

## PESQUISA INCLUSIVA: DIÁLOGO ALUNOS-PROFESSORES COMO FATOR DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### INCLUSIVE INQUIRY: CHILD-TEACHER DIALOGUE AS A KEY FACTOR IN PROMOTING INCLUSIVE EDUCATION

Teresa Vitorino<sup>1</sup> | Jorge Santos<sup>2</sup>

#### Resumo

Este artigo centra-se na necessidade de as escolas se envolverem com os pontos de vista dos alunos para melhor compreenderem a aprendizagem e o ensino. Neste sentido, é apresentado o projeto Erasmus+ ReHaRe, *Reaching the 'Hard to Reach': inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue* (2017-2020)<sup>3</sup>. O projeto adotou uma abordagem de investigação-ação colaborativa, numa rede europeia de escolas, que proporcionou aos alunos a oportunidade de desempenharem o papel de investigadores, participando ativamente no processo educativo, em colaboração com os seus professores. O artigo descreve a maneira como esta colaboração pode contribuir para a melhoria da participação dos alunos, para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na escola.

O artigo aborda duas vertentes essenciais. Primeiro, apresenta o projeto ReHaRe e o modelo de Pesquisa Inclusiva. Seguidamente evidencia a relevância da Pesquisa Inclusiva no aumento de oportunidades de participação e de aprendizagem das crianças, incluindo alunos que são normalmente considerados como 'difíceis de alcançar'.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Alunos investigadores; Pesquisa Inclusiva; Vozes dos alunos.

---

1 Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0003-1156-7523> ; [tvitorin@ualg.pt](mailto:tvitorin@ualg.pt).

2 Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0003-0517-2736> ; [jsantos@ualg.pt](mailto:jsantos@ualg.pt).

3 Com o apoio do Programa Erasmus+, da União Europeia.

## Abstract

This article focuses on the need for schools to engage with the views of students to better understand learning and teaching. In this sense, the project Erasmus+ ReHaRe, Reaching the ‘Hard to Reach’: including responses to diversity through child-teacher dialogue (2017-2020) is presented. The project adopted a collaborative action research approach, in a European network of schools, which gave students the opportunity to play the role of researchers, participating actively in the educational process, in collaboration with their teachers. The article describes how this collaboration can contribute to the improvement of student participation, the professional development of teachers and the development of more inclusive practices in school.

The article addresses two main aspects. First, the ReHaRe project and the Inclusive Inquiry model are presented. The second aspect highlights the relevance of Inclusive Research in increasing children’s participation and learning opportunities, including pupils who are usually considered ‘hard to reach’.

**Keywords:** Inclusive education; Student researchers; Inclusive Inquiry; Students’ voices.

## Introdução

A questão da inclusão em educação tem vindo progressivamente a ser alargada e aprofundada nas últimas décadas. O enfoque é cada vez maior na urgência de, em todo o mundo, se criarem oportunidades de educação e de aprendizagem para todas as crianças e jovens (UNESCO, 1994; 2017). Abrangendo todas as crianças e jovens, a educação inclusiva dá uma ênfase particular aos grupos de alunos em risco de marginalização, exclusão ou insucesso (Ainscow *et al.*, 2006). A educação inclusiva tem sido descrita como um processo contínuo, que se preocupa com a identificação e remoção de barreiras ao acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1999; Rodrigues, 2006; Slee, 2011), almejando o sucesso educativo de cada um e de todos.

A relação da educação inclusiva com a participação no processo de aprendizagem tem sido igualmente evidenciada, nomeadamente por Booth e Ainscow (2002, p. 7) que, no Índice para a Inclusão, salientam que “a participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento activo na aprendizagem e tem implicações

na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio”.

Preocupações com a diversidade estudantil e a ideia de envolver e dar voz aos estudantes nas escolas estão também associadas a uma educação inclusiva (Correia *et al.*, 2002; Caldeira *et al.*, 2004; Messiou, 2012; 2019). A importância da participação ativa dos alunos na melhoria do ensino e no processo de aprendizagem tem vindo a ser cada vez mais reconhecida e valorizada (Baptista & Matias Alves, 2016; McIntyre & Rudduck, 2007). Na mesma linha, Fielding e Moss (2011) realçam a importância do reconhecimento das vozes dos estudantes para o fortalecimento da democracia. Porém, embora existam trabalhos de investigação que incorporam comentários de alunos sobre aspetos práticos da educação, apenas um número reduzido destes estudos evidenciou o uso das ideias e contributos dos estudantes para melhorar a aprendizagem e o ensino. A Pesquisa Inclusiva (*Inclusive Inquiry*) implica o envolvimento dos alunos na aprendizagem de procedimentos de investigação, tendo em vista a recolha das opiniões dos seus pares sobre os processos pedagógicos. Os diálogos incentivados neste contexto visam melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, procurando aperfeiçoar os processos já desenvolvidos na escola. Isto significa que diferentes perspetivas entre alunos e entre professores são utilizadas para reconsiderar práticas e maneiras de pensar existentes, de modo a encorajar a experimentação e a promover formas de trabalhar mais inclusivas. Procura-se, deste modo, remover as barreiras que dificultam a motivação de alguns alunos para a aprendizagem.

Este artigo apresenta alguns aspetos fundamentais do projeto ReHaRe e do modelo de Pesquisa Inclusiva que o enquadra. Foram desenvolvidas estratégias e práticas para incluir todos os alunos nas aulas, aumentar a participação e melhorar as suas aprendizagens, envolvendo os alunos que são normalmente considerados como ‘difíceis de alcançar’. Realça-se o potencial deste modelo para incentivar o diálogo entre professores e alunos. Salienta-se, igualmente, o impacto da dinâmica da Pesquisa Inclusiva no pensamento e na prática dos docentes, nas atitudes e no envolvimento dos alunos e nas culturas organizacionais das escolas.

## O projeto ReHaRe

O projeto ReHaRe, *Reaching the ‘Hard to Reach’: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue* (2017-2020)<sup>4</sup>, procurou responder à seguinte questão de pesquisa: *Como podemos chegar a todos os alunos, especialmente aqueles que são vistos como “difíceis de alcançar” [‘hard to reach’], através do uso da ‘Pesquisa Inclusiva’ como modelo para o desenvolvimento da aprendizagem e do ensino?* Subsequentemente, foram definidos os seguintes objetivos: 1. Responder à diversidade dos alunos através da participação ativa das crianças, numa abordagem inclusiva; 2. Melhorar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, garantindo que nenhuma criança é marginalizada; 3. Implementar um modelo que incentive o diálogo entre alunos e professores; e 4. Conceber novas ferramentas para incentivar as opiniões das crianças sobre os processos de aprendizagem e de ensino, e envolvê-las na realização de pesquisas nas suas escolas.

O projeto ReHaRe envolveu parceiros – escolas primárias<sup>5</sup> e universidades<sup>6</sup> – de cinco países europeus. Com o apoio dos respetivos parceiros universitários, cinco escolas primárias (uma em cada país) assumiram o papel de ‘escolas de referência’ (*‘hub schools’*), ou seja, centros de desenvolvimento e disseminação do trabalho do projeto. O modelo de Pesquisa Inclusiva foi implementado em trinta<sup>7</sup> escolas – seis em cada um dos países parceiros.

O projeto visou experimentar a utilização do modelo de Pesquisa Inclusiva em escolas primárias e verificar o impacto que esta abordagem tem na participação dos

---

4 Detalhes deste projeto, incluindo os materiais desenvolvidos, com versões em alemão, dinamarquês, espanhol inglês e português, encontram-se em: <https://reachingthehardtoreach.eu/>.

5 *Primary schools*; em Portugal, escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico.

6 *Áustria*: Universitaet Graz; *Dinamarca*: Aarhus Universitet; *Espanha*: Universidad Autonoma de Madrid; *Inglaterra*: Southampton University; *Portugal*: Universidade do Algarve.

7 *Áustria*: VS Bertha von Suttner, VS Gabelsberger, VS Kalsdorf, VS Leopoldinum, VS Schönau, VS Viktor Kaplan. *Dinamarca*: Flakkebjerg Skole, Kokkedal Skole, Vallerød Skole, Humlebæk Skole, Høsterkøb Skole. *Inglaterra*: Shirley Infants, Shirley Junior, Hollybrook Infants, Hollybrook Junior, Beechwood Primary School. *Espanha*: Ceip Aldebaran, Ceip Antonio Osuna, Ceip Federico García Lorca, Ceip Ciudad de Nejapa, Ceip Las Acacias, Ceip Carlos Sainz de los Terreros; *Portugal*: Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico n.º 5 de Faro, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Conceição, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Estoi, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Bordeira, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Santa Bárbara de Nexe, Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Lejana.

alunos e no pensamento e práticas dos professores. Ao mesmo tempo, envolveu a preparação de crianças como alunos investigadores, para conhecer as opiniões dos seus colegas de turma sobre a aprendizagem e o ensino nas escolas.

O projeto abrangeu três desafios fundamentais, espelhados em todo o processo de investigação-ação: incluir todos os alunos nas aulas, particularmente aqueles que poderão ser considerados ‘difíceis de alcançar’; envolver as crianças como investigadoras e colaboradoras no desenvolvimento de práticas de aprendizagem; e procurar melhorar as práticas de ensino e desenvolver ambientes de aprendizagem mais inclusivos, em que todas as crianças podem participar e aprender.

### **A Pesquisa Inclusiva**

A Pesquisa Inclusiva (Messiou & Ainscow, 2020) foi desenvolvida e avaliada no âmbito do projeto de investigação ReHaRe, tendo tido a participação ativa de professores e alunos e o acompanhamento e apoio de investigadores de universidades. A Pesquisa Inclusiva é um modelo de desenvolvimento profissional dos docentes baseado num processo investigação que incentiva o diálogo entre alunos e professores – uma abordagem que pode ser adotada nas escolas para reforçar e melhorar as práticas na sala de aula, numa perspetiva de educação inclusiva. Como é explicado no ‘Guia’ do projeto<sup>8</sup>, a Pesquisa Inclusiva engloba três fases: Planificar, Ensinar e Analisar. Estas fases implicam a utilização, pelos professores, de uma série de passos que pressupõem o diálogo entre estes e os alunos. No centro do modelo está a ideia de envolvimento com as opiniões dos alunos, através de uma série de processos interligados, conforme apresentado na Figura 1 (adaptado de Messiou & Ainscow, 2020). Em termos práticos, esta abordagem compreende a colaboração e o diálogo de grupos de professores com os respetivos alunos para explorar possibilidades de tornar as aulas inclusivas.

---

8 Ver: *Guia da Pesquisa Inclusiva*, em [https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/inclusive-inquiry-guide\\_-rehare\\_finalpages\\_portuguese.pdf](https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/inclusive-inquiry-guide_-rehare_finalpages_portuguese.pdf).



Figura 1. Os processos interligados da Pesquisa Inclusiva.

O modelo de Pesquisa Inclusiva decorreu dos resultados de uma investigação anterior – *Responding to diversity by engaging with students’ voices A strategy for teacher development* (2011-2014) – que implementou uma ‘estratégia para o desenvolvimento dos professores’ em escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário de três países (Espanha, Portugal e Inglaterra), com o apoio e acompanhamento de investigadores de universidades nacionais (Messiou *et al.*, 2016). Tanto este projeto como o ReHaRe visaram incentivar a colaboração entre professores e alunos a fim de conceberem aulas capazes de promover a participação e a aprendizagem, assegurando que nenhum aluno se sentisse excluído. Foram evidenciadas três formas como a investigação-ação colaborativa conduziu à promoção de práticas e pensamentos inclusivos nas escolas, a par das necessárias condições organizacionais: através da colaboração entre professores; através do desenvolvimento de práticas reflexivas; e através da participação ativa dos alunos (Messiou *et al.*, 2016; Messiou & Ainscow, 2020). Particular em todo este processo foi o facto de a colaboração se estabelecer entre adultos e alunos, o que possibilitou o desenvolvimento da reflexão e de práticas de inclusão.

## Vozes dos alunos

O envolvimento dos alunos é um dos aspetos relevantes deste campo de estudo. O projeto ReHaRe criou oportunidades de as crianças participarem nos processos de planificação, análise e desenvolvimento de práticas de ensino. Foi assumido o pressuposto de que este tipo de participação promove o envolvimento dos alunos, levando a um melhor desempenho e a um melhor comportamento escolar global, como defendido anteriormente na investigação de Appleton, Christenson e Furlong (2008, referidos por Hedegaard-Soerensen & Penthin Grumloese, 2020).

De acordo com Torres (2017, pp. 153-154), são diversos os termos e conceitos usados na investigação relacionada com as vozes dos alunos, nomeadamente: “vozes de estudantes, vozes de alunos, vozes pedagógicas, consulta dos alunos, participação dos alunos, estudantes como pesquisadores, entre outros”.

O conceito de ‘voz dos alunos’ tem vindo a desenvolver-se como um conceito unificador de um vasto leque de experiências no domínio da educação que encorajam a reflexão, a discussão, o diálogo e a ação dos alunos nas escolas (Sandoval, Simón & Echeita, 2020). Flutter e Rudduck (2004) apresentam três razões “para dar voz aos alunos” e proporcionar a sua participação ativa. A primeira razão vem do campo dos direitos desde a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que afirma que as crianças têm o direito de ter uma palavra a dizer nas decisões que as afetam. A segunda razão refere-se à íntima ligação entre a participação ativa dos alunos e a educação para a cidadania e liderança estudantil. Finalmente, o movimento de melhoria da escola, baseado na perspetiva dos alunos, defende a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Os esforços para ouvir as vozes dos alunos podem assumir muitas formas, embora devam ser evitadas ações esporádicas que, se não forem acompanhadas por ações subsequentes destinadas a tomar decisões, não terão qualquer eco ou consequência no contexto específico. Neste sentido, poderíamos acrescentar que as diferentes formas de participação dos alunos dependem, em grande medida, do papel de liderança que os adultos proporcionam (Sandoval, Simón & Echeita, 2020).

De facto, como afirma Oliveira (2011), este conceito vai muito além das ocasiões em que o professor isolado na sua sala de aula pede aos alunos que deem a sua opinião sobre a forma como as aulas funcionam, ou da recolha de sugestões, “de que nunca

mais se ouvirá falar, sobre aspectos a melhorar na escola” (p. 31). Na opinião do autor, estas iniciativas não são suficientes para serem consideradas como a voz dos estudantes. Podem ser “um mero conhecimento da perspectiva dos alunos, conceito mais estático do que ‘voz’, conceito tido por vários autores (Fletcher, sd; Fielding, 2001; Nieto Cano & Portela Pruaño, 2008; Susinos Rada, 2009; Teixeira, 2010) como sinónimo de ‘participação’, o que implica ação, logo, transformação da realidade” (p. 31).

Muitos autores contribuíram com diferentes classificações e graduações no que diz respeito à participação dos alunos no ambiente escolar, sendo Fielding (2001) um dos mais conhecidos. Para este autor, existem quatro tipos de participação de alunos na investigação, dependendo do papel destes e dos objetivos da investigação: “(1) alunos como fontes de dados, (2) alunos como facilitadores ativos, (3) alunos como co-pesquisadores e (4) alunos como investigadores” (p. 135). Por seu lado, Mitra (2005) estabelece uma tipologia de três níveis de atividades de voz dos alunos – auscultação (*being heard*), colaboração (*collaborating with adults*) e liderança (*building capacity for leadership*). Quanto mais alto um grupo sobe a pirâmide de voz dos alunos, maior é a sua liderança.

É igualmente salientado o facto de as vozes dos alunos se poderem tornar num catalisador de mudança e melhoria nas escolas (Bland & Atweh, 2007; Carvalho, Alão & Magalhães, 2017; Sandoval, Simón & Echeita, 2020). Contudo, apesar dos diferentes graus de empenho em ouvir as vozes dos alunos, tem sido repetidamente salientado que tentar ouvir as suas vozes não garante que eles sejam ouvidos, nem que as suas opiniões sejam incorporadas (Mager & Nowak, 2012; Fielding, 2010; Pereira, Mouraz & Figueiredo, 2014). Como Torres (2017, p. 154) afirma, relativamente à prática que ainda vigora em muitas escolas portuguesas, “as suas vozes são mitigadas pelas estruturas socioculturais encontradas nas escolas, confinando-se a uma mera presença estatutária em órgãos de decisão escolar”.

MacBeath, Demetriou, Rudduck e Myers (2003, citados por Sandoval *et al.*, 2020) referem que há três formas de consultar os alunos: direta, provocada e mediada: a) na direta, os alunos são questionados diretamente sobre as suas experiências e visões, geralmente através de entrevistas ou discussões de grupo; b) a consulta provocada ocorre em contextos em que os alunos não estão habituados a dar a sua opinião; os professores ou investigadores utilizam as opiniões de outros alunos (que não conhecem)

para estimular as opiniões dos alunos em questão; e c) na consulta mediada, os alunos não expressam as suas experiências e opiniões através da palavra escrita ou falada, mas através de desenhos, fotografias, colagens, etc.

No projeto ReHaRe a recolha das vozes dos alunos foi feita de forma diversa. Os documentos produzidos descrevem inúmeros procedimentos e atividades que foram desenvolvidos neste domínio ao longo dos três anos do projeto<sup>9</sup>. Os alunos foram questionados, direta e indiretamente, pelos seus colegas de turma ou pelos seus pares da escola, em contexto de sala de aula e em contextos informais na escola (como no recreio), através de discussões de grupo e de entrevistas focais.

### Processo de investigação-ação colaborativa

Seguem-se alguns aspetos inerentes ao processo de investigação-ação, aprofundados em diversas publicações realizadas no âmbito do projeto (Messiou, 2019; Messiou & Ainscow, 2020; Sandoval, Simón & Echeita, 2020, entre outras).

Durante o primeiro ano, trios de professores em cada uma das cinco escolas de referência testaram o uso da Pesquisa Inclusiva com as respetivas turmas, seguindo as especificações apresentadas no guia do projeto. Esta fase-piloto foi sistematicamente monitorizada por investigadores das universidades e levou à produção de narrativas avaliativas da prática; levou ainda à criação de facilitadores em cada escola de referência que pudessem apoiar futuros desenvolvimentos na rede de escolas.

Na sequência da formação realizada em cada país, crianças, professores e investigadores da universidade trabalharam colaborativamente, usando o modelo da Pesquisa Inclusiva. Foram experimentadas estratégias diferenciadas de envolvimento com as opiniões dos alunos que podem ajudar os professores a comprometerem-se com a diversidade dos alunos e a tornar as suas aulas mais inclusivas.

Em cada escola, trios de professores formaram crianças como investigadoras (incluindo algumas consideradas ‘difíceis de alcançar’/’*hard to reach*’) e planificaram colaborativamente uma aula, designada por ‘aula de pesquisa’ (*research lesson*), tendo em conta as opiniões das crianças acerca da aprendizagem e do ensino. Em alguns casos, os alunos assumiram um papel mais ativo, concebendo instrumentos, participando

---

9 Ver: *Conjunto de Atividades “As Vozes dos Alunos”*, em [https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/students-voices-toolkit\\_rehare\\_finalpages\\_portuguese.pdf](https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/students-voices-toolkit_rehare_finalpages_portuguese.pdf).

na recolha de informação e analisando os resultados obtidos. A aula planificada conjuntamente foi então lecionada por um dos professores, enquanto os outros dois professores e alguns dos alunos investigadores observavam. Seguiu-se um debate entre estes elementos para melhorar o plano da aula. Este processo foi repetido três vezes, completando uma ronda de aulas de pesquisa. Deste modo, através de diálogos entre as crianças e os professores, foi incentivado o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Ao longo do primeiro ano, com o apoio dos respetivos parceiros universitários, professores e alunos experimentaram uma nova forma de trabalhar usando uma abordagem chamada ‘Pesquisa Inclusiva’ e ajudaram a aperfeiçoar os processos desenvolvidos nas suas próprias escolas.

A metodologia de Pesquisa Inclusiva usada no decurso do projeto ReHaRe incluiu as crianças como parceiros de investigação – os ‘alunos investigadores’ – e implicou o diálogo dos alunos com os seus professores e com os investigadores da universidade sobre as práticas de ensino e de aprendizagem. A recolha das opiniões dos alunos teve lugar de forma contínua e sistemática através, nomeadamente, de diálogos na sala de aula, observação de aulas de pesquisa (com grelhas de registo elaboradas pelos próprios alunos e seus professores), entrevistas focais após a realização de cada aula de pesquisa e entrevistas focais conjuntas com os professores do trio e os alunos investigadores das suas turmas.

Durante o segundo ano, com o apoio dos respetivos parceiros universitários, as escolas de referência estabeleceram uma rede local que envolveu outras cinco escolas primárias. Trios de professores em cada uma das escolas da rede receberam formação acerca da utilização do modelo de Pesquisa Inclusiva. Simultaneamente, os investigadores das universidades monitorizaram os progressos em cada uma das escolas e em toda a rede. Ao longo desse período, os professores de cada uma das redes de escolas reuniram-se regularmente para partilhar experiências e ajudar-se mutuamente a ultrapassar dificuldades na utilização da Pesquisa Inclusiva. Tal facto permitiu igualmente analisar o impacto do processo na forma de pensar e nas práticas dos professores, bem como no envolvimento dos alunos.

No final do segundo ano do projeto, representantes das entidades parceiras partilharam os resultados do trabalho desenvolvido nas respetivas redes nacionais. Tal facto

conduziu a uma discussão sobre as lições globais que surgiram a partir deste programa internacional de investigação-ação.

Durante o terceiro e último ano do projeto (de outubro de 2019 a março de 2020), as cinco redes de escolas desenvolveram a Pesquisa Inclusiva de forma mais ampla, realizando várias iniciativas pensadas para alargar a prática e o impacto organizacionais. Estas ações permitiram compreender melhor os fatores que podem ajudar na implementação da Pesquisa Inclusiva e proporcionaram um melhor conhecimento e superação dos desafios associados. Confirmaram igualmente evidências da investigação que mostram como o ‘contexto é importante’ (Ainscow, Chapman & Hadfield, 2020) nas mudanças educativas. Nesta fase, as redes de escolas do projeto foram claramente influenciadas por fatores contextuais. Foi evidente que as duas redes nacionais criadas em agrupamentos de escolas pré-existentes (em Portugal e em Inglaterra) tiveram o desenvolvimento das práticas facilitado pela existência de um caminho conjunto e dinâmico de procedimentos próprios de colaboração entre escolas.

Tal como referido em “Narrativas de práticas nas redes de escolas dos cinco países”<sup>10</sup>, estes desenvolvimentos fundamentam-se em dados decorrentes de pesquisa que indicam que a colaboração entre escolas pode reforçar a capacidade de cada escola para responder à diversidade dos seus alunos (Muijs, Ainscow, Chapman & West, 2011). Evidências demonstram que, quando as escolas procuram desenvolver formas mais colaborativas de trabalho, pode existir um impacto no modo como os professores se veem a si próprios e ao seu trabalho (Ainscow, 2016).

As comparações de práticas em diferentes escolas podem levar os professores a considerar os alunos com fraco desempenho sob uma nova perspetiva. Dessa forma, os alunos cuja aprendizagem é mais difícil no contexto das rotinas da escola não são considerados como ‘tendo problemas’, mas como desafios para os professores para que reavaliem as respetivas práticas numa perspetiva de maior abertura e flexibilidade.

Uma das publicações académicas do projeto (Messiou *et al.*, 2020) analisa as conceções e implicações existentes nos cinco países europeus participantes, relativas à diversidade e à voz dos alunos na inclusão de todos na escola. Esta análise, baseada na literatura

---

10 Ver em [https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/accounts-of-developments\\_5countrynetworks-rehare\\_finalpages\\_portuguese.pdf](https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/accounts-of-developments_5countrynetworks-rehare_finalpages_portuguese.pdf).

e em documentos fundamentais de cada país, realça a existência de particularidades contextuais nacionais.

Complementarmente, as narrativas que constam do artigo referido anteriormente explicam o trabalho efetuado pelas cinco redes de escolas. Embora globalmente se tenha seguido um modelo semelhante, a flexibilidade das abordagens revelou-se fundamental, adequando-se às diferentes realidades, relacionadas com tradições nacionais e contextos políticos diversos. Além disso, os resultados e os materiais desenvolvidos pelo projeto foram partilhados em ações realizadas em cada um dos cinco países.

### **Impactos nos alunos e nos professores**

Assumiui alguma relevância o facto de algumas crianças participantes no projeto referirem com sensibilidade as exigências que recaem sobre os seus professores. Com efeito, por terem estado envolvidos com os professores na planificação das aulas, alguns alunos referiram que se aperceberam do trabalho árduo que os seus professores têm de realizar.

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

Outro aspeto evidenciado em algumas escolas foi o facto de a possibilidade dada aos alunos de escolherem as atividades nas aulas os terem ajudado a desenvolver um sentimento acrescido de responsabilidade. Os professores referiram que esta circunstância contribuiu para adquirirem uma maior sensibilidade para as preferências dos alunos quanto à melhor forma de aprenderem.

Muitos professores referiram a importância que para eles teve poderem planificar e rever as aulas com os respetivos colegas e com os alunos investigadores. Foram particularmente valorizadas as oportunidades de ver outros professores a desempenhar

o seu trabalho. Este facto recorda-nos e contradiz o isolamento profissional que ainda existe entre os professores em muitas escolas. Tal como uma professora referiu:

A observação da minha aula pelos meus colegas fez com que me sentisse sem qualquer constrangimento. De início estava um bocado reticente... Mas, entretanto, depois de observar as aulas das colegas, de estarmos em conjunto, de debatermos, também começaram a fervilhar ideias e a despertar atenções que não tinha. [...] *nós estamos ali e acomodamo-nos.*

Outra professora mencionou que “A observação da minha aula pelos alunos investigadores fez com que me sentisse bem, porque uma das alunas investigadoras foi muito positiva e construtiva nas suas observações”.

A oportunidade de conhecer o que os outros colegas docentes fazem conduziu à partilha de experiências e de recursos. E também ajudou a ‘tornar o conhecido desconhecido’ [*to make the familiar unfamiliar*], pois os professores analisaram e debateram inúmeras questões de detalhe – como formular orientações para realizar tarefas, formas diversas de organizar trabalho em grupo e a utilização de *feedback* aos alunos, entre muitas outras. A este respeito, um professor comentou: “Vemos coisas que não notamos quando lideramos a turma”. E outro referiu:

São as pequenas coisas que importam. Os pormenores... Eu acho que se aprende com os pormenores que às vezes nos passam despercebidos. E eles [os alunos] conseguem às vezes focar-se mais nos pormenores. Porque nós olhamos mais na perspetiva de adultos e de professores. E eles têm outra perspetiva, que também faz com que se consiga atingir os mesmos objetivos. Só que, do ponto de vista deles, é muito mais interessante.

De uma forma que não tinha sido prevista, verificaram-se evidências de que a abordagem da Pesquisa Inclusiva nas cinco redes nacionais introduziu alterações na vida das escolas. Em algumas, os professores referiram que a Pesquisa Inclusiva tinha ajudado a criar uma maior democracia nas respetivas turmas e comunidades escolares, à medida

que os adultos reconheçam o potencial dos seus alunos para ajudar a implementar melhorias.

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

A participação dos alunos e as suas perspetivas relativamente a estas questões introduziram maiores desafios nas discussões, por vezes colocando em causa e desafiando pressupostos de adultos sobre o que possibilita a aprendizagem. Isto, por sua vez, fez com que alguns professores expressassem ‘admiração por aquilo que as crianças podem oferecer’: “O que chamou muito a atenção foi o facto de os miúdos terem a mesma opinião que nós. Se calhar nunca tinha pensado nisso. Achava que os alunos teriam uma visão diferente”. Em alguns casos, também levou a que os professores se tornassem mais sensíveis relativamente a alguns alunos e à forma como vivenciam o dia a dia da sala de aula.

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

O ‘ambiente familiar’ e a ‘dimensão da escola’ foram apontados pelos professores como sendo aspetos positivos que caracterizam uma boa escola para a aprendizagem dos alunos, a par do trabalho colaborativo entre professores, principalmente de natureza informal: “Nós estamos sempre juntas, partilhamos ideias ou atividades, ajudamo-nos umas às outras. O mesmo em relação aos alunos. Temos um conhecimento de todos os alunos da escola”.

## Conclusões

Em primeiro lugar, nas cinco redes nacionais, é de destacar a ocorrência de evidências de que o envolvimento dos alunos na Pesquisa Inclusiva conduziu a melhorias notórias nas suas atitudes perante a aprendizagem. Os alunos mostraram-se mais envolvidos nas aulas e mais positivos acerca deles próprios enquanto aprendentes. Embora tal facto tenha sido mais marcante nos alunos que desempenharam o papel de investigadores, em algumas escolas os professores comunicaram que tinham verificado impactos semelhantes noutros alunos das suas turmas.

Foi salientado que os alunos, no geral, pareciam considerar-se a si próprios como desempenhando papéis mais ativos nas atividades da sala de aula, por terem uma palavra a dizer na maneira como as aulas eram concebidas, implementadas e avaliadas. Relativamente a este aspeto, alguns professores referiram o facto de os alunos se terem tornado ‘aprendentes mais autónomos’. Outros falaram sobre a forma como os alunos tinham desenvolvido uma maior apropriação da sua própria aprendizagem. Uma professora resumiu as opiniões de muitos outros: “Nunca tinha visto os meus alunos tão envolvidos”.

Os resultados da investigação realizada apontam para a necessidade de se estar atento à forma como os conceitos têm significados diferentes em contextos diversos e como estas diferenças podem tornar difíceis as comparações. As investigadoras da universidade dinamarquesa parceira do projeto (Hedegaard-Soerensen & Penthin Grumloese, 2020) realçaram o facto de uma investigação inclusiva bem-sucedida requerer uma compreensão do papel das culturas profissionais locais das escolas. Com efeito, o acompanhamento das várias escolas que participaram nos estudos realizados (Messiou *et al.*, 2016; Messiou & Ainscow, 2020) evidenciou a forma como os fatores locais pesaram nos resultados. As culturas das escolas e dos seus profissionais interferem no desenvolvimento das políticas de inclusão das escolas, influenciando e diferenciando o diálogo entre alunos e professores.

As razões para estas diferenças entre países e entre escolas são complexas e refletem fatores históricos e culturais sobre o trabalho das escolas e dos professores. No entanto, as discussões com profissionais dos diferentes países colocaram em destaque a importância das políticas nacionais e dos documentos estruturantes da política educativa na forma como estas influências se processam. “O argumento geral é de que

as culturas profissionais locais são componentes-chave para entender a relação entre a política educacional (neste caso, políticas sobre inclusão) e a prática, e para entender como conduzir a investigação-ação (especialmente a pesquisa envolvendo crianças)” (Hedegaard-Soerensen & Penthin Grumloese, 2020, p. 25).

Em síntese, podemos concluir que, apesar dos inúmeros aspetos inovadores que a participação neste projeto revelou, o potencial de conhecimento e experiência existente nas escolas constitui o fator essencial para promover uma educação mais inclusiva.

## Referências

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2020). *Changing Education Systems: A research-based approach*. London: Routledge.
- Baptista, C., & Alves, J. M. (2016). O mal-estar discente numa escola do outro século – Olhares de alunos. *II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, Lisboa, Portugal, 11-13 julho.
- Bland, D. C., & Atweh, B. (2007). Students as researchers: Engaging students’ voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337-349. DOI: [10.1080/09650790701514259](https://doi.org/10.1080/09650790701514259).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Cidadãos do Mundo. <http://redeinclusao.pt/livros/index-para-inclusao>.
- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a Diversidade: Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
- Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2002). As vozes dos alunos: Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. *Inovação*, 15 (1-3), 261-283.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1017949213447>.
- Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *The International Journal of Emotional Education*, 2(1), 61-73.

- Fielding, M., & Moss, P. (2011). Radical education and the common school: a democratic alternative. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), 939-952. DOI: [10.2307/41343697](https://doi.org/10.2307/41343697).
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Hedegaard-Soerensen, L., & Pentthin Grumloese, S. (2020). Student-teacher dialogue for lesson planning: inclusion in the context of national policy and local culture. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 25-36. DOI: [10.1080/20020317.2020.1747376](https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1747376).
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- McIntyre, D., & Rudduck, J. (2007) *Improving Learning Through Consulting Pupils*. London: Routledge.
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46 (3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. DOI: [10.1080/09243453.2014.966726](https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726).
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 1(22). <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>.
- Mitra, D. (2005). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *Prevention Researcher*, 13(1), 7-10.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Oliveira, F. S. (2011). *A voz dos alunos como potencial transformador da formação e prática dos professores*. Tese de Mestrado, Universidade da Madeira. <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/356/1/MestradoFranciscoOliveira.pdf>.
- Pereira, F., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2014). Student participation in school life: the “student voice” and mitigated democracy. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 935-975. <https://hrcak.srce.hr/132969?lang=en>.

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Torres, A. C. (2017). Vozes de alunos sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário: ecos da dicotomia entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 146-176. [http://www.fep. porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/2017/rp17\\_17rpie\\_fep\\_ucp\\_06.pdf](http://www.fep. porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/2017/rp17_17rpie_fep_ucp_06.pdf).
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.

*Article received on 31/08/2020 and accepted on 30/10/2020.*

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.