i>F1</i>
		<i>por não serem boas, ou simplesmente por desinteresse.... não conseguem</i>	<i>Há pessoas que às vezes lhes pedem para participar e elas não participam, por não serem boas na disciplina ou simplesmente por desinteresse. Mas, achamos que há outras que querem tentar participar e não conseguem</i>	<i>F4</i>
		<i>não consigo alcançar as ideias deles... então aí vou sentir-me à parte</i>	<i>A minha experiência é se estou num grupo por exemplo com 3 pessoas e as outras duas são mais inteligentes, então eles trabalham em grupo e eu não consigo alcançar as ideias deles, então aí vou sentir-me à parte...nessas situações eu sinto-me à parte. B1</i>	<i>F1</i>

Dificuldades no envolvimento das vozes dos alunos	<i>Queremos dar ideias todos colaborem... escolher grupos voluntariar –se comprometerem-se Contribuírem mesmo só</i>	<i>Queremos dar ideias. Onde todos colaborem... escolher grupos ...as pessoas se pudessem voluntariar-se e comprometerem-se com ideias. Contribuírem mesmo! A2, A1, B3, C1</i>	F4
	<i>disciplina de que eu não gosto.</i>	<i>não eu não quis ler por simplesmente Inglês é uma disciplina de que eu não gosto.A8</i>	F1
	<i>tentei que toda a gente participasse</i>	<i>Eu no meu grupo, tentei que toda a gente participasse A7</i>	F1
	<i>nos querem pôr à parte</i>	<i>às vezes há professores que parece que nos querem pôr à parte!B5,B8</i>	F2
Dificuldades na aceitação da Diversidade	<i>colega nossa que fica um pouco à parte não fala Português</i>	<i>Há uma colega nossa que fica um pouco à parte, ela não fala Português, ela já percebe um pouco, eu e a (...) ensinamos-lhe e ela também anda no PLNM¹..C1,C2</i>	F2
	<i>foi esquisito</i>	<i>Eu só ajudei os meus colegas com opiniões em Português, primeiro não queriam que eu escrevesse depois já queriam que eu lesse, foi esquisito! A9</i>	F1
	<i>ele gagueja ... rimo-nos muito.</i>	<i>Foi um colega que foi apresentar um trabalho, só que ele gagueja e assim rimo-nos muito A2,A4</i>	F2
	<i>não achou piada</i>	<i>Ele não achou piada nenhuma! A5</i>	F1
	<i>Senti que me estavam a desprezar</i>	<i>Senti que me estavam a desprezar. Como eu não sou bom a Inglês, não queriam que eu participasse...A2</i>	F1

		<i>excluimos certos colegas um colega com quem não gostamos</i>	<i>Dá para notar que na nossa turma nós excluimos certos colegas. Por exemplo temos um colega com quem não gostamos muito de falar com ele...eu noto que há pessoas que falam com ele mas que acabam ali a conversa, num instante...falamos com os outros mas com aquele colega não falamos muito. C1,C3</i>	<i>F2</i>
		<i>não comunicam de ficar sozinhas se colocam à parte</i>	<i>São pessoas que não comunicam connosco, gostam mais de ficar sozinhas, que se colocam à parte, nós tentamos falar com eles mas eles não falam connosco... C1,C5</i>	<i>F2</i>
		<i>meu colega não participou... estranho.</i>	<i>No meu, não houve! O meu colega não participou, tentamos mas ele fez só uns gestos... um pouco estranho. C4</i>	<i>F1</i>

Tema 2. O que me fez sentir que estava a participar nas tarefas da aula.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Frequência
Opiniões e sentimentos dos alunos	Motivação	<i>participámos mais.</i>	<i>acho que participámos mais...A2</i>	F1
		<i>turma despachou-se mais depressa</i>	<i>a maioria da turma despachou-se mais depressa.A3</i>	F1
		<i>o professor explicava... professor ajudou</i>	<i>....não percebia o vocabulário, mas depois o professor explicava...A1 O professor ajudou, havia um dicionário...A2</i>	F1
		<i>fui contribuindo</i>	<i>em grupo eu fui contribuindo com algumas ideias A1</i>	F1
		<i>todos podermos participar ajudamo-nos... conseguimos no final compreender...</i>	<i>Ter havido oportunidade de todos podermos participar nas atividades. Sim, nós depois ajudamo-nos uns aos outros e conseguimos no final compreender... A2, A3</i>	F2
		<i>grupos...decidir</i>	<i>Como estávamos em grupos, podíamos decidir o que fazerB1</i>	F1
		<i>Ajuda do grupo... professor ter interagido</i>	<i>cartaz que fizemos para a turma trabalhar em grupo e o professor ter interagido connosco! A atenção que o professor dá Sim a que se deve? termo-nos ajudado... Ou seja, foi bom ter a ajuda do grupo? Claro. A1, A5:</i>	F2
		<i>Ajudamo-nos mutuamente! podemos aprender todos!</i>	<i>Ajudamo-nos mutuamente! Em vez de aprendermos sozinhos, foi com a ajuda uns dos outros! Foi diferente, acho que podemos aprender todos! A1, A2, A3</i>	F3
<i>dificuldades...nestes grupos têm tendência para estarem mais atentos</i>	<i>Aqueles que tem mais dificuldades, nestes grupos têm tendência para estarem mais atentos, têm mais liberdade, mas também têm quem os ajude e por isso vão fazer aquele trabalho.A1,B2, B1, C1</i>	F4		

	<i>interagimos mais</i>	<i>Foi diferente, mas foi giro interagimos mais uns com os outros A3, B7</i>	
	<i>Nada me fez sentir à parte</i>	<i>Nada me fez sentir à parte A4 ,B7 B8</i>	<i>F3</i>
	<i>Mais cumplicidade</i>	<i>Pelo contrário, havia mais cumplicidade A8</i>	<i>F1</i>
	<i>íamos ajudando</i>		
	<i>Foi a parte mais interessante</i>	<i>Nós também nos íamos ajudando entre grupos, às vezes! ...primeiro tínhamos de planejar... Foi a parte mais interessante, mais engraçada. Foi uma tarefa, sentimo-nos motivados, foi uma tarefa cativante</i>	
	<i>Motivados</i>	<i>as tarefas eram cativantes e incentivou-me a participar na aula... O que me fez sentir que estava a participar na aula foram os trabalhos de grupo e a colaboração em grupo para responder às perguntas...</i>	<i>F2</i>
	<i>Tarefa cativante a colaboração em grupo</i>	<i>A4,A5</i>	
	<i>muito interessante. dar a nossa opinião</i>	<i>foi muito interessante. dar a nossa opinião pode tornar o tema mais interessante. Capta melhor a nossa atenção. A1, A2, A4,A5,C1,C3.</i>	<i>F6</i>
	<i>Capta melhor a nossa atenção</i>		
	<i>Obriga a que todos colaborem</i>	<i>Obriga a que todos colaborem..sim pedir a opinião aos alunos, mesmo à turma toda! ...e aprendemos a colaborar A1, A2, A4,A5,C1,C3.</i>	<i>F6</i>
	<i>Aprendemos a colaborar</i>		
	<i>captar a nossa atenção</i>	<i>demos matéria a partir de atividades que nos permitiram aprender e a captar a nossa atenção A1, A2, A4,A5,C1,C3.</i>	<i>F6</i>
	<i>termos ajudado na organização da aula,</i>	<i>O facto de termos ajudado na organização da aula, fez-nos ajudar mais o grupo,</i>	
	<i>fez-nos ajudar mais o</i>	<i>o facto de sermos como disse a DT, os lideres. fez com que</i>	<i>F5</i>

		<i>grupo, Basicamente participámos na aula toda.</i>	<i>estivéssemos mais atentos a alguém que não soubesse... iríamos portanto ajudar o grupo Aprendemos algum vocabulário nas vantagens e desvantagens. Basicamente participámos na aula toda. A8,A5,A6,A7, A9</i>	
		<i>bom trabalhar em grupo professor ajudava colocarem ninguém de parte foi uma participação mútua! devíamos repetir isso</i>	<i>bom trabalhar em grupo...quando os alunos tinham dúvidas professor ajudava de maneira mais correta possível... houve o cuidado dos monitores não colocarem ninguém de parte...sempre que havia dúvidas estávamos dispostos a ajudar os colegas... foi uma participação mútua! Foi a primeira vez que tivemos um trabalho assim em grupo Foi a primeira vez que os alunos deram a aula? Acho que ! A7, B1, B2</i>	F3
		<i>Correu muito bem Acertaram 80%, nunca me senti tão participativo mais caladinhos estiveram a participar Acho que foi a melhor aula de turma até hoje</i>	<i>. Correu muito bem! Acertaram 80%, correu muito bem! Acho que nunca me senti tão participativo. Acho que nunca me senti tão participativo. Gostei de poder ajudar os meus colegas de maneira correta e eles entenderam o que eu estava a dizer.. Até mesmo aqueles mais caladinhos estiveram a participar... Acho que foi a melhor aula de turma até hoje...a nossa turma não tem uma fama muito boa A2, A4, B1,B2</i>	F4

		<p><i>esta aula de repente fez-nos bem fez-nos ser mais participativos ...e a aula assim é calma.</i></p>	<p><i>Acho que nas outras aulas temos a noção que aquilo é uma rotina.....já sabemos como tudo se vai desenrolar, escrever sumário, dar matérias.....e esta aula de repente fez-nos bem enquanto cortou as rotinas e fez-nos ser mais participativos e a fazer novas coisas, mais participação, houve mais motivação... Assim, com a ajuda dos colegas...diferenças de ideias...coisa que não fazemos nas outras aulas...e a aula assim é calma. B2, B1</i></p>	<p>F2</p>
		<p><i>abordagem que os alunos, monitores tiveram connosco</i></p> <p><i>aula mais dinâmica aspetos muito positivos porque deixou os alunos mais à vontade</i></p>	<p><i>Foi a abordagem que os alunos, monitores tiveram connosco. O facto de terem feito grupos tirou a pressão que nós tínhamos porque estávamos a ser observados e avaliados. Também devido a esta nova espécie de aula mais dinâmica, achamos que fomos aos poucos participando vez mais e na minha opinião a aula acabou por ter aspetos muito positivos porque deixou os alunos mais à vontade.A3, B3 ,B4.</i></p>	<p>F2</p>
		<p><i>papel de monitor fez com que abordasse a aula de um modo diferente,</i></p> <p><i>consegui participar bem nas tarefas da aula..</i></p>	<p><i>O facto de ter estado no papel de monitor fez com que abordasse a aula de um modo diferente, uma vez que contribui para o planeamento... o facto de ajudar os colegas fez com que simultaneamente estivesse a participar nas tarefas de todos os grupos, ainda que de outra maneira... consegui participar bem nas tarefas da aula.. B5,B3,</i></p>	<p>F2</p>

		<i>distribuir os alunos de forma a que ninguém se sentisse à parte e todos se envolvessem</i>	<i>Procurou-se distribuir os alunos pelos grupos de forma a que ninguém se sentisse à parte e todos se envolvessem. O resultado final parece-me que foi que os grupos foram bem escolhidos. Até a própria posição na aula foi estudada...B5</i>	F1
		<i>as pessoas estavam mais chegadas não se perturbou tanto a aula quem tem mais problemas em participar fica mais à vontade.</i>	<i>Acho que as pessoas estavam mais chegadas... não se perturbou tanto a aula, isso contribuiu para que a atividade fosse melhor. Num grupo todos dão ideias, ajudam-se entre si, e acho que só essa parte de ter outra pessoa em quem confiar e ajudar para trabalhar é uma grande ajuda para quem sozinho não consegue trabalhar...quem tem mais problemas em participar fica mais à vontade.B5 B6</i>	F2
		<i>eu pelo menos aprendi a ter outra visão, a estar também do outro lado Participamos organizadamente</i>	<i>Mais do que só a matéria em si, aprendemos, eu pelo menos aprendi a ter outra visão, a estar também do outro lado, a ter também a interação, responsabilidade.... estar por dentro de todos os grupos...também aprendi porque estava dentro do trabalho de todos eles... Participamos organizadamente; ,B6</i>	F1
		<i>Ouvimos o que se dizia aula foi organizada. respeitamos as opiniões</i>	<i>Ouvimos o que se dizia e sentimo-nos muito bem; O grupo interagiu muito bem, organizadamente e ouvimos as ideias de todos; Estar na aula fez-nos sentir que estou a participar ...A aula foi organizada, interagimos muito com o grupo, estávamos muito organizados, conseguimos fazer todos os exercícios, respeitamos as opiniões de todos e também aceitaram as nossas..Os colegas (monitores) sempre que os chamávamos, davam-nos atenção de modo a esclarecer as nossas dúvidas .B8, C2, C4,</i>	F3

		<i>Cada um dá a sua ideia uns corrigem os outros</i>	<i>Cada um dá a sua ideia, a sua maneira de pensar, uns corrigem os outros... Sim, com a professora (CN) é tudo fácil...ela ajuda! Ter ajudado e a boa comunicação que houve... "O facto de termos interagido" C1, C3 C4, C6</i>	<i>F4</i>
		<i>que trabalhar é bom e deixa-me feliz</i>	<i>Quem disse que trabalhar é bom e deixa-me feliz? fui eu, é bom participar assim... Fiquei feliz por ter trabalhado assim... C4</i>	<i>F1</i>

¹ Português Língua Não Materna. Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de Agosto

APÊNDICE F1

Registo de observação de aula - trio B

Este grupo de professores optou por fazer a planificação das aulas em conjunto com dois alunos da turma, designados como monitores, tendo sido estes a conduzir as aulas com a devida supervisão do docente.

Código do docente B.1

Disciplina: PORTUGUÊS

Ano 11º

Data: 07/02/2013

Foco da observação: Responder à diversidade e envolvimento das vozes dos alunos.

Indicador: Nas aulas, é encorajada a participação de todos os alunos.

Questões: 1. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, na aula?

2. Os alunos participam em todas as tarefas das aulas?

3. Os alunos são ouvidos sobre as estratégias utilizadas nas aulas?

Estratégia de observação: Registo de dados e observação direta.

Aspetos relevantes a observar	SIM	NÃO
1. São atribuídas tarefas a todos os alunos?	X	
2. O professor promove o envolvimento de todos os alunos?	X	
3. A participação dos alunos é equilibrada?	X	
4. A participação dos alunos é predominantemente voluntária?	X	
5. A participação dos alunos é predominantemente solicitada?	X	
6. Os materiais didáticos promovem a participação dos alunos?	X	
7. Os conteúdos facilitam a participação dos alunos?	X	

Descrição e observação:

A professora começou por apresentar os restantes professores que estavam presentes e reforçou a importância da aula dizendo que existiam duas razões fundamentais para que

esta tivesse a presença de outros professores e fosse filmada. Começou pela segunda, a saber; *“Na escola, acreditamos que os alunos aprendem melhor quando colaboram na sua aprendizagem”* Quanto à primeira referiu: *“Porque a turma é muito especial!”* A docente manifestou muita confiança, esteve muito à vontade e foi muito assertiva.

Seguidamente deu a voz aos alunos, convidando os monitores para que conduzissem a aula, estes começaram por esclarecer os colegas que *“esta aula servia para testar novos métodos de ensino e não avaliar professores”*. De seguida ditou o sumário: *“Novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa ”*

Os monitores entregam os materiais de trabalho aos colegas, pedindo que não escrevessem nada por enquanto, uma vez que precisavam de fazer a devida explicação. Esta foi feita de forma bastante compreensível e denotou-se grande preocupação que todos captassem bem o que se pretendia.

Num ambiente geral tranquilo, os alunos monitores revelaram muito poucas dificuldades em conduzir o trabalho. Mostraram grande à vontade, segurança, preocupação em estar atentos a todos e muito boa disposição, notando-se claramente que a preparação feita com a professora foi consistente e muito bem assimilada. Quando existia alguma dúvida esta, era colocada à professora que de imediato era esclarecida com grande segurança e perspicuidade.

Da parte da restante turma manifestou-se grande adesão e empenhamento no trabalho proposto. Foi evidente a participação de todos, embora uns mais que outros. Importa referir que esta turma é considerada comprometida e apresenta de uma maneira geral, bons resultados escolares.

No caso das questões a que os monitores não conseguiram dar resposta cabal, a intervenção da professora não se fez de imediato de modo a incitar os monitores e a não lhes retirar a autoridade. Esta opção da docente teve mais efeitos positivos que negativos. Foram evidenciados muitos sinais de estímulo aos alunos que conduziam a aula.

A aula decorreu no tempo previsto e feita uma avaliação final da mesma, foi considerado por unanimidade que foi uma aula muito produtiva. Esta mensagem foi sendo perceptível ao longo do desenrolar da aula pela forma cuidada e atenta como os monitores a dirigiram. Decorreu sempre muita atenção a que o trabalho fosse bem percecionado e que todos estivessem envolvidos, e no fim, formulada uma síntese das

aprendizagens onde se pode verificar que a maioria se sentiu ouvido.

Finalmente, a docente agradeceu e elogiou os alunos, tanto pela forma como conduziram a aula, como pela forma como todos foram colaboradores.

Sugestões/questões relacionadas com o foco:

Os monitores não deverão estar simultaneamente a prestar apoio ao mesmo grupo de trabalho, por se perder a oportunidade de se chegar a todos os alunos;

Foi sugerido que em situações próximas será útil que seja feito o registo escrito (não apenas oral) das regras formuladas pelos alunos segundo o método indutivo.

Reflexão conjunta após a observação:

Os professores observadores consideraram a aula muito bem conseguida, salientando o trabalho de envolvimento dos alunos monitores, a sua segurança e espontaneidade.

A docente (3.1) esclareceu que os encontros que teve com os alunos foram muito gratificantes. Os mesmos fizeram por si mesmos a divisão dos grupos por grau de dificuldade (revelaram grande conhecimento sobre os colegas) e manifestaram grande admiração quando se aperceberam o que está por detrás da preparação de uma aula.

APÊNDICE F2

Registo de observação de aula - trio B

Este grupo de professores optou por fazer a planificação das aulas em conjunto com dois alunos da turma, designados como monitores, tendo sido estes a conduzir as aulas com a devida supervisão do docente.

Código do docente B.2

Disciplina: PORTUGUÊS

Ano 10º

Data: 21/02/2013

Foco da observação: Responder à diversidade e envolvimento das vozes dos alunos.

Indicador: Nas aulas, é encorajada a participação de todos os alunos.

Questões: 1. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, na aula?

2. Os alunos participam em todas as tarefas das aulas?

3. Os alunos são ouvidos sobre as estratégias utilizadas nas aulas?

Estratégia de observação: Registo de dados e observação direta.

Aspetos relevantes a observar	SIM	NÃO
1. São atribuídas tarefas a todos os alunos?	X	
2. O professor promove o envolvimento de todos os alunos?	X	
3. A participação dos alunos é equilibrada?		X
4. A participação dos alunos é predominantemente voluntária?		X
5. A participação dos alunos é predominantemente solicitada?		X
6. Os materiais didáticos promovem a participação dos alunos?	X	
7. Os conteúdos facilitam a participação dos alunos?	X	

Descrição e observação:

A aula começou com o registo do sumário: "*O novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.*"

Foi feita a distribuição das fichas de trabalho e explicada a dinâmica a utilizar. Sentiu-se algum burburinho durante este momento.

Durante a realização dos trabalhos os monitores circularam pelos grupos fornecendo orientações e motivando para o trabalho. Os alunos trabalharam ordeiramente empenhando-se na realização da tarefa proposta. Existiram algumas conversas paralelas.

Após a realização do trabalho proposto, os alunos, convivem um pouco de forma discreta e afável. No momento da correção os porta-vozes leem as respostas, enunciam a regra e todos os alunos transcrevem a mesma para os cadernos.

No final procedem à avaliação dinâmica da aula e foram alertados para a necessária negociação, (discussão em grupo)

A docente teve de intervir no sentido de esclarecer dúvidas surgidas no que respeita às locuções. A professora teve o cuidado de convidar todos os alunos a manifestarem o que pensam do assunto, na intenção clara de não excluir ninguém.

Sugestões/questões relacionadas com o foco:

Os monitores poderiam ter fomentado mais o diálogo e debate entre grupos antes de partir para o registo definitivo das regras induzidas;

Entendeu-se preferível, na próxima aula colocar as mesas de trabalho dos grupos em forma de losango, para facilitar a leitura do que está a ser projetado pelos alunos que ficam mais de costas para o *écran*.

Reflexão conjunta após a observação

Algum nervosismo inicial da docente parece ter influenciado os monitores no início da aula.

APÊNDICE F3

Registo de observação de aula - trio B

Este grupo de professores optou por fazer a planificação das aulas em conjunto com dois alunos da turma, designados como monitores, tendo sido estes a conduzir as aulas com a devida supervisão do docente.

Código do docente B.3

Disciplina: PORTUGUÊS

Ano 2º ano Curso Profissional

Data: 07/03/2013

Foco da observação: Responder à diversidade e envolvimento das vozes dos alunos.

Indicador: Nas aulas, é encorajada a participação de todos os alunos.

Questões: 1. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, na aula?

2. Os alunos participam em todas as tarefas das aulas?

3. Os alunos são ouvidos sobre as estratégias utilizadas nas aulas?

Estratégia de observação: Registo de dados e observação direta.

Aspetos relevantes a observar	SIM	NÃO
1. São atribuídas tarefas a todos os alunos?	X	
2. O professor promove o envolvimento de todos os alunos?	X	
3. A participação dos alunos é equilibrada?	X	
4. A participação dos alunos é predominantemente voluntária?		X
5. A participação dos alunos é predominantemente solicitada?	X	
6. Os materiais didáticos promovem a participação dos alunos?	X	
7. Os conteúdos facilitam a participação dos alunos?	X	

Descrição e observação:

A aula teve início com a atribuição de tarefas (fichas de trabalho) a todos os alunos que foram envolvidos no trabalho a realizar

Faltaram à aula 4 alunos o que originou que dois grupos ficassem apenas com 2 alunos (turma com grande incidência de absentismo).

APÊNDICE F3

A situação não apanhou os monitores desprevenidos pois, rapidamente foi refeita a distribuição dos alunos.

A participação dos alunos foi permanentemente solicitada.

Os materiais didáticos utilizados facilitaram o envolvimento dos alunos. Foi ainda, perceptível que os conteúdos facilitaram a participação dos alunos.

Os alunos estiveram concentrados em realizar o trabalho proposto e os monitores manifestaram a preocupação em circular pela sala, dando assistência aos colegas.

Um dos grupos de alunos a poucos minutos do começo da aula parou de trabalhar mantendo-se em silêncio. Um monitor questionou o grupo, lembrou que este trabalho seria contabilizado para avaliação e insistiu procurando envolver os colegas e ajudando a que os mesmos realizassem raciocínios capazes de os levar às respostas desejadas.

Os restantes grupos trabalharam com entusiasmo e de forma muito cordial.

Também acaba por se verificar que o grupo inicial retoma a atividade, na sequência da insistência do monitor.

O trabalho de análise dos documentos apresentados para reflexão terminou 8 minutos antes dos 30 previstos, eventualmente porque não surgiram grandes dúvidas, mas também porque os grupos eram muito pequenos, não resultando daqui grande debate.

Turma trabalha de forma muito ordeira e silenciosa; Sente-se que os alunos não estão completamente à vontade, eventualmente pelo facto de a aula estar a ser filmada e assistida;

Nota-se que os monitores estão bem preparados, não só para gerir a aula, mas também cientificamente, embora as questões levantadas pelos colegas não tenham sido particularmente difíceis de responder;

Nota-se ainda que os monitores são respeitados pelos restantes colegas e que estão particularmente atentos àqueles que sabem ter mais dificuldades, deslocando-se frequentemente junto deles (esta iniciativa é sobretudo de um dos monitores);

Sugestões/questões relacionadas com o foco:

A insistência do monitor que procurou envolver os colegas e ajudando a que os mesmos realizassem raciocínios capazes de os levar às respostas desejadas, foi um sucesso, atendendo à especificidade destes alunos que detém maioritariamente um historial de insucesso. São alunos que se encontram fora da escolaridade obrigatória, quase todos

APÊNDICE F3

encarregados de educação deles próprios e que vêm muitas vezes a escola como uma "castigo".

Os alunos revelaram que não se sentiram à parte, que todos participaram, "*houve mais motivação*". "*A aula assim é mais calma*"

Reflexão conjunta após a observação:

A escolha da turma por parte do docente revelou grande coragem visto tratar-se de uma turma muito problemática, com grande insucesso, deste modo os professores observadores consideraram a aula bem conseguida, salientando o respeito que os alunos manifestaram relativamente aos monitores e a forma cordial como estes trataram os colegas, bem como estes trataram a turma toda.

Foi ainda muito gratificante ouvir um aluno que dizer que "*esta a melhor aula que tive até hoje*"

Foco da observação: Responder à diversidade e envolvimento das vozes dos alunos.

Indicador: Nas aulas, é encorajada a participação de todos os alunos.

Questões: 1. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, na aula?

2. Os alunos participam em todas as tarefas das aulas?

3. Os alunos são ouvidos sobre as estratégias utilizadas nas aulas?

Estratégia de observação: Registo de dados e observação direta.

Aspetos relevantes a observar	SIM	NÃO
1. São atribuídas tarefas a todos os alunos?	X	
2. O professor promove o envolvimento de todos os alunos?	X	
3. A participação dos alunos é equilibrada?	X	
4. A participação dos alunos é predominantemente voluntária?	X	
5. A participação dos alunos é predominantemente solicitada?	X	
6. Os materiais didáticos promovem a participação dos alunos?	X	
7. Os conteúdos facilitam a participação dos alunos?	X	

Descrição e observação:

A docente deu as boas vindas aos alunos e de forma célere dá início à aula, começando por projetar no quadro interativo o sumário. Rapidamente os alunos ocupam os seus lugares e começam a preparar os materiais para darem início às tarefas propostas pela

professora.

Perante algum ruído surgido nesta fase a docente de forma muito assertiva, calma e segura mantém a ordem dentro da sala.

Uma aluna que entra na sala e a docente neste momento e sem manifestar qualquer de alteração do seu comportamento, a docente faz ver à aluna que está a incorrer em falta mas não perde tempo com a situação procurando rapidamente colocar a aluna a trabalhar. Esta corresponde muito bem uma vez que mostrou vontade de integrar um grupo que já tinha o nº de alunos suficiente e sem qualquer relutância acatou a ordem da professora para que integrasse outro grupo.

De seguida a professora distribui pelos alunos as Fichas de trabalho “Circulação Sanguínea”, procedendo aos necessários esclarecimentos. Os alunos aderem na sua grande maioria à proposta feita e começam a trabalhar revelando envolvimento e empenho.

A professora circula pelos 4 grupos de alunos e esclarece dúvidas revelando uma natural capacidade para levar o aluno a refletir e a ser ele mesmo a encontrar a resposta às suas dúvidas.

A docente procurou corresponder sempre às necessidades dos grupos, no entanto não agiu de modo igual com todos eles. Verificou-se maior preocupação com uns outros em relação aos outros.

A aula terminou sem que todos tenham conseguido concluir as tarefas propostas.

A professora pediu então, que na próxima aula trouxessem o material para que se procedesse à conclusão.

Sugestões/questões relacionadas com o foco:

Os alunos foram efetivamente implicados na sua aprendizagem tendo revelado muito empenho e envolvimento. Refira-se que este êxito se deve também às qualidades evidenciadas pela docente que conseguiu motivar os alunos e estes foram capazes de ser construtores do seu conhecimento.

Reflexão conjunta após a observação

Os professores observadores consideraram a aula muito bem conseguida, salientando o trabalho de envolvimento da maioria dos alunos.

APÊNDICE F4

O docente (2.3) referiu que a docente não ajudou de igual forma todos os grupos. Esta manifestou estranheza e revelou estar convencida que tinha sido justa com todos os grupos. Neste caso verifica-se no entanto que a colaboração com os diferentes grupos necessitava de ser adequada às características dos próprios, ou seja os grupos que revelaram maiores dificuldades precisaram de apoio mais vezes.

Reflexão pessoal

"as crianças que referem um maior sentimento de proximidade com os professores e com os colegas mostram um maior envolvimento; crianças com um grande círculo de amigos e com baixos níveis de vitimização tendem a gostar mais da escola; a participação ativa dos pais na vida da escola contribui para uma maior envolvimento e sucesso escolar por parte dos alunos;

Foco da observação: Responder à diversidade e envolvimento das vozes dos alunos.

Indicador: Nas aulas, é encorajada a participação de todos os alunos.

Questões: 1. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, na aula?

2. Os alunos participam em todas as tarefas das aulas?

3. Os alunos são ouvidos sobre as estratégias utilizadas nas aulas?

Estratégia de observação: Registo de dados e observação direta.

Aspetos relevantes a observar	SIM	NÃO
1. São atribuídas tarefas a todos os alunos?	X	
2. O professor promove o envolvimento de todos os alunos?	X	
3. A participação dos alunos é equilibrada?		X
4. A participação dos alunos é predominantemente voluntária?		X
5. A participação dos alunos é predominantemente solicitada?		X
6. Os materiais didáticos promovem a participação dos alunos?	X	
7. Os conteúdos facilitam a participação dos alunos?	X	

Descrição e observação:

O professor dá início à aula atribuindo tarefas a todos os alunos e procurando o envolvimento dos mesmos nas tarefas que irão executar, pedindo sugestões envolvendo-os deste modo na tomada de decisões. Embora de forma geral, os alunos correspondam ao solicitado e mostrando empenho, há alunos que têm de ser chamados à atenção para

que se concentrem na realização da tarefa proposta.

O professor vai circulando por entre os grupos verificando como decorrem os trabalhos, esclarecendo dúvidas e distribuindo novas tarefas. Esta postura do professor nem sempre foi conseguida. Acontece que um aluno coloca o dedo no ar e está demasiado tempo à espera que o professor lhe dê atenção.

Os grupos de trabalho não revelam todos, o mesmo envolvimento na execução dos trabalhos. Há mesmo um grupo, que manifesta pouca vontade de trabalhar, sendo várias vezes chamado à atenção (os alunos não têm o material necessário, começam a trabalhar e fazem inúmeras interrupções, distraíndo-se com outros assuntos extra aula).

O professor acaba por dedicar mais tempo a um dos grupos, aquele que está incumbido de desenhar os corações, tarefa que exige maior atenção dada a sua dificuldade.

Sugestões/questões relacionadas com o foco:

Os alunos foram implicados na sua aprendizagem tendo revelado a sua maioria envolvimento. O docente não conseguiu estar atento de igual modo a todos os alunos.

Reflexão conjunta após a observação:

Os professores observadores consideraram a aula conseguida, salientando o trabalho de envolvimento da maioria dos alunos. Consideraram ainda que tratando-se de uma turma com algumas dificuldades de concentração o docente acabou por conseguir motivar os alunos de modo bastante satisfatório.

Características da turma:

23 Alunos – Comportamento Satisfatório. Aproveitamento fraco. Existe 17 alunos a quem foi aplicado Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI)¹, com alunos acompanhados em sala de estudo e acompanhados pelo projeto SEI²

Um aluno ao abrigo do Dec. Lei 3 de 2008.

(Análise realizada pelo Conselho de Turma)

¹Ponto 1 do artigo 20º Despacho Normativo n.º24-A/2012, de 6/12

² Projeto SEI Odivelas (C.M.Odivelas) Promover o **Sucesso Escolar** e a **Inclusão Social nos** domínios da educação pré-escolar e ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo). Prevenção de situações e comportamentos de risco, exclusão social, absentismo, insucesso e abandono escolar

Reflexão pessoal

Foi muito clara por parte do docente, a manifesta preocupação em envolver os alunos na sua aprendizagem. O facto de ter pedido sugestões à turma contribuiu para que a motivação tivesse sido verificada e embora nem todos tenham respondido da mesma forma, teve a oportunidade de se certificar que existiu forte empenhamento na maioria dos alunos. A aposta feita no que concerne à confiança depositada nas capacidades dos alunos em serem capazes de fazer propostas de sugestões para a realização das atividades, deu azo a uma valorização muito positiva dos alunos.

Os grupos empenhados no trabalho manifestaram grande vontade para trabalhar com esta metodologia utilizada (trabalho de grupo).

Verificou-se no entanto que esta atividade não alcançou ainda, como se pretendia, todos os propósitos da integração de todos e da atitude de ouvir todas as vozes dos alunos, situação que fica a dever-se principalmente às características desta turma.

Foco da observação: Responder à diversidade e envolvimento das vozes dos alunos.

Indicador: Nas aulas, é encorajada a participação de todos os alunos.

Questões: 1. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, na aula?

2. Os alunos participam em todas as tarefas das aulas?

3. Os alunos são ouvidos sobre as estratégias utilizadas nas aulas?

Estratégia de observação: Registo de dados e observação direta.

Aspetos relevantes a observar	SIM	NÃO
1. São atribuídas tarefas a todos os alunos?	X	
2. O professor promove o envolvimento de todos os alunos?	X	
3. A participação dos alunos é equilibrada?		X
4. A participação dos alunos é predominantemente voluntária?	X	
5. A participação dos alunos é predominantemente solicitada?	X	
6. Os materiais didáticos promovem a participação dos alunos?	X	
7. Os conteúdos facilitam a participação dos alunos?	X	

Descrição e observação:

A docente deu as boas vindas aos alunos começando por escrever no quadro o sumário. Rapidamente os alunos ocupam os seus lugares em grupo (distribuição/divisão pensada pela docente) e foi-lhes explicado como se iria desenrolar a aula. Assim a professora informa os alunos que vão trabalhar um conteúdo ainda não lecionado e que deverá ser

APÊNDICE F6

compreendido através da análise de uma ficha de trabalho mas também da discussão em grupo, podendo ainda consultar-se outros manuais escolares com formas diferente de abordar o assunto.

Pedi de seguida que quando necessitassem de consultar os outros livros o fizessem de maneira ordeira e que em grupo não deviam falar muito alto para não prejudicar o trabalho dos colegas.

Distribuiu em seguida a ficha de trabalho “Circulação Sanguínea”, pergunta se há alguma dúvida por esclarecer e convida todos ao trabalho.

Os grupos de trabalho rapidamente se dispõem a iniciar os trabalhos....

A professora circula pela sala, atenta às eventuais dificuldades surgidas, esclarece dúvidas e o ambiente registado é de envolvimento e empenho, tanto por parte da docente como por parte dos alunos.

Os alunos são depois convidados a construir os esquemas da circulação sanguínea e verifica-se a distribuição de papéis em alguns grupos.

Este trabalho não foi concluído por todos os grupos por falta de tempo.

No final da aula a docente refere que para a próxima devem estar preparados para fazer a discussão dos trabalhos e despede-se dos discentes.

Sugestões/questões relacionadas com o foco:

Os alunos foram efetivamente implicados na sua aprendizagem tendo revelado envolvimento. A docente esteve atenta a cada aluno e a cada grupo e foi criada uma atmosfera propícia à aprendizagem. Reinou um ambiente sereno e de afincado trabalho.

Reflexão conjunta após a observação:

Os professores observadores consideraram a aula muito bem conseguida, salientando o trabalho de envolvimento da grande maioria dos alunos.

Reflexão pessoal

Características da turma – 23 alunos divididos em turnos tendo a aula sido dada aos dois turnos. Alunos do 9º ano (turma com insucesso escolar)

Foi muito clara por parte da docente, a aposta feita no que concerne à confiança depositada nas capacidades dos alunos em descobrirem por si mesmo e com a

APÊNDICE F6

colaboração dos colegas e da professora o conhecimento desejado.

A turma manifestou grande à vontade para trabalhar com esta metodologia (trabalho de grupo) o que pode levar a pensar que este método é já prática corrente nas aulas, por outro lado também se verificou empatia por parte dos discentes entre si e entre a professora.

Foi pena não ter sido criado um espaço de avaliação no final da aula. Teria sido muito rico e por certo teria refletido melhor as aprendizagens concretizadas ou não.

ANEXOS

Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

Projeto Comenius designado *Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores (Responding to diversity by engaging students' voices: a strategy for teacher development)*,

Um Projeto multilateral Europeu (Comenius) – 2011-13

Um grupo de investigadores de Portugal, Espanha e Reino Unido estão a tentar obter fundos, tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de um projeto de trabalho colaborativo de professores, com a duração de 3 anos e que se centrará no que é provavelmente o maior desafio que os professores enfrentam atualmente: responder à diversidade do aluno/aprendente. As notas que se seguem resumem o que está em causa de modo a permitir às escolas decidir se pretendem ou não envolver-se no projeto.

O que pretende o projeto alcançar?

Este projeto pretende criar uma abordagem inovadora para o desenvolvimento da formação em serviço do professor, o que implica a utilização das opiniões/dos pareceres dos próprios alunos para apoiar os professores na criação de práticas na sala de aula que assegurem que circunstâncias pessoais e sociais (por exemplo género, estatuto sócio – económico ou origem étnica) não constituam um entrave à participação e à aprendizagem. Esta abordagem desenvolve-se a partir de ações incluídas num programa de investigação e desenvolvimento levadas a cabo - individual e coletivamente - por membros do grupo de trabalho ao longo de mais de 20 anos

O que abarca o projeto?

A partir deste trabalho anterior, o projeto desenvolverá, avaliará e disseminará estratégias eficazes que visam ajudar os docentes a introduzir, na sala de aula, metodologias/práticas mais inclusivas. Estas estratégias basear-se-ão num conjunto de pressupostos, a saber:

- *A evidência recolhida / os dados recolhidos dentro da escola criam espaços de reavaliação e reflexão parando/descontinuando discurso existentes/preconcebidos / predefinidos e focando a atenção em oportunidades/possibilidades ignoradas para avançar com novas práticas;*

Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

- Tais abordagens propiciam “interrupções” que ajudam a tornar o habitual/o conhecido em pouco habitual/desconhecido, utilizando meios que estimulam o auto – questionamento, a criatividade e a ação;
- As opiniões/os pareceres dos alunos sobre a organização do ensino – aprendizagem dentro da escola são o meio mais “poderoso” da interrupção/paragem;
- As diferenças de pontos de vista entre alunos e pessoal docente constituem um catalisador para a mudança.

O projeto envolverá dois ciclos de ação e pesquisa colaborativa levada a cabo por equipas de professores e investigadores nos 3 países e envolvendo um total de 8 escolas secundárias. Cada equipa analisará modos de recolha e envolvimento/comprometimento com as opiniões dos alunos visando encorajar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Depois, através da Net ou de outros processos, essas equipas partilharão as suas experiências e descobertas com as outras escolas envolvidas no projeto.

Quais são os compromissos?

Os trabalhos em cada escola serão coordenados por um membro sénior do staff, apoiado por 3 dos seus colegas. Investigadores externos providenciarão formação e apoio a estas equipas. Simultaneamente, monitorizarão os trabalhos/as ações desenvolvidas em cada escola, de modo a identificar de que modo, estes processos levaram a mudanças no pensamento e nas práticas entre os professores nas escolas.

Os coordenadores de cada uma das escolas frequentarão 4 ações previamente programadas, que terão lugar nos 3 países...

Quais os resultados esperados?

A evidência recolhida fornecerá a base para a produção de:

- Um manual que forneça pistas para o modo como as vozes dos alunos podem ser usadas em prol do desenvolvimento de práticas inclusivas entre os professores;

Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

- Relatos de casos estudo que ilustrem o uso desta abordagem nas escolas secundárias dos 3 países;
- Um conjunto de publicações dirigidas a públicos escolares e a profissionais do ensino que expliquem as estratégias desenvolvidas através do projeto realizado pelas escolas.

Prevê-se que o trabalho de projeto possa ter um impacto direto no modo de pensar e agir das escolas participantes.

Na sequência da aceitação deste desafio pela ESPA, é conveniente transcrever as diretrizes do mentor do projeto, Mel Ainscow, que, em janeiro de 2012, dirigiu a todas as escolas participantes no projeto:

Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development European Union Comenius Multilateral Project, 2011-13 -Achieving quality in action research:

Guidance for the first cycle of activities

These guidance notes provide a summary of the decisions made by the project partners during the initial workshop held in Hull. Specifically, they outline the steps to be taken during the first cycle of action research in order to produce written accounts of what happens in each of the eight project schools. These accounts will then be analysed and discussed during the second workshop, in Madrid, June 2012.

Taking action

The actions to be taken during the first cycle involve seven overlapping steps. Colleagues should feel free to adapt these suggestions to fit in with the situation within their schools, always keeping in mind the central idea of engaging with the views of students in order to respond to diversity.

As the steps are carried out, the university partners will support their school colleagues in keeping brief records of what happens. In this way material will be collected as the research is carried out that can be used to prepare the accounts.

The seven steps are as follows:

Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

Step 1. Form a working group. *Each school forms a group of three teachers who will work together to explore ways of using the views of students to stimulate attempts to cater for diversity within lessons. Trios may be made up of teachers who teach the same subject or, alternatively, the same age group. If it is felt appropriate, more than one trio of teachers made be formed but this is not essential at this stage. The participating teachers must be prepared to work together in planning and teaching lessons collaboratively. This will include having observers in their classrooms - their observations will be focused on students and what they do in response to teaching.*

Step 2. Analyse diversity in the school. *Before planning the action research they intend to carry out in their classrooms, the participating teachers spend time discussing their views about diversity amongst students in the school. In so doing they should take note of their varied perceptions, each of which will be helpful in thinking about the diversity that exists. Some of this may involve obvious differences amongst the student group, e.g. gender, age, height, colour of skin, religion and home language. However, there will also be more subtle differences between students, to do with their individual interests, aptitudes, preferences and attitudes. A lesson that is inclusive will need to somehow take all of this into account. (A written summary of the key outcomes of these discussions should be made).*

Step 3. Collect the views of students. *In order to take this process of analysis further, the trio of teachers should spend time in engaging with the views of their students. Here the focus should be on how far students feel that their differences are understood, valued and utilised during lessons. Students should also be asked to explain classroom practices and activities that make them feel included. Methods will need to be designed to encourage students to express their views regarding these potentially sensitive issues. The university partners might have a significant role in carrying out this task, since students are sometimes more relaxed in expressing their views to outsiders. (Records of the students' views should be kept).*

Step 4. Plan research lessons. *Keeping in mind the discussions that have taken place - particularly the views of the students – the trios of teachers agree a focus for their classroom research. This involves one lesson that is planned collaboratively (known as*

Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

the research lesson) and then taught by each colleague in turn, with their two colleagues observing. In planning the research lesson, the teachers share their ideas as to how the lesson can be made effective for every member of the class. It may be helpful for team members to begin by sharing how they have taught or would teach similar lessons, discussing and debating the merits of different types of class activities, materials, exercises and so on. (Copies of the research lesson plans and materials should be kept).

Step 5. Teach the research lessons. *As each colleague teaches the research lesson the other two teachers observe the responses of members of the class. Their focus should be on the extent to which students are engaged in lesson activities and the ways in which they contribute. Particular note should be made of those students who seem less involved. In preparation for teaching the lesson, teams should think about how to collect evidence that will help them determine the extent to which student differences are accommodated. Where possible, it would be helpful to make a video recording of the lesson, once again focusing mainly on the responses of the students. After the lesson is taught, and while it is still fresh in everybody's minds, the group meet to discuss and analyse what happened. The purpose is to evaluate the lesson thoroughly in terms of student engagement. The person who taught the lesson is given the opportunity to speak first, followed by the other group members. The discussion should focus on the lesson (not the teacher) and on analysing what, how and why students learned, or did not learn, from the experience. The group then make adjustments to the lesson plan before it is taught by the next member of the trio. (Notes of the lesson observations should be made, as well as the changes introduced following each discussion).*

Step 6. Interview students. *As soon as possible after each research lesson, some of the students should be interviewed in order to get their reactions to the lesson. These may be individual or small group interviews, possibly using some form of stimulus material. Once again, students should also be asked to explain practices and activities that make them feel included. And, again, there may be a case for the university partners being involved in these interview processes. In some instances it might also be helpful to ask one or more of the students to carry out the observations during the research lesson.*

Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

They can then be interviewed in relation to what they have noticed. (Interview responses should be recorded).

Step 7. Identify implications for practice. *Once each teacher has taught the research lesson, the trio should spend time analysing the information they have collected through their meetings, observations and interviews with students. The aim at this stage is to make a record of what has been learnt about responding to student diversity. (A summary of the outcomes from these discussions and thoughts about the process used should be written in the form of a short report from the school, e.g. maximum 600 words).*

Things to remember

In carrying out these activities it is vital to ensure that nobody who is involved is disadvantaged in any way. Rather, the aim is to see everybody involved – students and teachers – as having important contributions to make to the learning of all of the participants.

Particular care should be taken to ensure that particular students are not made to feel singled out or embarrassed. Appropriate permission regarding their participation in interviews and video recording should be sought. Their names should not be used in written reports. Similarly, teachers must not feel that they are being evaluated or judged. They should not be named in reporting.

Before the lesson, it may be helpful to inform students about the purpose of the research lesson and the observers that will be in the classroom. Prior to the lesson, the observers can be introduced to the class, explaining that their overall aim is to find ways to improve the learning of all the students.

Preparing school accounts

At the end of this first cycle of action research the university researchers will coordinate the process of analyzing the material that has been collected in carrying out the seven-step process. They will then produce an account of what happened, focusing on the processes involved, and the impact on students and teachers. Where appropriate, extracts from interview and observations should be used to illustrate the ideas

Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores.

presented in the account. If possible, reference may also be made to relevant video extracts.

At this stage, we will need to explain the ways in which the seven-step process was adapted in order to fit in with the circumstances and ways of working in the particular school. These differences will be vital in showing that we are developing a strategy that is flexible in relation to its use in particular school contexts. At the same time, it will be important to explain any difficulties that have been experienced and, if possible, how these were overcome.

The text of the account must be agreed by all the teachers involved before it is submitted.

Questionárioⁱ

Este questionário visa recolher informação sobre até que ponto sentes que a tua voz é ouvida na escola no âmbito do projeto "**Responder à diversidade através do envolvimento das vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento dos professores**", e fazer uso dessa informação na tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores; *Serão os alunos os maiores impulsionadores do trabalho colaborativo na escola?*

Ao preencher este questionário, estás a autorizar que utilizemos os dados fornecidos para fins unicamente de investigação. Pedimos para **NÃO** colocares o teu nome neste questionário, uma vez que os respondentes devem permanecer anónimos.

Na secção 1, pretendemos saber *o que pensas sobre as seguintes afirmações*.

Por favor, assinala com um X a opção correspondente à tua opinião.

Secção 1: *O que eu penso sobre as seguintes afirmações*

Nº	Afirmação	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1	As opiniões dos alunos sobre as aulas devem ser ouvidas.					
2	Os professores devem ter em consideração o que lhes dizem os alunos.					
3	Todos os alunos precisam de sentir que fazem parte da escola.					
4	Eu preciso de saber mais sobre os colegas que são diferentes de mim.					
5	As escolas não fazem o suficiente para ajudar os alunos que não são de nacionalidade portuguesa.					
6	Os professores devem saber mais sobre mim e a minha experiência familiar.					
7	As opiniões dos alunos sobre as aulas não importam.					
8	Eu devia ajudar os meus professores a preparar aulas interessantes.					
9	As escolas não valorizam a possibilidade de os alunos ajudarem os colegas de outras origens.					
10	Os professores não devem culpar-me se eu não entender as aulas.					

ANEXO B

Questionário - alunos

Na seção 2, pretendemos conhecer o *que realmente acontece no dia-a-dia da escola*.

Por favor, assinala com um X a opção correspondente à tua opinião.

Secção 2: O *que realmente acontece no dia-a-dia da escola*.

Nº	Afirmação	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
1	A minha escola tem em consideração as opiniões dos alunos sobre as aulas					
2	Os alunos são encorajados a trabalhar juntos nas aulas					
3	Muitos alunos sentem-se postos de parte das atividades da escola					
4	Nas aulas, os professores ajudam-nos a conhecer melhor os alunos que vêm de outros países					
5	Os professores não me dão atenção suficiente nas aulas porque estão muito ocupados com os alunos que não falam bem a nossa língua					
6	Os professores não têm em consideração o que os alunos lhes dizem sobre as aulas					
7	Sinto-me incluído em todas as atividades da escola					
8	Os professores importam-se com os nossos interesses individuais					
9	Alguns alunos da minha turma sentem-se ignorados					
10	Os professores ajudam-nos quando temos dificuldades em aprender					

Obrigada pela tua colaboração

ⁱ Adaptado do questionário utilizado no projeto da União Europeia Comenius Multilateral, 2011-14 "Respondendo a diversidade, envolvendo com as vozes dos alunos: uma estratégia para o desenvolvimento do professor"

Guião

FOCO dos professores do trio: *Será que **Todos** os alunos estão incluídos e a participar nas tarefas da aula?*

Questões para reflexão individual:

- O que me fez sentir à parte / a não conseguir participar nas tarefas da aula?
- O que me fez sentir que estava a participar nas tarefas da aula?

Passos a dar ao longo da entrevista:

- 1) Pedir a todos que se apresentem.
- 2) Explicar quem somos, o que faz o grupo de investigação; **apresentar o objectivo da Entrevista: recolher as opiniões e sentimentos dos alunos sobre a aula em que participaram, para devolvê-las aos professores do trio, no âmbito do projecto Comenius que visa apoiar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula e o desenvolvimento profissional dos professores;**
- 3) Entregar os papelinhos, apresentar as duas questões e pedir que respondam sem assinar; **PEDIR que assinalem com – (primeira pergunta) e + (segunda pergunta)** no papelinho respetivo.
- 4) Colocar todos os papelinhos em cima da cartolina, virados para baixo.
- 5) Levantar, primeiro, todos os **papelinhos** – e pedir a um dos alunos participante para lê-los em voz alta. Depois colocá-los todos em cima da cartolina de forma visível e iniciar a conversa sobre os aspetos (–), perguntando: **quem gostaria de comentar o que foi lido?**
- 6) Fazer o mesmo para os papéis (+).

Deixar que os alunos entrevistados falem livremente sobre os aspectos negativos e, em seguida, positivos que estiveram a ler (respostas às duas questões).

(o entrevistador pode ir introduzindo perguntas, sempre que vier a propósito, mas deve ter o cuidado de deixar que todos tenham oportunidade de expressar a sua opinião e tentar criar um ambiente informal, de conversa livre, sobre os papelinhos lidos e outras questões levantadas).

Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development

European Union Comenius Multilateral Project, 2011 -2014

ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DO TRIO

I - Os professores que constituem este trio sentem como um desafio a existência de alunos muito distintos, numa mesma sala de aula, quer no que diz respeito a ritmos de aprendizagem, quer a dificuldades ou potencialidades evidenciadas, interesses e gostos revelados, experiências anteriores vividas. Na nossa perspetiva, este desafio da diversidade funciona como um incentivo à procura de estratégias que nos permitam chegar a todos os alunos e a todos eles proporcionar aprendizagens consistentes e significativas. Para tal, nas nossas práticas pedagógicas tentamos promover o envolvimento dos alunos nas aulas, de modo a que diversidade identificada não seja um bloqueio, mas antes se transforme numa mais-valia para a aprendizagem.

II - A constituição do presente trio surgiu do convite dirigido por uma docente que integrou o projeto no ano letivo anterior. Após uma breve apresentação dos objetivos e medidas de ação, os professores convidados manifestaram entusiasmo e vontade de participar no projeto. O trio engloba duas professoras de Ciências Naturais e um professor de Educação Visual, que têm em comum a lecionação de turmas do 9º ano.

Os três professores, que no decorrer do projeto seguiram as instruções emanadas no documento orientador “A Guide for schools – August 2012”, comprometeram-se a trabalhar em conjunto e de forma colaborativa, na planificação, lecionação e observação das aulas.

Após a constituição da equipa de trabalho, os docentes envolveram-se ativamente na discussão da diversidade e do processo ensino e aprendizagem.

Tendo em conta o teor das disciplinas e as possibilidades de interdisciplinaridade, os professores refletiram sobre a diversidade dos alunos em termos de idade, género, nacionalidade, raça, ritmos de aprendizagem, etc., tendo concluído que nas turmas envolvidas, o fator diversidade relativamente

aos ritmos de aprendizagem e postura perante as tarefas em aula seria o mais valorizado na planificação das atividades e estratégias de ensino.

Assim, e decorrente do trabalho diário com os alunos envolvidos e dos resultados obtidos, ficou decidido que seriam adotados métodos e estratégias que encorajassem e privilegiassem o envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens.

Posto isto, teve lugar a planificação, lecionação e análise da “aula de investigação”, que teve como tema central a circulação sanguínea. Foi adotada a estratégia de ensino por descoberta, por parte dos alunos, em grupo, com base na exploração de uma ficha de trabalho.

Após a lecionação de cada aula, observada pelos restantes elementos do trio e registada em formato de vídeo, teve lugar a análise da mesma pela equipa de trabalho, focando-se essa análise no envolvimento dos alunos, nas atividades propostas e no seu contributo para a aprendizagem. Os docentes refletiram ainda sobre a necessidade de alterar as estratégias adotadas, a fim de promover resultados mais significativos, de acordo com os objetivos do projeto.

Numa última fase, e após a lecionação das 3 aulas de investigação, os docentes reuniram e refletiram sobre as implicações das estratégias utilizadas nas práticas futuras.

Os alunos envolvidos no projeto apenas foram ouvidos após a realização da aula, tendo-se manifestado especialmente agradados com a possibilidade de partilharem ideias com os colegas, dado que a tarefa foi efetuada em grupo. Quando se lhes perguntou quais os aspetos mais positivos referiram, como se transcreve:

- “A discussão de ideias com os meus colegas”;
- “Podia falar e trocar ideias com os meus colegas”;
- “O facto de debater ideias com os meus colegas e fazer o trabalho proposto com eles”;
- “Foi o facto de ajudar os meus colegas”;
- “Em grupo deu para trabalhar mais. Ajudam-se mutuamente”.

ANEXO D

Relatório do Trio A

As duas aulas de Ciências Naturais tiveram início com a resolução, em grupo, de uma ficha de trabalho construída numa perspetiva de ensino por descoberta, que tinha como principal objetivo compreender o modo como ocorre a circulação sanguínea, pulmonar e sistémica, no organismo humano. Os alunos tinham à sua disposição, na sala de aula, diversos livros que poderiam consultar para, em conjunto, chegarem às respostas às questões colocadas. A última tarefa da ficha de trabalho consistia na construção de um esquema ilustrativo da circulação sanguínea, utilizando os materiais fornecidos pelas docentes (folhas de papel A3 e *post-its* de diferentes cores).

Na aula seguinte os vários grupos de trabalho tiveram oportunidade de apresentar os esquemas elaborados à turma, tendo-se debatido as diferentes propostas e, em alguns grupos, tendo-se sugerido pequenos ajustes (em anexo incluem-se os trabalhos elaborados pelos alunos).

Os professores que constituem o trio analisaram os vários trabalhos efetuados pelas duas turmas em causa e selecionaram dois (por serem muito equivalentes, cada um de uma das duas turmas envolvidas) para servirem de base à construção de um modelo representativo da circulação sanguínea, nas aulas de Educação Visual de uma das turmas (a turma comum a dois docentes do trio).

A única alteração efetuada na planificação conjunta inicialmente construída ocorreu entre a 1.^a e a 2.^a aula e consistiu somente na informação aos alunos de que seria selecionado o melhor trabalho de entre as duas turmas para ser representado, como modelo, a realizar nas aulas de Educação Visual. Os elementos do trio sentiram necessidade de proceder a esta alteração com vista a uma maior motivação/ inclusão dos alunos na realização da atividade.

Relativamente às entrevistas dos alunos, registamos as seguintes opiniões, que ilustram o modo como os alunos sentem que aprenderam, as vantagens que referiram e as dificuldades que evidenciaram:

- “Todos escrevemos e tivemos os mesmos papéis. Fomos secretários”;
- “Quando escrevíamos fomos memorizando (por pesquisas ou ajuda do professor)”;

ANEXO D

Relatório do Trio A

- “Percebemos bem a matéria, era fácil, principalmente com o método da nossa professora de Ciências Naturais”;
- “O que me fez sentir participante foi tirar ideias com os colegas”;
- “Quase todas as dúvidas ficaram bem esclarecidas. A troca de ideias facilitou muito”;
- “Sentiram muito agrado, porque a relação com o parceiro foi boa e cooperativa. No geral cooperaram todos muito bem”;
- “Foi bom para nos relacionarmos mais com os nossos colegas. E esclarecer algumas dúvidas que tínhamos”;
- “Não houve nada que me fez sentir à parte”;
- “Aprendemos mais sobre a circulação sistêmica. Gostaríamos de aplicar este método de trabalho com outras disciplinas”;
- “Gostávamos de voltar a repetir a experiência”.

No que concerne ao impacto que a presente experiência teve nos professores envolvidos há a destacar as vantagens sentidas com a elaboração do trabalho em equipa, numa perspetiva de trabalho colaborativo, quer na planificação da aula quer na sua concretização. Uma das mais-valias sentidas prende-se com a observação das aulas por outros discentes, que evidenciaram alguns aspetos que poderiam eventualmente não ser visíveis ao professor em lecionação. Os professores notaram, igualmente, que os alunos se envolveram na atividade com empenho, praticando também eles um trabalho colaborativo e demonstrando entusiasmo e satisfação.

Em jeito de conclusão o trio de professores salienta que a participação no projeto promoveu o seu desenvolvimento profissional, na medida em que possibilitou uma reflexão conjunta das práticas pedagógicas e motivou o trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development

European Union Comenius Multilateral Project, 2011 -2014

RELATÓRIO FINAL DO TRIO

A diversidade é encarada como uma oportunidade, quando é abordada através do trabalho colaborativo. A troca de ideias e o trabalho de pesquisa em equipa faz com que a diversidade evolua de um problema angustiante a um desafio. Ao aprofundarmos a nossa perceção relativamente ao problema da diversidade encontramos novas formas de o abordar. Em nosso entender, o trabalho colaborativo é a chave para uma nova forma de encarar a questão da diversidade, já que, individualmente, o professor tende a encará-la como uma inevitabilidade.

Após a apresentação do Projeto Comenius em 2011/2012 este conjunto de professores aceitou entusiasticamente o convite da Direção para participar no mesmo. O trio, constituído pelos professores Lina Ferreira (Inglês), Mauro Stingo (Espanhol) e Rosário Azevedo (Espanhol) foi o primeiro na escola a participar no primeiro ciclo de investigação do projeto. Dada a riqueza da experiência, esta equipa de professores manteve a sua participação em 2012/2013, por forma a aprofundar a questão do envolvimento dos alunos nas aulas, mas, desta vez, abordada por um ângulo diferente: **a participação dos alunos na planificação das aulas**. Esta participação surge como uma evolução natural do trabalho de pesquisa realizado no ano anterior, configurando-se como mais um passo para “o envolvimento das vozes dos alunos”.

Os passos previstos no documento “A Guide for Schools – August 2012” foram muito úteis para o planeamento e organização dos trabalhos. Não sentimos necessidade de introduzir quaisquer alterações. Foram dados os seguintes passos:

- Sessão de trabalho para análise curricular das duas disciplinas (Inglês e Espanhol) para escolha de um tema comum. Tema escolhido: “Vocações e Profissões”

AULA DE PESQUISA	
Tema:	Vocações e Profissões
Área vocabular:	Vantagens e desvantagens de profissões específicas; profissões invulgares.
Atividades:	Realização individual de um teste vocacional; trabalho de produção escrita em grupo; apresentação oral dos trabalhos de grupo; jogo de equipas (roleplay): “Profissões Invulgares”



- Seleção dos alunos a ouvir: os alunos foram escolhidos tendo como critério a diversidade (motivação, competências linguísticas, comportamento, personalidade, género, etc.). A professora Rosário Azevedo ouviu dois alunos (turma com onze alunos), o professor Mauro Stingo e a professora Lina Ferreira ouviram 5 alunos (turma com 24 alunos).
- Elenco de um conjunto de subtemas a trabalhar em aula para apresentação aos alunos do grupo de trabalho em forma de “menu”. Com este conjunto de subtemas, pretendemos fornecer uma base de trabalho aos alunos para que

podéssemos exercer algum controle relativamente aos conteúdos. Ao mesmo tempo, para que eles se sentissem verdadeiramente implicados, respeitámos as suas escolhas de entre os subtemas e aceitámos as suas sugestões para as atividades a realizar na aula.

Subtemas apresentados aos alunos. Em negrito os temas selecionados :

1. **Escolha de carreira / teste vocacional;**
2. **Profissões Estranhas**
3. Redação de um Europass (CV)
4. Entrevista de trabalho
5. Profissões por género
6. Competências chave para a aprendizagem ao longo da vida
7. Emprego Part time / Full time



Na sequência do encontro com os alunos, o Trio voltou a reunir e verificámos que as escolhas dos nossos alunos tinham sido bastante coincidentes. Definimos, em conjunto, o plano final da aula, integrando as atividades que eles tinham sugerido.

Após a realização da Aula 1, sentimos necessidade de efetuar algumas mudanças. Posteriormente, da aula 2 para a aula 3, voltámos a introduzir alterações. Com estas mudanças, procurámos maximizar a participação de todos os alunos e, ao mesmo tempo, ir ao encontro dos seus desejos, expressos na avaliação final de cada aula e nas entrevistas. Assim, importa referir que percebemos algumas dificuldades na:

- **organização dos grupos** - de acordo com os resultados dos testes vocacionais, os grupos ficaram desequilibrados quanto ao número de alunos. Para a Aula 2, alargámos o número de opções para a formação de grupos. Contudo, a estratégia

não se revelou eficaz, pelo que, na Aula 3, a formação dos grupos foi pré-definida pela professora;

- **resposta às solicitações dos alunos** – pediam constantemente a ajuda da professora para traduzir palavras, por isso considerámos relevante o recurso a dicionários nas aulas 2 e 3;
- **transmissão das instruções aos alunos** para o roleplay “Profissões Invulgares” e para as pontuações do jogo - nas aulas 2 e 3, os grupos receberam mais informação para desempenharem melhor os seus papéis e foram os alunos os responsáveis pelo lançamento das pontuações. Para a Aula 3, a professora considerou útil a existência de um líder por grupo para que este aluno/a funcionasse como seu coadjuvante na explicitação das tarefas. Em cada grupo, foi colocado um dos alunos que tinha participado da reunião de trabalho. Estes alunos foram informados das funções que este papel lhes exigia e aceitaram-no com entusiasmo.

Após a conclusão da fase de lecionação das aulas, o Trio voltou a reunir-se para fazer o balanço da experiência vivida e para analisar as declarações dos alunos aquando das entrevistas, tendo chegado às seguintes conclusões:

➤ **Todos os alunos gostaram das atividades por se tratarem de jogos:**

“O que gostei mais foi o jogo.”; “Gostei do jogo das profissões estranhas”; “ Gostei do último jogo que realizámos”; “Gostei da parte em que tínhamos que adivinhar os empregos”; “ Gostei de fazer cartolinas”.

➤ **Gostaram particularmente das tarefas em grupo.** Na sua perspetiva, as tarefas em grupo permitem interajuda, superação de dificuldades, e sensação de apoio e segurança:

“Gostei do facto de termos estado em grupo”; “Trabalhar em conjunto”; “Ser uma aula em grupo e estarmos a conviver”; “O trabalho em grupo também ajudou”

- **Gostaram de participar na preparação das aulas e de dar sugestões que foram concretizadas. Os alunos escolhidos para o papel de líder na Aula 3 mostraram-se particularmente satisfeitos:**

“Gostei de ser uma das que ajudou na organização da aula porque se alguém do meu grupo não soubesse algo eu ajudava”; “Gostei de ser líder e também porque participei em todas as tarefas”; “Era mais interessante se pudéssemos dar ideias... porque temos opinião do professor e do colega”; “A Stôra (professora) teve em consideração as nossas ideias”; “Gostei porque é mais fácil para o professor planear uma aula com opinião dos alunos”; “em grupo todos tinham de participar e o facto de ser o líder ajudou”.

- **Identificaram como aspetos menos positivos: a falta de tempo para a realização de algumas atividades e as dificuldades no domínio da língua:**

“Reparei que alguns colegas se sentiam à parte devido às dificuldades que têm”; “como não sou bom a inglês senti-me excluído”.



Numa perspetiva de desenvolvimento profissional considerámos que a participação neste ciclo de investigação foi extremamente enriquecedora. A diversidade apresenta-se como uma oportunidade, quando é abordada através do trabalho colaborativo interdisciplinar; o envolvimento dos alunos na preparação de aulas é claramente possível e desejável. Queremos realçar a importância desta experiência no que concerne à descoberta de novas formas de interação com os alunos, tanto dentro, como fora da

sala de aula. Apesar de estas formas já estarem descritas na literatura científica, na maior parte das vezes, considerávamo-las pouco realistas e difíceis de aplicar. O envolvimento num projeto de trabalho colaborativo levou-nos a experimentar novas formas de interação que se revelaram úteis e gratificantes. Destacamos o entusiasmo demonstrado pelos alunos na reunião de trabalho com cada professor e o empenho que os alunos designados como líderes colocaram no desempenho destas funções.

Dado que este é o segundo ano da nossa participação neste projeto, sentimos uma maior liberdade de decisão para proceder a sucessivas alterações necessárias à planificação, de modo a favorecer a participação dos alunos. Fruto também da nossa experiência no projeto tornámo-nos mais autónomos, ao mesmo tempo que mais conscientes do processo de autoformação interpares que estávamos a viver. Contudo, confirmámos que para a sustentabilidade deste modelo, além da disponibilidade e apoio das direções, as escolas necessitam de uma reforma estrutural do horário do professor, dos procedimentos de coordenação entre docentes e da flexibilização e da organização do espaço das salas de aula.

Sugerimos que os alunos sejam também observadores ativos, por exemplo, tirando fotografias de alguns momentos da aula, dispensando assim, a presença da camara de vídeo ou dando o seu feedback relativamente à aula sem recurso às entrevistas.

Por último, no futuro, haverá necessidade de estudar com maior profundidade a melhor forma de seleccionar os alunos que colaboram com o professor no planeamento da aula de forma a que a participação de todos fique assegurada.

Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development

European Union Comenius Multilateral Project, 2011 -2014

ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DO TRIO

I - Os professores que constituem este trio sentem como um desafio a existência de alunos muito distintos, numa mesma sala de aula, quer no que diz respeito a ritmos de aprendizagem, quer a dificuldades ou potencialidades evidenciadas, interesses e gostos revelados, experiências anteriores vividas. Na nossa perspetiva, este desafio da diversidade funciona como um incentivo à procura de estratégias que nos permitam chegar a todos os alunos e a todos eles proporcionar aprendizagens consistentes e significativas. Para tal, nas nossas práticas pedagógicas tentamos promover o envolvimento dos alunos nas aulas, de modo a que diversidade identificada não seja um bloqueio, mas antes se transforme numa mais-valia para a aprendizagem.

II - A constituição do presente trio surgiu do convite dirigido por uma docente que integrou o projeto no ano letivo anterior. Após uma breve apresentação dos objetivos e medidas de ação, os professores convidados manifestaram entusiasmo e vontade de participar no projeto. O trio engloba duas professoras de Ciências Naturais e um professor de Educação Visual, que têm em comum a lecionação de turmas do 9º ano.

Os três professores, que no decorrer do projeto seguiram as instruções emanadas no documento orientador “A Guide for schools – August 2012”, comprometeram-se a trabalhar em conjunto e de forma colaborativa, na planificação, lecionação e observação das aulas.

Após a constituição da equipa de trabalho, os docentes envolveram-se ativamente na discussão da diversidade e do processo ensino e aprendizagem.

Tendo em conta o teor das disciplinas e as possibilidades de interdisciplinaridade, os professores refletiram sobre a diversidade dos alunos em termos de idade, género, nacionalidade, raça, ritmos de aprendizagem, etc., tendo concluído que nas turmas envolvidas, o fator diversidade relativamente

aos ritmos de aprendizagem e postura perante as tarefas em aula seria o mais valorizado na planificação das atividades e estratégias de ensino.

Assim, e decorrente do trabalho diário com os alunos envolvidos e dos resultados obtidos, ficou decidido que seriam adotados métodos e estratégias que encorajassem e privilegiassem o envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens.

Posto isto, teve lugar a planificação, lecionação e análise da “aula de investigação”, que teve como tema central a circulação sanguínea. Foi adotada a estratégia de ensino por descoberta, por parte dos alunos, em grupo, com base na exploração de uma ficha de trabalho.

Após a lecionação de cada aula, observada pelos restantes elementos do trio e registada em formato de vídeo, teve lugar a análise da mesma pela equipa de trabalho, focando-se essa análise no envolvimento dos alunos, nas atividades propostas e no seu contributo para a aprendizagem. Os docentes refletiram ainda sobre a necessidade de alterar as estratégias adotadas, a fim de promover resultados mais significativos, de acordo com os objetivos do projeto.

Numa última fase, e após a lecionação das 3 aulas de investigação, os docentes reuniram e refletiram sobre as implicações das estratégias utilizadas nas práticas futuras.

Os alunos envolvidos no projeto apenas foram ouvidos após a realização da aula, tendo-se manifestado especialmente agradados com a possibilidade de partilharem ideias com os colegas, dado que a tarefa foi efetuada em grupo. Quando se lhes perguntou quais os aspetos mais positivos referiram, como se transcreve:

- “A discussão de ideias com os meus colegas”;
- “Podia falar e trocar ideias com os meus colegas”;
- “O facto de debater ideias com os meus colegas e fazer o trabalho proposto com eles”;
- “Foi o facto de ajudar os meus colegas”;
- “Em grupo deu para trabalhar mais. Ajudam-se mutuamente”.

ANEXO F

Relatório do Trio C

As duas aulas de Ciências Naturais tiveram início com a resolução, em grupo, de uma ficha de trabalho construída numa perspetiva de ensino por descoberta, que tinha como principal objetivo compreender o modo como ocorre a circulação sanguínea, pulmonar e sistémica, no organismo humano. Os alunos tinham à sua disposição, na sala de aula, diversos livros que poderiam consultar para, em conjunto, chegarem às respostas às questões colocadas. A última tarefa da ficha de trabalho consistia na construção de um esquema ilustrativo da circulação sanguínea, utilizando os materiais fornecidos pelas docentes (folhas de papel A3 e *post-its* de diferentes cores).

Na aula seguinte os vários grupos de trabalho tiveram oportunidade de apresentar os esquemas elaborados à turma, tendo-se debatido as diferentes propostas e, em alguns grupos, tendo-se sugerido pequenos ajustes (em anexo incluem-se os trabalhos elaborados pelos alunos).

Os professores que constituem o trio analisaram os vários trabalhos efetuados pelas duas turmas em causa e selecionaram dois (por serem muito equivalentes, cada um de uma das duas turmas envolvidas) para servirem de base à construção de um modelo representativo da circulação sanguínea, nas aulas de Educação Visual de uma das turmas (a turma comum a dois docentes do trio).

A única alteração efetuada na planificação conjunta inicialmente construída ocorreu entre a 1.^a e a 2.^a aula e consistiu somente na informação aos alunos de que seria selecionado o melhor trabalho de entre as duas turmas para ser representado, como modelo, a realizar nas aulas de Educação Visual. Os elementos do trio sentiram necessidade de proceder a esta alteração com vista a uma maior motivação/ inclusão dos alunos na realização da atividade.

Relativamente às entrevistas dos alunos, registamos as seguintes opiniões, que ilustram o modo como os alunos sentem que aprenderam, as vantagens que referiram e as dificuldades que evidenciaram:

- “Todos escrevemos e tivemos os mesmos papéis. Fomos secretários”;
- “Quando escrevíamos fomos memorizando (por pesquisas ou ajuda do professor)”;

- “Percebemos bem a matéria, era fácil, principalmente com o método da nossa professora de Ciências Naturais”;
- “O que me fez sentir participante foi tirar ideias com os colegas”;
- “Quase todas as dúvidas ficaram bem esclarecidas. A troca de ideias facilitou muito”;
- “Sentiram muito agrado, porque a relação com o parceiro foi boa e cooperativa. No geral cooperaram todos muito bem”;
- “Foi bom para nos relacionarmos mais com os nossos colegas. E esclarecer algumas dúvidas que tínhamos”;
- “Não houve nada que me fez sentir à parte”;
- “Aprendemos mais sobre a circulação sistêmica. Gostaríamos de aplicar este método de trabalho com outras disciplinas”;
- “Gostávamos de voltar a repetir a experiência”.

No que concerne ao impacto que a presente experiência teve nos professores envolvidos há a destacar as vantagens sentidas com a elaboração do trabalho em equipa, numa perspetiva de trabalho colaborativo, quer na planificação da aula quer na sua concretização. Uma das mais-valias sentidas prende-se com a observação das aulas por outros discentes, que evidenciaram alguns aspetos que poderiam eventualmente não ser visíveis ao professor em lecionação. Os professores notaram, igualmente, que os alunos se envolveram na atividade com empenho, praticando também eles um trabalho colaborativo e demonstrando entusiasmo e satisfação.

Em jeito de conclusão o trio de professores salienta que a participação no projeto promoveu o seu desenvolvimento profissional, na medida em que possibilitou uma reflexão conjunta das práticas pedagógicas e motivou o trabalho colaborativo e interdisciplinar.