

Ensaio de um Projeto de Diferenciação Pedagógica numa Escola Inclusiva Testing a Pedagogical Differentiation Project in an Inclusive School

Sérgio Pinho

Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, Linda-a-Velha, Portugal
sergio.pinho@aearc.pt

Ana Ferrão

Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, Linda-a-Velha, Portugal
ana.ferrao@aearc.pt

Isaura Carvalho

Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, Linda-a-Velha, Portugal
isaura.carvalho@aearc.pt

Resumo

O insucesso escolar constitui um *handicap* suscetível de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo e um potencial fator de exclusão social. Torna-se, portanto, relevante implementar e avaliar projetos, gizados a nível de escola, que se alicerces em princípios de diferenciação pedagógica e avaliativa e que visem promover o sucesso escolar e a inclusão. Nesse sentido, concebeu-se uma investigação para proceder à análise do processo de implementação, em 2019/2020, do Projeto de (re)Orientação Educativa (POE) na EBS Amélia Rey Colaço (Linda-a-Velha, Oeiras). Optou-se por uma metodologia de natureza predominantemente qualitativa e do tipo estudo de caso único. Os resultados evidenciaram que a implementação do POE envolveu a exploração de metodologias diversificadas e a adoção de processos de avaliação diferenciada, com presumíveis implicações positivas na redução do insucesso escolar. Finalmente, partindo da análise efetuada, formulou-se um conjunto de recomendações para a conceção de futuros projetos destinados à promoção do sucesso escolar.

Palavras-chave: *Escola inclusiva; diferenciação pedagógica; trabalho colaborativo; projetos de promoção do sucesso escolar.*

Abstract

Educational failure is a handicap that can influence a person's development and constitutes a potential factor of social exclusion. Therefore, it is relevant to implement and evaluate projects, designed at school level, which must be based on principles of pedagogical and evaluative differentiation and which aim to promote school success and inclusion. In this regard, an investigation was conceived to proceed to the analysis of the implementation, in 2019/2020, of the Educational (re)Orientation Project (EOP) at Amélia Rey Colaço Basic and Secondary School. A predominantly qualitative and single case study methodology was chosen. The results revealed that the implementation of the EOP involved the exploration of diversified methodologies and the adoption of differentiated assessment processes, with presumptive positive implications in reducing school failure. Finally, based on the analysis carried out, a set of recommendations was formulated for the design of future projects to promote school success.

Keywords: *Inclusive school; pedagogical differentiation; collaborative work; projects to promote school success.*

Introdução e contextualização

A escolaridade constitui um dos pilares essenciais da preparação dos alunos para a vida adulta. Neste contexto, o insucesso escolar representa um *handicap* importante, capaz de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo, e, no limite, pode revelar-se um fator de exclusão social (Miguel et al., 2012).

Ainda que sejam vários os fatores que lhe estão associados, é praticamente consensual o reconhecimento da importância da Escola na promoção do sucesso escolar e, por essa via, no

fomento da inclusão e de uma plena integração social (Cid et al., 2014). Acresce que são as comunidades educativas quem melhor conhece as suas próprias peculiaridades e especificidades, os seus contextos, os seus pontos fortes e as suas vulnerabilidades, sendo, por isso, quem se encontra em melhor posição para conceber planos de ação, pensados ao nível de escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos discentes e, desse modo, promover o sucesso escolar (DGE, 2019; Verdasca et al., 2019). Foi precisamente neste contexto que surgiu o Projeto de (re)Orientação Educativa (POE).

O POE foi implementado, no início do ano letivo 2019/2020, na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, escola sede do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (Linda-a-Velha, Oeiras). O Agrupamento integra cerca de 1700 alunos, 862 dos quais frequentam a EBS Amélia Rey Colaço e, aproximadamente, 170 docentes. O POE, neste primeiro ano de implementação, abrangeu apenas os alunos do 3.º Ciclo: 555 alunos, distribuídos por 21 turmas.

O POE surgiu para procurar dar resposta às necessidades específicas, quer a nível pedagógico quer a nível comportamental, de um conjunto crescente de alunos cujo perfil vinha sendo potenciador de situações de insucesso escolar. Perante este cenário, considerou-se imperioso implementar uma estratégia de atuação concertada, visando conceder a estes discentes ferramentas e argumentos que lhes fizessem sentir que existe um espaço para eles em contexto escolar e que potenciassem as suas hipóteses de sucesso. O POE é dinamizado pelo Grupo de (re)Orientação Educativa (GOE), que integra a coordenadora, 25 docentes de diferentes áreas e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), e envolve ainda os alunos, os respetivos Encarregados de Educação (EE), professores curriculares, assistentes operacionais e técnicos da Câmara Municipal de Oeiras.

O âmbito de atuação do POE envolve três grandes linhas de ação ou eixos:

- i)* intervenção pedagógica – acompanhamento de alunos (sinalizados/reincidentes ou não), em articulação com os professores curriculares e com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (docentes de Educação Especial, Psicóloga, Técnicos de Educação da Câmara Municipal de Oeiras,...), visando melhorar a sua predisposição para as aulas e/ou consolidar competências que lhes permitam um aproveitamento mais profícuo da presença em sala de aula;
- ii)* intervenção disciplinar – acompanhamento de alunos (sinalizados/reincidentes ou não) com atitudes/comportamentos desajustados em contexto escolar, com especial enfoque no comportamento em sala de aula;

iii) intervenção ao nível da pontualidade – atuação junto dos alunos que revelem lacunas ao nível do cumprimento da pontualidade.

Sem negligenciar nenhum dos eixos de intervenção acima mencionados, o POE persegue finalidades eminentemente pedagógicas. Assim, alicerçando-se em princípios de diferenciação pedagógica e avaliativa, o POE visa assegurar a existência de metodologias diversificadas de apoio aos alunos e, desse modo, contribuir para a existência de respostas flexíveis, inclusivas e efetivas de promoção do sucesso escolar. O estudo realizado alicerçou-se precisamente na análise dos resultados obtidos no âmbito desse eixo de atuação, a intervenção pedagógica. Acresce que, no presente artigo, se priorizou a descrição pormenorizada e a análise de todo o processo de implementação do POE, deixando-se a avaliação do impacto direto desse projeto sobre os resultados escolares para momento posterior, quando o processo estiver já completamente consolidado.

A decisão de encaminhar o discente para a Sala de (re)Orientação Educativa (sala OE), na qual se encontram professores de diferentes áreas disciplinares, parte do professor curricular, podendo decorrer de duas situações distintas:

- i) o aluno evidenciou um comportamento impróprio/desajustado em sala de aula, que culminou com a marcação de uma falta disciplinar e com o seu encaminhamento para a sala OE. Os alunos que, por motivos disciplinares, compareciam reincidentemente na sala OE, foram sinalizados e procedeu-se à elaboração, em articulação com o Diretor de Turma (DT), de um plano de recuperação das aprendizagens para as disciplinas em que reiteradamente estiveram ausentes por motivos disciplinares;
- ii) o aluno, ainda que não tendo adotado comportamentos conducentes à marcação de falta disciplinar, não estava a retirar o devido proveito da sua presença nas aulas, seja por falta de pré-requisitos, desmotivação, dificuldades de integração na turma, entre outras, carecendo de um apoio mais individualizado. Nestas circunstâncias, o professor curricular da turma pôde planificar, em articulação com o DT e com o GOE, um plano pedagógico de trabalho, a concretizar na sala OE, que posteriormente contribuísse para a rentabilização do seu aproveitamento em sala de aula. Estes discentes puderam, deste modo, trabalhar fora da sala de aula, em ações pedagógicas onde conheceram ferramentas, projetos e metodologias de trabalho alternativos, contemplando os conteúdos curriculares previstos (e, por vezes, outros) para o seu nível de ensino. Sublinhe-se que este plano foi sempre gizado no sentido de o aluno permanecer com o GOE apenas durante o período de tempo

considerado estritamente necessário; o objetivo primordial residiu no retorno do discente, assim que possível, ao contexto de turma e de sala de aula.

Os trabalhos elaborados pelos alunos na sala OE, no âmbito do plano de recuperação das aprendizagens e/ou do plano pedagógico de trabalho (genericamente designados por TOE – Trabalhos de Orientação Educativa), são tidos em conta na avaliação dos alunos, sendo alvo de valoração/avaliação por parte do(s) docente(s) da turma que leciona(m) a(s) disciplina(s) envolvida(s) no(s) plano(s).

Procurando alicerçar-se em rigorosos processos de monitorização e avaliação (Hadji, 2001), o POE está aberto a sucessivos (re)ajustamentos, sejam a nível estrutural, sejam a nível processual, sempre no sentido de procurar (re)adequá-lo às novas realidades com que se for deparando.

Enquadramento teórico

A Escola constitui-se como um pré-requisito crucial ao bem-estar do ser humano, bem como um promotor do seu desenvolvimento cognitivo e social. Contudo, e não obstante a diversidade de razões que fazem da Escola um contexto de desenvolvimento essencial, esta depara-se, não raramente, com o fracasso do seu próprio modelo, que se traduz em insucesso e, no extremo, em abandono escolar (Marques, 2017; Miguel et al., 2012).

A escolaridade obrigatória, estabelecida em Portugal a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, operacionaliza-se na questão da frequência escolar e, por contraposição, levanta o problema do abandono, muitas vezes precedido por situações de insucesso escolar repetido. Esta concetualização negativa do insucesso e do abandono escolar decorre de uma significativa trajetória desenvolvimental desfavorável dos sujeitos que prematuramente se desvinculam do sistema escolar (Cid et al., 2014; Miguel et al., 2012).

O conceito de insucesso escolar é bastante complexo e apresenta uma enorme polissemia no que diz respeito à sua definição no seio da comunidade científica. Ainda assim, de um modo geral, entende-se por insucesso escolar o facto do aluno não atingir os objetivos propostos para a sua idade e ano de escolaridade. Os indicadores que traduzem este fenómeno são, na prática, as taxas de retenção e de abandono escolar (Martins, 2017).

A investigação das variáveis associadas ao insucesso e abandono escolar tem identificado um conjunto diversificado de fatores de risco, que podem ser agrupados em três categorias: endógenos do próprio aluno (capacidades cognitivas, falta de interesse, desmotivação,...), familiares (acompanhamento familiar, escolaridade dos pais, rendimento ou posição social das

famílias, ...) e escolares (Marques, 2017; Miguel et al., 2012). Assim, embora o sucesso escolar seja condicionado por fatores internos e externos, o papel da Escola é crucial:

Um bom professor, tal como uma boa escola, é aquele que consegue contrariar o determinismo sociológico do estatuto socioeconómico e familiar pela qualidade do seu ensino, pela forma como potencia as suas aprendizagens, pelas expectativas que consegue criar e pelas capacidades que consegue desenvolver nos alunos (Justino, 2010, pp. 91-92).

O reconhecimento da importância do papel da Escola na promoção do sucesso escolar levou à criação, em março de 2016, do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). O PNPSE, não negligenciando a imprescindibilidade de existirem políticas educativas globais/nacionais e concertadas, alicerça-se no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus próprios contextos, especificidades, dificuldades e potencialidades. A assunção deste princípio coloca as Escolas no centro da decisão, encoraja-as a desenhar e incrementar planos de ação estratégica dirigidos a problemas educativos concretos, como o insucesso escolar, fomentando o delinear de soluções locais criativas alicerçadas em lógicas de ação *bottom-up*. Os resultados alcançados, três anos após o lançamento do PNPSE, evidenciam uma significativa redução das taxas de retenção, pelo que fará sentido dar sequência e reforçar este paradigma educativo emergente que situa as Escolas no centro da resolução do problema do insucesso escolar (DGE, 2019; Verdasca et al., 2019).

A análise dos vários projetos implementados em Portugal nos últimos anos no domínio da promoção do sucesso escolar e, até num âmbito mais abrangente, a análise de projetos de cariz educacional em geral, permitem identificar alguns aspetos a ter em consideração aquando da conceção de projetos desta índole:

- i) existem diversos fatores suscetíveis de influenciar, positiva ou negativamente, a implementação de projetos no âmbito da Educação: as características e motivações pessoais, bem como a coesão (ou falta dela) dos grupos responsáveis pela dinamização dos projetos (Busarello et al., 2015; Cunha, 2008; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010), os fatores relacionados com a comunicação interna da Escola (Cunha, 2008; Monteiro, 2008), o apoio (ou falta dele) proporcionado pelas estruturas diretivas e pela comunidade escolar ou até educativa (Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010), os recursos físicos, materiais e humanos alocados aos projetos (Pereira & Miranda, 2010), os mecanismos de liderança/coordenação (Huffaker, 2010; Miranda-Pinto, 2009), a (in)disponibilidade de tempo (Busarello et al., 2015; Pereira & Miranda, 2010), entre outros;
- ii) a importância de, nestes projetos, entre outros aspetos, se procurar inovar, fomentar o trabalho colaborativo (Chagas, 2001; Pissochet, 2012) e, sempre que possível, aplicar a

supervisão por pares (Henriques, 2010; Ribeiro, 2012), promover a existência de um *feedback* oportuno/atempado e de qualidade, isto é, construtivo e fomentador de reflexão (Cartney, 2010; Gielen et al., 2010), analisar criticamente a informação e fundamentar devidamente as posições e opiniões (alicerçando-as em fontes bibliográficas ou no relato de experiências vivenciadas), exigindo o mesmo dos seus interlocutores (Monteiro, 2008; Pissochet, 2012) e saber gerir situações de impasse e procurar consensos (Busarello et al., 2015; Huffaker, 2010; Miranda-Pinto, 2009; Pereira & Miranda, 2010; Pissochet, 2012).

Objetivos e questões de investigação

A presente investigação visou descrever e analisar a implementação do POE, no ano letivo 2019/2020, na EBS Amélia Rey Colaço, nomeadamente no que concerne à exploração de metodologias pedagógicas e avaliativas diferenciadas, suscetíveis de contribuir para a promoção do sucesso escolar. Posteriormente, partindo dos dados decorrentes da análise efetuada, formulou-se um conjunto de recomendações aplicáveis na conceção de futuros projetos que apresentem o mesmo intuito. A avaliação do impacto direto da implementação do POE sobre os resultados escolares não constituiu o objetivo primordial deste artigo, tendo-se privilegiado a descrição pormenorizada e a análise de todo o processo de implementação do projeto.

Tendo em conta as finalidades do estudo, as questões de investigação para as quais se procurou encontrar resposta são as que se apresentam seguidamente:

- Q1. Quais os principais fatores inibidores/facilitadores observados no âmbito da implementação do POE?
- Q2. Que estratégias foram exploradas no POE?
- Q3. Que elementos emergentes da análise do processo de implementação do POE podem constituir-se como recomendações aplicáveis na conceção de futuros projetos promotores do sucesso escolar?

Metodologia da investigação

Os participantes no estudo foram todos os elementos envolvidos na implementação do POE: Diretor do Agrupamento, alunos, EE, professores do GOE, elementos da Equipa Multidisciplinar, professores curriculares e assistentes operacionais.

Visando a consecução dos objetivos formulados e dar resposta às questões de investigação acima enunciadas, o estudo revestiu-se de uma natureza predominantemente qualitativa, ainda

que envolvendo a quantificação sempre que necessário. Consideraram-se diferentes fontes de recolha, procurando-se obter uma maior diversidade de dados, contribuindo para um melhor conhecimento da realidade em análise (Amado, 2014; Wang, 2015).

Os procedimentos metodológicos adotados enquadram-se na tipologia de estudo de caso (Yin, 2011). O caso em estudo correspondeu ao POE, com todas as suas especificidades.

Atendendo aos objetivos do trabalho e às opções metodológicas anteriormente enunciadas, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: *i)* recolha dos registos do programa informático utilizado no POE; *ii)* recolha de dados documentais (documentos elaborados por professores curriculares, alunos e membros do GOE com dados úteis para a investigação); *iii)* notas de campo do investigador (apontamentos resultantes de ideias ou reflexões espontâneas, de reuniões de trabalho entre os elementos do GOE, de conversas informais mantidas com alunos, docentes do GOE, docentes curriculares e assistentes operacionais,...).

As técnicas e procedimentos de análise de dados foram os seguintes: *i)* análise estatística descritiva dos registos do programa informático do POE; *ii)* análise documental interna dos documentos elaborados pelos diferentes agentes envolvidos no POE, bem como das notas de campo do investigador. A análise dos dados documentais e das notas de campo revelou-se fundamental para consolidar aspetos decorrentes da análise estatística descritiva, contribuindo para reduzir a subjetividade interpretativa e prevenir enviesamentos dos dados (Wang, 2015).

No sentido de procurar atingir as finalidades anteriormente enunciadas, a metodologia foi operacionalizada em cinco fases (F), conforme se encontra representado na Figura 1.

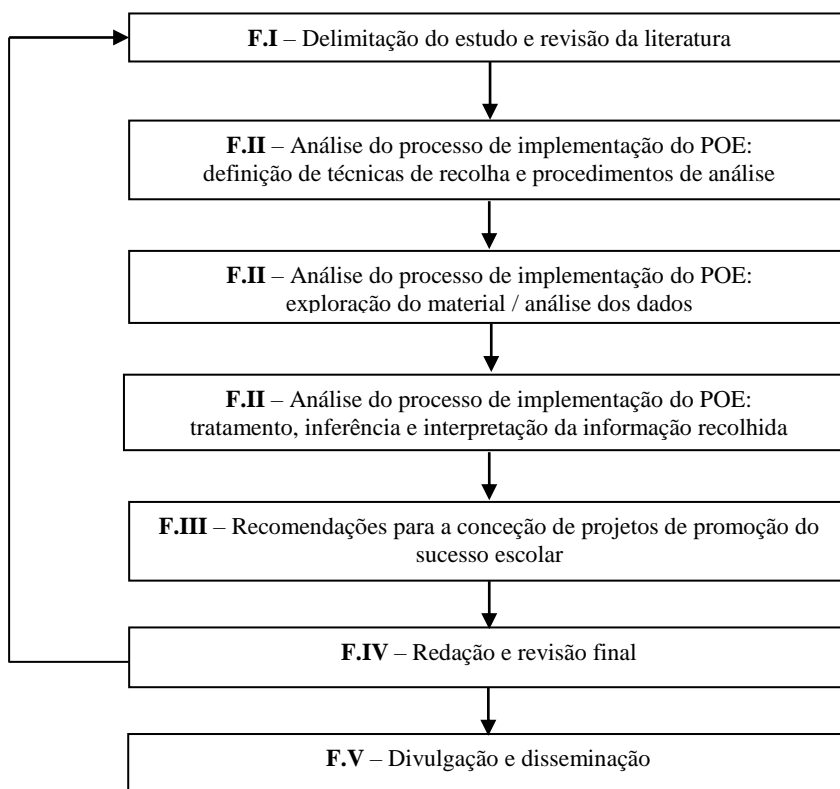


Figura 1 – Esquema organizacional do estudo

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Depois de descritas e fundamentadas as opções metodológicas, na presente secção apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos.

Dado tratar-se de uma investigação de cariz qualitativo, quando se recorre à quantificação de dados, estes são sujeitos simplesmente a uma análise estatística descritiva, sustentada apenas em frequências/percentagens.

O estudo abarcou os dados recolhidos, na EBS Amélia Rey Colaço, no âmbito da conceção e implementação do POE, durante a fase preparativa do ano letivo 2019/2020, bem como ao longo dos dois primeiros períodos letivos desse ano escolar e do primeiro período do ano letivo 2020/2021.

Análise estatística descritiva

Nesta subsecção procede-se a uma análise estatística descritiva dos registos do programa informático do POE.

No Quadro 1 encontram-se registados os dados relativos às reuniões presenciais estabelecidas pelos elementos do GOE com os EE e os TOE realizados pelos alunos.

		Reuniões Presenciais com EE		TOE realizados	
		1.º P	2.º P	1.º P	2.º P
ANO / TURMA	7.º A	-	0	3	1
	7.º B	-	2	7	2
	7.º C	-	0	0	3
	7.º D	-	0	0	2
	7.º E	-	0	0	3
	7.º F	-	0	0	1
	7.º G	-	0	0	0
	7.º H	-	6	0	9
	Total 7.º ano	-	8	10	21
	8.º A	-	0	0	0
	8.º B	-	1	0	2
	8.º C	-	0	0	9
	8.º D	-	0	1	5
	8.º E	-	2	0	9
	8.º F	-	0	0	2
	8.º G	-	0	0	0
	Total 8.º ano	-	3	1	27
	9.º A	-	0	0	5
	9.º B	-	0	0	5
	9.º C	-	0	0	0
	9.º D	-	2	0	5
	9.º E	-	0	0	6
	9.º F	-	0	4	2
	Total 9.º ano	-	2	4	23
	Total Geral	-	13	15	71

Quadro 1 – Dados relativos às reuniões presenciais com os EE e aos TOE realizados

A análise do Quadro 1 permite constatar que o número de TOE realizados pelos alunos registou um considerável aumento do 1.º para o 2.º período, passando de 15 para 71. Recorde-

se que os TOE correspondem aos trabalhos elaborados pelos alunos na sala OE, no âmbito de um plano de recuperação das aprendizagens e/ou de um plano pedagógico de trabalho. Os TOE envolviam a realização, no horário letivo da turma a que o aluno pertencia ou fora dele, de trabalhos de natureza pedagógica relacionados com as diferentes disciplinas. Acresce que todos esses trabalhos foram tidos em consideração pelos professores curriculares para a avaliação dos alunos no final dos períodos letivos. A implementação dos TOE pretendia, portanto, proporcionar aos discentes abordagens e metodologias alternativas/complementares para o desenvolvimento das suas aprendizagens e fornecer aos docentes curriculares elementos acrescidos de avaliação relativos aos alunos em questão.

Da análise do Quadro 1 decorre ainda que, ao longo do 2.º período, foram realizadas treze reuniões presenciais com Encarregados de Educação de discentes que necessitavam de realizar planos de recuperação das aprendizagens, a fim de os corresponsabilizar pelo processo educativo dos respetivos educandos.

Após uma análise geral dos dados do Quadro 1, os Gráficos 1 a 3 fornecem um estudo mais detalhado dos parâmetros mencionados: reuniões presenciais estabelecidas pelo GOE com os EE e os TOE realizados pelos alunos.

O Gráfico 1 revela, para cada turma, o número de reuniões presenciais estabelecidas com os EE durante o 2.º período, tendo em vista o agendamento da realização de TOE, mais especificamente de planos de recuperação das aprendizagens.

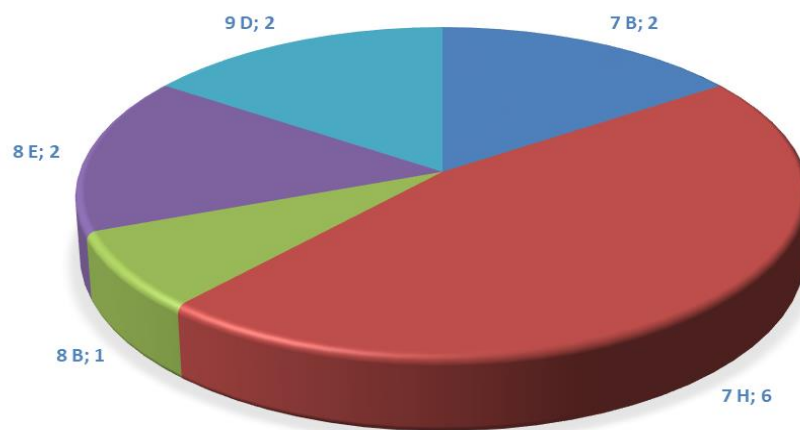


Gráfico 1 – N.º de reuniões presenciais com os EE, por turma, ao longo do 2.º período

A análise do Gráfico 1 permite salientar que, das treze reuniões presenciais realizadas, seis foram com EE do 7.º H, duas com EE do 7.º B, 8.º E e 9.º D e uma com as do 8.º B.

Os Gráficos 2 e 3 evidenciam a distribuição, por turma, do número de TOE realizados pelos alunos, respetivamente, ao longo do 1.º e 2.º períodos letivos.

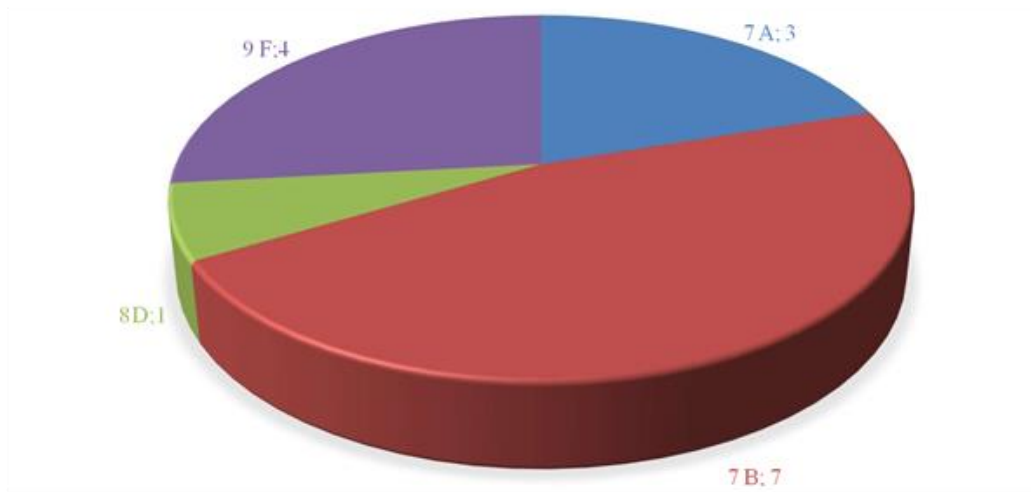


Gráfico 2 – N.º de TOE realizados, por turma, ao longo do 1.º período

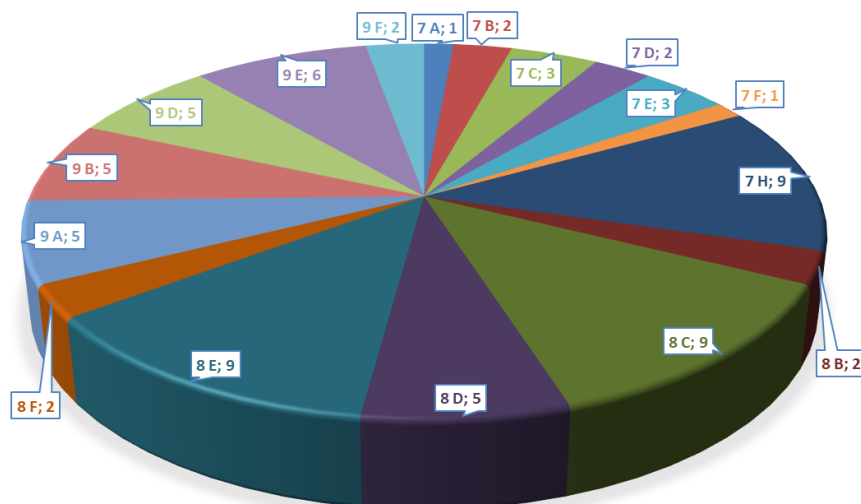


Gráfico 3 – N.º de TOE realizados, por turma, ao longo do 2.º período

Conclui-se, através da análise do Gráfico 2, que no 1.º período foi proposta a realização de TOE para alunos de apenas quatro turmas: 7.º B (7), 9.º F (4), 7.º A (3) e 8.º D (1).

Da leitura do Quadro 1 e do Gráfico 3 decorre que se registou um claro alargamento da implementação dos TOE no 2.º período, tendo existido apenas quatro turmas em que nenhum dos alunos realizou qualquer trabalho neste âmbito, nomeadamente o 7.º G, o 8.º A,

o 8.º G e o 9.º C. As turmas em que, no 2.º período, foi proposta a realização de um maior número de TOE foram o 7.º H (9), o 8.º C (9) e o 8.º E (9).

O Quadro 2 integra a totalidade dos dados recolhidos relativamente às diversas tipologias de faltas: as faltas deliberadas (alunos que, encontrando-se no recinto escolar, não se deslocam para a sala de aula, optando por faltar), as faltas de natureza disciplinar e as faltas de pontualidade (atrasos).

	Faltas deliberadas		Faltas disciplinares		Atrasos	
	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P	1.º P	2.º P
Total 7.º ano	8	6	92	81	348	313
Total 8.º ano	4	4	64	74	362	275
Total 9.º ano	3	0	35	27	392	365
Total geral	15	10	191	182	1102	953

Quadro 2 – Dados relativos às faltas deliberadas, disciplinares e de atraso

A análise do Quadro 2 permite constatar que, do final do 1.º período para o final do 2.º período, se registou um decréscimo nos valores dos três parâmetros considerados. Globalmente, o número de faltas deliberadas desceu de 15 para 10 (redução de 33,3%), as faltas disciplinares baixaram de 191 para 182 (decréscimo de 4,7%) e os atrasos passaram de 1102 para 953 (redução de 13,5%).

No Quadro 3 estabelece-se a comparação, para os anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, dos valores registados para as faltas disciplinares e de pontualidade no final do 1.º período letivo.

	Faltas disciplinares		Atrasos	
	dez 2019	dez 2020	dez 2019	dez 2020
Total 7.º ano	92	29	348	177
Total 8.º ano	64	57	362	310
Total 9.º ano	35	14	392	215
Total geral	191	100	1102	702

Quadro 3 – Faltas disciplinares e atrasos: dez 2019 vs dez 2020

A análise do Quadro 3 evidencia uma acentuada descida do número de ocorrências nos dois parâmetros considerados: as faltas disciplinares baixaram de 191 para 100 (decréscimo de 47,6%) e os atrasos passaram de 1102 para 702 (redução de 36,3%).

Em suma, no que concerne ao modo como evoluíram os indicadores relativos à indisciplina e aos atrasos e ao seu (eventual) contributo para o sucesso escolar, há que referir que os resultados evidenciaram que a implementação do POE conduziu a uma redução, ao longo do tempo em que foi realizado o estudo, do número de faltas deliberadas, dos casos de indisciplina e dos atrasos registados pelos alunos. Associando esses três aspetos ao facto dos resultados terem também mostrado a existência de um incremento da diversificação de estratégias e dos processos de avaliação diferenciada (valorização e avaliação de dos TOE), acompanhados de uma forte aposta nos contactos e na corresponsabilização dos EE, parece poder estabelecer-se uma relação entre estas medidas implementadas no âmbito do POE e os resultados alcançados (decréscimo em todas as tipologias de faltas), ainda que não se possa também excluir o eventual efeito de variáveis/fatores não considerados no presente estudo. Acresce que não será despropositado presumir, mesmo não se tendo analisado os dados relativos ao (in)sucesso escolar, que daí tenham decorrido implicações positivas para a redução do insucesso escolar; realça-se, ainda assim, que o objetivo primordial do estudo não passou pela análise do impacte do POE nos resultados escolares, mas antes pela descrição e análise de todo o processo de implementação do projeto.

Análise documental interna

Os resultados até agora apresentados decorreram da análise dos dados provenientes do programa informático do POE. Nesta subsecção, procede-se a um cruzamento desses resultados com os dados provenientes da análise documental interna de recursos elaborados no âmbito do POE e das notas de campo do investigador, precisamente com o intuito de complementar os resultados e de se poder dar, posteriormente, uma resposta mais fundamentada às três questões de investigação.

Assim, a partir da análise documental interna, foi possível apurar o seguinte:

- i) há um aspeto que perpassou toda a análise efetuada: o facto do grupo de dinamização do POE ser constituído por pessoas (docentes e técnicos de educação) e trabalhar para pessoas (alunos). Como referem, entre outros, Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010), não há implementação de estratégias, não há colaboração, não há fatores facilitadores/inibidores, não há desempenho de papéis/funções, sem as pessoas. O clima afetivo e os laços/vínculos fortes estabelecidos entre os membros do GOE revelaram-se

extremamente importantes nos momentos de maior dificuldade/desalento e, de modo análogo, o bom relacionamento estabelecido com os alunos parece ter contribuído para os resultados alcançados;

- ii) a implementação do projeto contou com o total apoio da Direção do Agrupamento;
- iii) na fase de conceção e preparação da implementação do POE, os fatores que mais suscitaram preocupação nos professores envolvidos no projeto (docentes do GOE) foram, para além da carga burocrática e da necessidade de produzir recursos inerentes à criação de um projeto de raiz, a eventual dificuldade em conseguir mobilizar os restantes professores da escola para colaborarem/articularem com o GOE. Temia-se que os docentes encarassem a articulação com o GOE como um acréscimo de trabalho, o que poderia conduzir a uma certa renitência em colaborar com o projeto; tal não se verificou, tendo os professores, particularmente os DT, sido incansáveis na colaboração com o GOE, sendo que também os docentes do GOE procuraram facultar aos DT informações que pudessem facilitar o seu trabalho (articulação/bidirecionalidade);
- iv) os fatores mais determinantes no funcionamento e nas dinâmicas do POE foram as características e motivações pessoais e o relacionamento interpessoal entre os professores que integraram o GOE, a cuja relevância fazem referência, entre outros, Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010), bem como os mecanismos de liderança, a cuja importância aludem autores como Huffaker (2010) e Miranda-Pinto (2009). Efetivamente, a liderança exercida pela coordenação do POE revelou-se fundamental para imprimir dinamismo ao projeto. Tratou-se de uma liderança, simultaneamente, agregadora e partilhada com os restantes docentes que integraram o GOE; não coube à coordenação o exercício exclusivo dos papéis/funções inerentes à liderança. A coordenação procurou sempre estabelecer, com os restantes elementos do GOE e com os alunos, uma tipologia de relação que combinasse afetividade e cientificidade (Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010);
- v) no POE ocorreu um forte trabalho colaborativo a diferentes níveis: entre os docentes que integraram o GOE, com integração dos contributos e sugestões veiculados pelos diferentes elementos; entre os professores do GOE e os discentes; e, finalmente, no seio dos próprios discentes. A importância do trabalho colaborativo no projetos de cariz educacional é defendida na literatura por autores como Chagas (2001) e Pissochet (2012);
- vi) não obstante ser apontado na literatura, nomeadamente por Busarello e colaboradores (2015) e Pereira e Miranda (2010), como um aspeto a não negligenciar, nem sempre se verificou uma uniformização de procedimentos por parte de todos os docentes que

integraram o GOE, seja ao nível dos processos de registo (manuscrito e programa informático), seja ao nível da atuação com os alunos. A este facto não terá sido alheio o elevado número de docentes que integrou o GOE;

- vii) sempre que houve necessidade de aprofundar a uniformização de procedimentos e de fortalecer o espírito de grupo, a coordenação do POE procedeu à marcação de reuniões periódicas envolvendo os docentes do GOE, o que está em consonância com o defendido por Cunha (2008), Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010);
- viii) no POE foram exploradas diversas estratégias, muitas delas referenciadas na literatura da especialidade, nomeadamente as seguintes: estabelecimento de uma relação de confiança mútua e de colaboração com os discentes (Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010), combinando, entre outros aspetos, afetuosidade, um tratamento não excessivamente formal, a abordagem de temáticas não diretamente relacionadas com a Escola, ...; encorajamento dos discentes na realização dos seus trabalhos/tarefas, aplicando consistentemente técnicas de reforço positivo (Cunha, 2008; Monteiro, 2008); promoção de atividades de pesquisa e seleção de informação em fontes diversificadas e fidedignas (Cunha, 2008), recorrendo às TIC e, por vezes, a recursos da Biblioteca Escolar; desencadeamento de debates e de processos de negociação (Monteiro, 2008; Pissochet, 2012) entre os alunos da sala OE, nomeadamente através da exploração de exercícios de *role play*; solicitação da fundamentação de posições, com base na experiência, em fontes bibliográficas fidedignas,... (Monteiro, 2008; Pissochet, 2012); fomento da colaboração e da coconstrução do conhecimento (Chagas, 2001; Pissochet, 2012) entre os alunos que frequentaram a sala OE, nomeadamente através da realização de trabalhos de grupo, de trabalho de pares, da supervisão por pares, da divisão de tarefas,...; fornecimento de observações construtivas, fomentando a reflexão e o pensamento crítico – *feedback* aberto e desencadeador de reflexão (Cartney, 2010; Gielen et al., 2010); aplicação e valorização da metodologia de supervisão por pares (Henriques, 2010; Ribeiro, 2012); promoção do desenvolvimento holístico dos discentes, trabalhando para além da componente científica, contando para tal com o valioso contributo dos SPO (Busarello et al., 2015; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010); valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos na sala OE (os TOE foram analisados pelos professores curriculares e tidos em conta na avaliação dos alunos);
- ix) os alunos que frequentaram a sala OE usufruíram de um *feedback* crítico, construtivo, aberto e desencadeador de reflexão, proporcionado pelos docentes e/ou pelos pares. As

implicações positivas decorrentes do facto de se proporcionar aos alunos um *feedback* de qualidade têm sido profusamente defendidas na literatura, por autores como Cartney (2010) e Gielen e colaboradores (2010);

x) a frequente exploração da metodologia de supervisão por pares contribuiu para o estabelecimento de uma colaboração efetiva entre os discentes e para uma coconstrução do conhecimento, o que está em linha com o advogado, por exemplo, por Henriques (2010), Pissochet (2012) e Ribeiro (2012).

Em jeito de sistematização, os resultados evidenciaram um incremento da diversificação de estratégias e também dos processos de avaliação diferenciada (valorização e avaliação de dos TOE), acompanhados de uma forte aposta na corresponsabilização dos EE. Conforme foi anteriormente referido, a avaliação da existência de uma (eventual) relação entre a implementação de medidas no âmbito do POE e a evolução dos níveis de (in)sucesso escolar no Agrupamento será realizada mais tarde, após um tempo vigência mais duradouro do projeto.

Considerações finais

Procurando proceder a uma análise integrada da globalidade dos resultados obtidos, existem algumas ideias-chave que importa realçar e que, resumidamente, se expõem nesta secção. Estas foram organizadas em função das duas primeiras questões de investigação formuladas na fase inicial do estudo. Posteriormente, partindo das ilações decorrentes do estudo empírico e procurando responder à terceira questão de investigação, propõe-se um conjunto de recomendações suscetível de ser aplicado na conceção de futuros projetos *para e de* promoção do sucesso escolar.

Como ponto prévio, refoça-se que, sendo a “particularização” um dos grandes objetivos da investigação qualitativa e do estudo de caso (Amado, 2014; Yin, 2011), o estudo efetuado se centrou nas especificidades e singularidades do POE, pelo que os resultados se circunscrevem ao contexto analisado, não podendo ser generalizados. Tal não inviabiliza que várias das ilações que emanam deste trabalho possam ser alvo de alguma transferência entre contextos, como consequência das semelhanças entre eles (Amado, 2014; Wang, 2015) e que, portanto, possam constituir-se como um ponto de partida fiável para futuros estudos neste domínio.

Principais ilações emergentes do estudo

Dos resultados decorrentes do estudo empírico realizado, foi possível extrair as ilações que a seguir se sistematizam:

Q1. Quais os principais fatores inibidores/facilitadores observados no âmbito da implementação do POE?

- i) na fase de conceção do POE e de preparação da sua implementação, os fatores que mais suscitaram preocupação nos professores envolvidos no projeto foram a necessidade de produzir recursos/materiais associada à criação de um projeto de raiz e a eventual dificuldade em conseguir mobilizar os restantes professores da escola para articularem com o GOE. O apoio incondicional da Direção e o espírito e coesão do grupo de trabalho/dinamização foram os fatores de maior motivação;
- ii) os principais fatores que influenciaram positivamente as dinâmicas do POE foram a qualidade das relações interpessoais e as características e motivações pessoais (Miguel et al., 2012; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010) dos professores que integraram o GOE, bem como os mecanismos de liderança (Huffaker, 2010; Miranda-Pinto, 2009), que se revelou agregadora e partilhada entre a coordenação do projeto e os restantes elementos do GOE;

Q2. Que estratégias foram exploradas no POE?

- iii) no POE foram exploradas diversas estratégias, nomeadamente as seguintes: estabelecimento de uma relação de confiança mútua e de colaboração com os alunos, encorajamento dos discentes na realização dos seus trabalhos/tarefas, promoção de atividades de pesquisa e seleção de informação em fontes diversificadas e fidedignas, desencadeamento de debates e de processos de negociação entre os alunos (alicerçados em exercícios de *role play*), solicitação da fundamentação de posições, fomento da colaboração e da coconstrução do conhecimento, fornecimento de *feedback* construtivo e desencadeador de reflexão aos alunos, promoção do desenvolvimento holístico dos discentes, aplicação da metodologia de supervisão por pares e avaliação e valorização de todo o trabalho desenvolvido pelos alunos no âmbito do projeto;
- iv) o POE envolveu processos de inovação em vários domínios, nomeadamente ao nível da produção de materiais/recursos (por exemplo, conceção de fichas de trabalho individualizadas e de outras tarefas personalizadas tendentes à recuperação e/ou aprofundamento de conteúdos por parte do aluno), ao nível da valorização e avaliação de trabalhos – os TOE – desenvolvidos pelos discentes fora da sala de aula, ainda que em contexto escolar (os TOE foram avaliados e tidos em consideração na avaliação final dos alunos), e também ao nível das próprias práticas implementadas, nomeadamente pelo facto da supervisão por pares ter assumido papel relevante;

v) a realização de reuniões periódicas entre os docentes do GOE, para além de permitir aperfeiçoar a uniformização de procedimentos, terá constituído um elemento potenciador do fortalecimento do sentido de grupo, o que corrobora o referido por autores como Cunha (2008), Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010);

Recomendações para a conceção de projetos promotores do sucesso escolar

Q3. Que elementos emergentes da análise do processo de implementação do POE podem constituir-se como recomendações aplicáveis na conceção de futuros projetos promotores do sucesso escolar?

Relevância das relações interpessoais na dinamização de projetos

A relação emocional/empática existente no seio do grupo responsável pela dinamização de um determinado projeto e também aquela que se desenvolve entre esses elementos e os alunos, deverão ser encaradas como parte integrante e fundamental do próprio projeto. O estabelecimento de uma relação que, além da componente científica, privilegie a afetividade, a empatia e a confiança, poderá contribuir para o estabelecimento de compromissos/vínculos mais fortes (Busarello et al., 2015; Miguel et al., 2012; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010).

Importância de valorizar o trabalho e o contributo dos alunos

Ainda no domínio das relações interpessoais, será de ter em consideração que quanto mais realizados e satisfeitos estiverem os alunos maior será a sua predisposição para trabalhar e colaborar com os docentes e com os seus pares. Nesse sentido, será importante, sem baixar o grau de exigência, valorizar o trabalho e esforço desenvolvidos pelos alunos e elogiar os progressos efetuados – reforço positivo (Busarello et al., 2015; Cunha, 2008; Monteiro, 2008). Assim, torna-se imprescindível que sejam avaliados e valorizados todos os trabalhos desenvolvidos pelos discentes no âmbito de projetos de promoção do sucesso escolar;

Imprescindibilidade de constituir grupos de dinamização coesos e motivados

Do mesmo modo que é importante reconhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos, no seio do próprio grupo responsável pela dinamização de um projeto, deverão ser valorizados os contributos de todos os elementos. Também neste domínio, a edificação de relações que, preservando a vertente profissional, privilegiem igualmente a afetividade, a empatia e a confiança, poderá contribuir para fortalecer o sentimento de pertença ao grupo (Miguel et al., 2012; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010); a existência de reuniões periódicas poderá

ajudar a consolidar esse espírito de grupo. Acresce que os grupos responsáveis pela dinamização de um projeto não devem ser demasiado extensos, uma vez que tal poderá conduzir a dificuldades ao nível da articulação e da uniformização de procedimentos; nesse sentido, poderá ser benéfico que se aloquem menos elementos ao grupo de dinamização, mas que se conceda um maior número de horas a cada um deles;

Promoção e valorização dos papéis de liderança

Os papéis/funções desempenhados pelos membros dos grupos responsáveis pela dinamização de projetos, especialmente os relacionados com a liderança, são importantes para que os mesmos sejam bem-sucedidos, conforme advogam Huffaker (2010) e Miranda-Pinto (2009). Será pertinente assegurar as condições necessárias para o surgimento natural, não forçado, de “líderes” e para o desempenho dos papéis/funções de liderança, como sejam, entre outros, promover a dinamização do projeto, fomentar o trabalho colaborativo, conceder apoio/suporte, atuar em situações de impasse e procurar consensos (Busarello et al., 2015; Huffaker, 2010; Miranda-Pinto, 2009; Pereira & Miranda, 2010; Pissochet, 2012).

Importância da uniformização de procedimentos e da definição de um código de atuação

A adoção de procedimentos uniformizados e a definição de um código de atuação para os elementos responsáveis pela sua dinamização, contituem aspetos cruciais para o bom funcionamento de um projeto (Busarello et al., 2015; Pereira & Miranda, 2010).

Imprescindibilidade de implementar estratégias diversificadas

Nos meandros educacionais é praticamente consensual a ideia de que a melhor estratégia reside na diversificação de estratégias (Cunha, 2008; Monteiro, 2008). Nesse domínio será de considerar a implementação de estratégias como: estabelecimento de uma boa relação interpessoal, nomeadamente através de uma abordagem que combine cientificidade com afetuosidade; promoção da realização de reuniões periódicas entre os dinamizadores do projeto; lançamento de propostas de trabalho colaborativo para os alunos; promoção da partilha e da análise conjunta de informação; desencadeamento de debates e/ou de processos de negociação; solicitação de uma sólida fundamentação/argumentação de posições; aplicação e valorização da metodologia de supervisão por pares; fornecimento aos alunos de *feedback* construtivo, aberto e desencadeador de reflexão (Busarello et al., 2015; Cartney, 2010; Cunha, 2008; Gielen et al., 2010; Henriques, 2010; Pereira & Miranda, 2010; Pissochet, 2012; Ribeiro, 2012).

Importância de promover e valorizar o trabalho colaborativo e a supervisão por pares

Será de toda a utilidade implementar, sempre que possível, o trabalho colaborativo entre alunos e a supervisão por pares, conforme salientam autores como Cartney (2010), Chagas (2001), Gielen e colaboradores (2010), Pissochet (2012) e Ribeiro (2012). No sentido de promover a valorização da supervisão por pares junto dos discentes, dever-se-á promover a realização de atividades que lhes possibilitem encará-la como uma estratégia de aprendizagem e também encorajá-los a debaterem entre si, abertamente, as suas posições/ideias/reflexões (Henriques, 2010; Ribeiro, 2012).

Relevância do feedback proporcionado aos alunos

Providenciar *feedback* de qualidade aos alunos, seja veiculado pelos pares ou pelos docentes, pode ser considerado um dos mecanismos mais relevantes envolvidos na dinamização de projetos educacionais (Cartney, 2010; Gielen et al., 2010).

Limitações do estudo

Não obstante os resultados desta investigação se terem alicerçado em três fontes (registos do programa informático do POE, recolha de dados documentais e notas de campo do investigador), é manifesto que a utilização de outras técnicas e instrumentos, nomeadamente os inquéritos (questionários e/ou entrevistas), poderia ter permitido uma triangulação mais aprofundada, proporcionar uma maior fiabilidade e validade ao estudo, bem como fornecer “peças” importantes para a construção interpretativa (Yin, 2011).

“Pontes” para futuras investigações

Ainda que os indicadores e ideias-chave decorrentes do estudo tenham permitido dar resposta às questões de investigação, considera-se que as mesmas deverão continuar a ser aprofundadas, ampliando a possibilidade de se obterem novas respostas e uma mais cabal compreensão da realidade, complexa e multifacetada, inerente ao fenómeno do (in)sucesso escolar. É neste pressuposto que se fundamenta a formulação das seguintes propostas:

- i) partindo das limitações acima apontadas, será pertinente complementar/aprofundar este trabalho com a aplicação de outros instrumentos de recolha, como sejam os inquéritos, de forma a obter resultados mais consolidados e a alcançar uma visão mais holística do fenómeno em estudo (Yin, 2011);
- ii) de modo a avaliar, de forma consistente, a evolução na EBS Amélia Rey Colaço dos dados relativos à implementação do POE e às repercussões desse projeto na evolução dos dados

relativos ao (in)sucesso escolar, parece pertinente a realização de estudos longitudinais, que possam abarcar dados de um período de tempo mais alargado (alguns anos letivos).

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Busarello, R., Biegging, P. & Ulbricht, V. (2015). *Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 551-564.
- Chagas (2001). *Trabalho Colaborativo. Condição Necessária para a Sustentabilidade das Redes de Aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Cid, M., Verdasca, J., Oliveira, M., Borrallho, A., Grácio, L., Chaleta, E., Fialho, I. & Monginho, R. (2014). *Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória. Medidas educativas de inclusão*. Lisboa: MEC -DGE.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Direção-Geral da Educação (2019). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar> (Acedido em 25/10/2019).
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304-315.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Henriques, M. (2010). *Supervisão inter-pares: um percurso colaborativo de formação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Huffaker, D. (2010). Dimensions of Leadership and Social Influence in Online Communities. *Human Communication Research*, 36, 593-617.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Edições Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Marques, C. (2017). *O insucesso escolar, as dificuldades económicas dos alunos e o papel da escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Martins, H. (2017). *Insucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Miguel, R., Rijo, D. & Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), 127-143.
- Miranda-Pinto, M. (2009). *Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática Online – O caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. & Miranda, B. (2010). *Problemas e projectos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pissochet, F. (2012). Il faut que ça mouve! Comment les inter-actions agissent pour cheminer en complexité? Une pratique d'ingenierie complexe. *Interlettre Chemin Faisant*, 63, 1-10.
- Ribeiro, F. (2012). *Supervisão entre pares: Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino*. Porto: Universidade Portucalense.
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M. & Magro, T. (2019). *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*. Lisboa: PNPSE/ DGE.
- Wang, V. (2015). *Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods*. USA (Florida Atlantic University): IGI Global - Disseminator of Knowledge.
- Yin, R. (2011). *Applications of Case Study Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.