

## **A Gestão Escolar ao Serviço da Escola Inclusiva: O Projeto de (re) Orientação Educativa no Agrupamento de Escolas de Stª Catarina**

### **School Management Promoting an Inclusive School: The Educational (re) Orientation Project at Stª Catarina School Group**

### **Gestión Escolar al Servicio de la Escuela Inclusiva: El Proyecto de (re) Orientación Educativa en el Grupo Escolar Stª Catarina**

#### **Sérgio Pinho**

Agrupamento de Escolas de Santa Catarina  
Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço  
Rua Manuel Ferreira  
2799-550 Linda-a-Velha PORTUGAL  
sergio.helder@gmail.com // sergio.pinho@aearc.pt

#### **Ana Ferrão**

Agrupamento de Escolas de Santa Catarina  
Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço  
Rua Manuel Ferreira  
2799-550 Linda-a-Velha PORTUGAL  
ana.ferrao@aearc.pt

#### **Isaura Carvalho**

Agrupamento de Escolas de Santa Catarina  
Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço  
Rua Manuel Ferreira  
2799-550 Linda-a-Velha PORTUGAL  
isaura.carvalho@aearc.pt



## A Gestão Escolar ao Serviço da Escola Inclusiva: O Projeto de (re) Orientação Educativa no Agrupamento de Escolas de Stª Catarina

### School Management Promoting an Inclusive School: The Educational (re) Orientation Project at Stª Catarina School Group

### Gestión Escolar al Servicio de la Escuela Inclusiva: El Proyecto de (re) Orientación Educativa en el Grupo Escolar Stª Catarina

**Sérgio Pinho, Ana Ferrão, Isaura Carvalho**

Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço (Agrupamento de Escolas de Santa Catarina)

#### Resumo

Ainda que se constate a existência de alguma desconformidade entre a “autonomia decretada” e a “autonomia real”, a tendência atual aponta para o reforço da autonomia das escolas e para que se conceda um maior poder de decisão aos seus órgãos de gestão. Cada escola, sendo conhecedora das suas potencialidades e vulnerabilidades, deve providenciar respostas adequadas às problemáticas com que se debate. O reconhecimento de que a escolaridade constitui um dos pilares essenciais do desenvolvimento humano coloca, então, as escolas no centro da resolução do problema do insucesso escolar e na promoção de uma verdadeira política de equidade, de inclusão e de integração escolar e social dos seus alunos; a capacidade de cada escola para fazer face aos seus problemas concretos, concebendo os seus próprios planos de ação, depende, em grande medida, da competência da(s) sua(s) equipa(s) de gestão, da cultura de escola e do modo como se exerce(m) a(s) liderança(s). Foi precisamente nesse contexto que foi idealizado e implementado, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (Linda-a-Velha, Oeiras), no ano letivo 2019/2020, o Projeto de (re) Orientação Educativa (POE), procurando dar resposta às necessidades específicas de um conjunto de alunos cujo perfil vinha sendo potenciador de situações de insucesso escolar. O presente artigo, alicerçando-se num estudo de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, contextualiza, descreve e analisa todo o processo de conceção e implementação do POE. Procedeu-se à recolha de dados documentais e das notas de campo dos investigadores, que foram posteriormente sujeitas a análise documental interna. Os resultados decorrentes do estudo empírico evidenciaram que, alicerçando-se em princípios de diferenciação pedagógica e avaliativa, o POE proporcionou aos alunos um leque de metodologias diversificadas de apoio e, desse modo, contribuiu para a existência de respostas flexíveis e efetivas de promoção do sucesso escolar e da inclusão.

*Palavras-chave:* escola inclusiva, gestão escolar, liderança, projetos de promoção do sucesso escolar.

#### Abstract

Although there is some disagreement between the “legislated autonomy” and the “real autonomy”, currently the reinforcement of the schools' autonomy is advocated in order to provide a greater decision-making power to management teams. Each school, being aware of its' potentialities and vulnerabilities, must supply adequate answers for its own problems. The recognition that schooling is one of the essential foundations of human development gives schools a greater responsibility, both in solving the school's failure problem and also promoting a genuine policy of students' equity, inclusion and school/social integration; the ability of each school to face its specific problems, namely its' own action plans, depends largely on of its management team's competence, the school culture and on how leadership is practiced. That's why the Educational (re) Orientation Project (EOP) emerged and was implemented at Stª Catarina School Group (Linda-a-Velha, Oeiras, Portugal), in the academic year 2019/2020, trying to fulfill the specific needs of a group of students with a profile that was leading to school failure situations. This article is based on a qualitative and single case study research and it gives the right frame, describes and analyzes the EOP entire process of design and implementation. Documentary data and field notes were collected by researchers and subsequently submitted to an internal document analysis. The results from the empirical study revealed that EOP was based on pedagogical and evaluative differentiation principles that provided students with a range of several methodologies and thus contributed to the existence of flexible and effective responses to promote school success and inclusion.

*Key words:* inclusive school, school management, leadership, projects to promote school success.

#### Resumen

Si bien existe un cierto desacuerdo entre la “autonomía decretada” y la “autonomía real”, la tendencia actual apunta al refuerzo de la autonomía de las escuelas y al otorgamiento de un mayor poder de decisión a sus órganos de gestión. Cada escuela, consciente de sus potencialidades y vulnerabilidades, debe contestar adecuadamente a sus propios problemas. El reconocimiento de que la escolarización es uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano otorga a las escuelas una mayor responsabilidad en la solución del problema del fracaso escolar y en la promoción de una verdadera política de equidad, inclusión e integración escolar y social de sus alumnos; la capacidad de cada escuela para afrontar sus problemas específicos, diseñando sus propios planes de acción, depende, en gran medida, de la competencia de su equipo de gestión, de la cultura escolar y de cómo se ejerce el liderazgo. Fue precisamente en este contexto que surgió y se implementó el Proyecto de (re)Orientación Educativa (POE), en el Grupo Escolar Stª Catarina (Linda-a-Velha, Oeiras, Portugal), en el año escolar 2019/2020, buscando dar respuesta a necesidades específicas de un grupo de estudiantes cuyo perfil iba conduciendo a situaciones de fracaso escolar. Este artículo, que se basa en una investigación cualitativa y en un tipo de estudio de caso, contextualiza, describe y analiza todo el proceso de concepción e implementación del POE. Se recogieron datos documentales y notas de campo de los investigadores que después se han sometido a análisis documental interna. Los resultados del estudio empírico revelaron que el POE se basó en principios de diferenciación pedagógica y evaluativa, proporcionó a los estudiantes un conjunto de metodologías diversificadas y contribuyó así a la existencia de respuestas flexibles y efectivas para promover el éxito y la inclusión escolar.

*Palavras-chave:* escuela inclusiva, gestión escolar, liderazgo, proyectos para promover el éxito escolar.

## Introdução e Contextualização

A escolaridade constitui-se como um pré-requisito crucial ao bem-estar do ser humano e 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 raras vezes, com o fracasso do(s) seu(s) próprio(s) modelo(s) e com a necessidade de o(s) reformular (Marques, 2017; Martins, 2017).

A gestão de escolas e agrupamentos, pela sua importância no funcionamento da escola, constitui uma temática de inquestionável pertinência. Com a realização deste trabalho procura fazer-se uma incursão crítica e reflexiva pelos vários contextos em que se faz sentir a relevância da gestão escolar, dando-se especial ênfase às tomadas de decisão relacionadas com a gestão pedagógica.

A primeira parte do artigo envolve um intróito de caráter mais geral, em que se exploram os conceitos de “autonomia das escolas”, “cultura de escola” e “liderança(s) em meio escolar” e se evidencia a influência desses fatores nos processos de gestão escolar e, em particular, de gestão pedagógica. Procura-se, ainda, evidenciar as vantagens da(s) liderança(s) exercida(s) de forma colaborativa. O encerramento desta primeira parte faz-se com uma explanação sobre importância dos projetos de educação inclusiva gizados ao nível de escola.

Na segunda parte do artigo, incorporando-se o paradigma que coloca as escolas no centro da resolução dos seus próprios problemas e das decisões de gestão, nomeadamente ao nível pedagógico, procede-se à descrição de um estudo empírico alicerçado no processo de conceção e implementação, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, do Projeto de (re)Orientação Educativa (POE).

Não negligenciando a imprescindibilidade de existirem políticas educativas globais/nacionais e concertadas, a assunção do princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus próprios contextos e especificidades, encoraja-as a desenhar planos de ação estratégica dirigidos a problemas educativos concretos, fomentando o delinear de soluções locais criativas alicerçadas em lógicas de ação bottom-up (Magro et al., 2019; Rodrigues et al., 2016; Veloso et al., 2012), sendo precisamente nesse contexto que surgiu, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, o POE.

Encerra-se esta breve introdução salientando que, tendo-se (re)visitado as conceções de vários especialistas nas temáticas da gestão escolar e pedagógica, do exercício da(s) liderança(s) e da importância dos projetos educacionais gizados ao nível de escola, este artigo acaba por refletir muito do olhar dos autores sobre estes assuntos. Assim, o texto que se segue não é neutro, mas contaminado pelos valores e ideologias que têm norteado o percurso pessoal e profissional dos seus autores – professores do Ensino Básico e Secundário há duas décadas.

## Enquadramento Teórico

### *Autonomia e Modelos de Gestão Escolar: resenha histórica*

A abordagem da questão relativa à autonomia das escolas constitui uma temática sensível, por vezes até com algum melindre, proliferando os argumentos a favor e contra o processo de autonomia tal como vem sendo desenhado.

Numa perspetiva histórica, pode referir-se que, até 1974, vigorou um modelo de gestão autocrático. Este modelo caracterizava-se pela existência de um forte controlo político e administrativo por parte do Estado. Os reitores mais não eram do que comissários políticos que procuravam assegurar a “pureza ideológica” do ensino e a conformidade ideológica de professores e alunos. Nestas circunstâncias, como facilmente se depreende, a autonomia das escolas e dos atores educativos era praticamente nula (Afonso, 1994; Lima, 1998).

O período revolucionário e a agitação social que o caracterizou acabaram por conduzir à introdução do que se pode designar por modelo de autogestão nas escolas. O poder deslocou-se, num primeiro nível, dos órgãos centrais para as escolas e, num segundo nível, dos reitores e vice-reitores para professores e alunos. Aliás, os reitores e vice-reitores acabaram mesmo por ser afastados e substituídos por comissões de gestão. Implementou-se a democracia direta nos domínios da administração e gestão escolar (auto-organização). No final do ano de 1974, as comissões de gestão deram lugar a um conselho diretivo, formado por representantes do pessoal docente e não docente e ainda, no caso das escolas secundárias, por representantes dos discentes (Afonso, 1994; Lima, 1998).

A partir de 1976, o aparelho administrativo central chamou novamente a si o protagonismo, assegurando que as decisões mais importantes eram tomadas precisamente pelos órgãos centrais. Ainda assim, acabou por se consagrar a democracia representativa nas escolas, regulamentaram-se os processos eleitorais e desencadearam-se processos de uniformização (situações iguais – decisões iguais). O topo da estrutura de gestão de cada escola passou a envolver três órgãos colegiais, nomeadamente o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, ainda que todos presididos pelo mesmo indivíduo. Contudo, este modelo de gestão democrática apenas o era efetivamente no sistema de eleição, uma vez que, em termos práticos, a direção das escolas continuava a ser gerida pelas estruturas centrais do ministério (Afonso, 1994; Lima, 1998).

Em 14 de outubro de 1986 foi publicada em Diário da República a Lei n.º 46/86, intitulada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A LBSE de 1986 rompia abertamente com diversas orientações e práticas implementadas durante o Processo Revolucionário em Curso (PREC). Neste sentido, a LBSE correspondia ao culminar político-educativo de um processo de normalização e de reconhecimento da centralidade da Educação para o desenvolvimento do país. Ainda assim, Lima (2007) considera que a LBSE de 1986 reunia dimensões contraditórias, sendo

difícil encontrar na área da Educação uma lei marcada por maior complexidade e dificuldade de análise.

A partir de 1986, registou-se, em traços gerais, um reforço dos princípios da democraticidade e da participação na gestão escolar, alargando-a a outros atores, nomeadamente aos encarregados de educação e às autarquias. A LBSE de 1986 pretendia a implementação de uma escola com autonomia pedagógica e administrativa, sendo que se concedia essa autonomia à comunidade educativa e não à comunidade docente. Visando uma maior participação dos vários elementos envolvidos no processo educativo e uma maior capacidade de intervenção/resolução dos problemas locais, assistiu-se também a uma desconcentração dos serviços do ministério, que se traduziu na criação das Direções Regionais de Educação (Lima et al., 2007; Rodrigues et al., 2016).

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, consagrou a autonomia das escolas e, ao determinar que esta se exercia através de competências próprias nos domínios cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, procurou reforçar o papel da escola como principal local de decisão educativa; este decreto sugeria um considerável aumento das competências das escolas (Formosinho & Machado, 2014; Lima et al., 2007; Rodrigues et al., 2016). Sem negar o elevado potencial de algumas competências atribuídas às escolas, constatou-se que, uma vez mais, o diploma surgiu descontextualizado e desarticulado de outra legislação em vigor. A autonomia assumia preponderância no papel e no discurso político, mas não se verificava uma efetiva transferência de poderes (Barroso, 1996; Lima et al., 2007).

Entretanto foram produzidos diversos outros diplomas legais e sucessivas regulamentações, como sejam o Decreto-Lei nº 172/91 e o Decreto-Lei nº 115-A/98, que, defendendo a autonomia e a descentralização como elementos fulcrais na vida escolar, acabavam por não referir, de modo explícito, os aportes conferidos às escolas nesse domínio. Estes diplomas legais não resolveram, antes acentuaram, a desconformidade entre uma retórica do poder político marcada pelos apelos à autonomia e à tomada de iniciativa por parte das escolas, e as práticas burocráticas e centralizadas da administração (Araújo, 2007; Lima et al., 2007; Rodrigues et al., 2016).

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, instituiu o Novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão. Este documento legislativo prevê como órgãos com intervenção na direção das escolas o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. De acordo com o inscrito no artigo oitavo, a autonomia corresponde à faculdade concedida, pela lei e pela administração educativa, ao agrupamento ou à escola não agrupada de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. Mais estabelece o Decreto-Lei que a extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade da escola ou agrupamento e que o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de

avaliação externa, exigindo-se uma correspondência direta entre uma maior autonomia e uma maior responsabilidade (Lima, 2007; Rodrigues et al., 2016). Outras duas ideias-chaves que perpassam todo o Decreto-Lei nº 75/2008 são, por um lado, a necessidade de reforçar a participação das famílias e da comunidade na direção das escolas e, por outro lado, a importância da liderança (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009).

Em suma, constata-se que a tendência atual aponta para que se conceda às escolas uma maior autonomia e que se atribua uma maior preponderância aos seus órgãos de gestão; efetivamente, são eles que melhor conhecem a realidade em que a escola se insere, as suas potencialidades e os seus pontos mais débeis. Mas entende-se igualmente que essa crescente autonomia deve ser acompanhada de uma enorme exigência ao nível dos resultados. Às escolas deverá, portanto, ser dado efetivo poder de decisão, sendo posteriormente responsabilizadas pelas suas opções e pelos resultados delas decorrentes.

Finalmente, cumpre referir a existência de vários aspetos, a que já aludia Barroso (1996) e que se mantêm bastante pertinentes na atualidade, que devem merecer profunda reflexão no processo de autonomia das escolas:

- i) a necessidade de distinguir “autonomia decretada” e “autonomia construída”, confrontando as medidas legislativas com as contradições da sua aplicação prática e com as estruturas efetivamente existentes no terreno;
- ii) embora a tendência para o reforço da autonomia da escola seja global, importa realçar que ela se operacionaliza de modo diferente e com graus distintos, em função da realidade política e administrativa de cada país;
- iii) estudos sobre a eficácia das escolas em diferentes países mostram que o que nuns casos é indicado como fator de eficácia, noutros não o é, pelo que a “clonagem” de técnicas para promover a qualidade das escolas e do ensino deve ser alvo da maior prudência;
- iv) havendo o reconhecimento de que a Educação constitui um alicerce vital da sociedade, fará (ou não) sentido que, mesmo neste quadro de crescente autonomia das escolas e até da criação de “um mercado educativo”, o Estado preserve algum controlo sobre o setor.

### ***Cultura de Escola, Liderança (partilhada) e Gestão Escolar***

Formosinho e Machado (2014) referem que, independentemente do modelo legal pelo qual se pautar o regime de gestão e do maior ou menor grau de autonomia que lhes seja concedido, existirão sempre escolas que funcionarão mal, outras razoavelmente e outras bem.

Efetivamente, o estudo da escola como organização pressupõe a assunção de que esta se constitui como um objeto polifacetado que enfatiza a pluralidade de valores, interesses e objetivos dos diversos

atores nela envolvidos. A escola constitui, portanto, sob o ponto de vista organizacional, uma entidade plural, que se mobiliza em torno de compromissos entre os vários mundos que aí se constituem (Araújo, 2007; Silva, 2007).

Neste contexto de necessidade de concertar as ações e estratégias a implementar em contexto escolar, o conceito de “cultura de escola” adquire uma particular relevância. A cultura escolar pode ser definida como a soma de expectativas, abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no coletivo das pessoas que integram uma organização (Barracho, 2008; Pol et al., 2007).

A cultura de escola tem um papel bastante preponderante na gestão escolar. Acredita-se que a cultura de escola se manifesta na gestão escolar em aspetos como: i) as formas específicas de comunicação implementadas, ii) o estilo prevalecente na gestão dos recursos humanos, iii) o modo como são tomadas as decisões pela equipa de gestão da escola, iv) a delegação de poderes e responsabilidades, v) o clima social da escola e vi) o esquema organizacional ou organograma (Araújo, 2007; Pol et al., 2007).

No que concerne à gestão escolar e aos processos de participação nas escolas/agrupamentos, deve ser dada a palavra aos diferentes representantes e atores da comunidade educativa, nomeadamente professores, encarregados de educação, alunos, pessoal não docente, autarquia e organizações da comunidade local, concedendo-lhes oportunidades para se manifestarem e intervirem (Silva, 2007).

A gestão pedagógica constitui uma das vertentes da gestão escolar e, por seu turno, as lideranças e o modo como são exercidas constituem aspetos cruciais na gestão pedagógica das escolas/agrupamentos. Efetivamente, o bom funcionamento de uma comunidade escolar depende, em grande medida, do modo como é gerida e liderada. Não surpreende, portanto, que se venha assistindo a uma crescente valorização do papel da(s) liderança(s) em contexto escolar (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009).

A liderança corresponde à capacidade de elaborar uma visão pessoal, de saber partilhá-la e de conseguir que outros a perfilhem. Trata-se, portanto, de uma capacidade que implica, por um lado, conseguir estabelecer e aprofundar relações pessoais que comprometam os outros membros da organização e, por outro, gerar, obter e organizar recursos que permitam concretizar objetivos e projetos comuns (Barracho, 2008).

Em termos educacionais, a liderança reveste-se de características próprias. Embora possam existir requisitos de gestão similares aos de outras organizações – como, por exemplo, gerar um clima de confiança, estimular o gosto pelo trabalho e a cooperação, garantir a estabilidade –, as lideranças escolares devem ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere e devem consubstanciar uma visão pedagógica, que se concretiza na elaboração e implementação de um projeto educativo que congrega os ideais e propósitos que a instituição persegue.

Efetivamente, em contexto escolar, o mais relevante é conseguir determinar de que forma é que as pessoas se podem ajudar mutuamente, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade de melhorar e transformar as suas práticas, deslocando o fulcro da liderança de uma perspetiva mais gerencialista para uma perspetiva pedagógica (Formosinho & Machado, 2014).

Pode definir-se estilo de liderança como a forma como os líderes conseguem influenciar os indivíduos para que desempenhem as suas funções na consecução de um objetivo comum. O estilo de liderança pode variar desde um controlo bastante rígido até uma quase completa permissividade (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009).

Talvez seja pouco sensato referir, em abstrato, qual o melhor estilo de liderança. Tal depende, entre outros aspetos, do tipo de grupo, das peculiaridades dos elementos que o constituem, do setor de atividade, dos objetivos, entre outros (Araújo, 2007). Ainda assim, sem pretender fazer generalizações abusivas, pode dizer-se que o mundo atual necessita de lideranças flexíveis e dinâmicas, que não se limitem a controlar e a ditar regras. Verifica-se uma tendência para as lideranças que visam o fortalecimento do grupo e a descentralização do poder (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009).

Em consonância com o acima exposto, a literatura da especialidade vem alertando para as vantagens da(s) liderança(s) em contexto escolar ser(em) exercida(s) de forma colaborativa, alicerçadas numa mobilização e participação alargadas, em que os objetivos sejam partilhados, em que se desenvolvam dinâmicas de colaboração e inovação e em que se incrementem os momentos de diálogo e reflexão. Este modo de exercer a(s) liderança(s) influencia positivamente as dinâmicas pedagógicas da escola e potencia o incremento de processos de transformação das práticas (Araújo, 2007; Barracho, 2008).

As características do líder têm também grande relevância no processo de liderança. A literatura da especialidade evidencia que os “bons” líderes apresentam, para além de outras, quatro competências fundamentais: visão (capacidade de antever e “ver mais longe”), confiança, capacidade de autoanálise e atributos comunicacionais. Aqueles que exercem funções de liderança devem, ainda, procurar estar permanentemente atualizados, quer sob o ponto de vista profissional quer sob o ponto de vista da gestão das relações interpessoais, já que a desinformação e o comodismo limitam consideravelmente o processo de liderar (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009; Veloso et al., 2012).

O exercício de funções de liderança não constitui tarefa fácil, sendo que as principais dificuldades apontadas na literatura prendem-se com o relacionamento interpessoal e com a falta de formação para o desempenho desse “papel/função” (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009). Acresce que em praticamente todas as comunidades escolares existem disputas internas e mesmo conflitos mais ou menos relevantes. Tais factos não constituem, ainda assim, necessariamente um handicap para a comunidade, uma vez que se essas situações forem bem geridas pelos líderes podem mesmo constituir um bom

tónico para a realização de profundos e significativos debates. Contudo, há que reconhecer que a mediação de conflitos constitui também uma tarefa árdua (Veloso et al., 2012).

### ***Projetos de Educação Inclusiva Gizados a Nível de Escola***

A escolaridade constitui um dos pilares essenciais da preparação dos alunos para a vida adulta. Neste contexto, o insucesso escolar constitui um handicap importante, capaz de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo (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 (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 de o 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 ao abandono escolar tem identificado um conjunto de fatores de risco, que podem ser agrupados em três categorias: endógenos do aluno (capacidades cognitivas, falta de interesse, motivação), familiares (acompanhamento familiar, escolaridade dos pais, famílias desestruturadas, rendimento das famílias, ...) e escolares. Assim, embora o sucesso escolar seja condicionado por fatores internos e externos, o papel da escola é crucial (Marques, 2017; Miguel et al., 2012).

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, ainda que assumindo a necessidade 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 e especificidades (Verdasca et al., 2019). 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 (Magro et al., 2019; Verdasca et al., 2019).

Em consonância com o acima referido, fará sentido dar sequência e reforçar este paradigma educativo emergente que coloca as escolas no centro da resolução do problema do insucesso escolar e na

promoção de uma verdadeira equidade e inclusão de todos e de cada um dos seus alunos. São várias as recomendações a seguir tendo em vista esse desiderato (Formosinho & Machado, 2014; Magro et al., 2019; Verdasca et al., 2019):

- i) a frequência de formação contínua deve ser estratégica e preferencialmente direcionada aos docentes que implementam práticas de educação inclusiva, dando-lhes a possibilidade de conceberem projetos de desenvolvimento profissional, nomeadamente através de parcerias com grupos de professores e investigadores;
- ii) dar voz às escolas na partilha de boas práticas pedagógicas e organizacionais, nomeadamente as desenvolvidas no âmbito de projetos de promoção do sucesso escolar e da inclusão, assegurando a existência de Encontros ou Seminários que o permitam;
- iii) encarar a diversidade das populações escolares como uma oportunidade, aprofundando estratégias que tenham em conta a multiculturalidade e que permitam respostas flexíveis, inclusivas e efetivas de promoção do sucesso escolar.

A análise de 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, permite 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 (Pissochet, 2012) e, sempre que possível, aplicar a supervisão por pares (Henriques, 2010; Ribeiro, 2012), promover a existência de um feedback oportuno/atempado, 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).

## Estudo Empírico

### *Conceção e Implementação do Projeto de (re)Orientação Educativa*

Ainda que, conforme já foi explicitado, sejam vários os fatores que lhe estão associados, é praticamente consensual o reconhecimento da importância da escola na promoção do sucesso escolar. Acresce que, conforme também já foi referido, são as comunidades educativas que melhor conhecem as suas próprias especificidades, encontrando-se, por isso, em melhor posição para conceber planos de ação, pensados ao nível de escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos discentes, promover o sucesso escolar e, desse modo, contribuir para a inclusão e integração escolar e social. Foi precisamente neste contexto que surgiu o Projeto de (re)Orientação Educativa (POE), 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 POE surgiu para procurar dar resposta às necessidades específicas, quer a nível pedagógico quer a nível comportamental/atitudinal, de um conjunto crescente de alunos cujo perfil vinha sendo potenciador de situações de insucesso escolar. Em concreto, as taxas de retenção de alunos no 7.º ano de escolaridade nos anos letivos precedentes constituíam motivo de preocupação para o corpo docente e para a Direção do Agrupamento, sendo este aspeto que esteve na génese do POE. 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 existia um espaço para eles em contexto escolar e que potenciassem as suas hipóteses de sucesso. Na prática, a decisão da Direção do Agrupamento implementar o POE deu corpo ao facto de, como refere Barracho (2008), os líderes/gestores de uma escola/agrupamento deverem primar pela coerência, pela objetividade e pela correção das suas decisões pedagógicas, que devem ser fundamentadas numa análise cuidada dos dados decorrentes de rigorosos processos avaliativos.

Importa realçar o papel da Direção do Agrupamento na génese do POE. Os elementos que integram essa estrutura diretiva perfilham muitos dos princípios apontados pela literatura da especialidade, e já atrás enunciados neste artigo, como sendo cruciais na gestão pedagógica e na liderança das escolas/agrupamentos: um espírito de liderança mobilizador, partilhado e participado, de total abertura e acessibilidade, alicerçado em dinâmicas de trabalho colaborativo, inovação, diálogo e reflexão, bem como em boas competências ao nível do relacionamento interpessoal. São concedidas e fomentadas, a todo o tempo, oportunidades de manifestação/intervenção aos diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente professores, encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e organizações da comunidade envolvente, o que se pode traduzir numa imagem de “Direção de porta aberta”. Não surpreende, portanto,

que, tendo pleno conhecimento de tudo o que de relevante vai ocorrendo no Agrupamento e havendo este espírito de auscultação permanente, a necessidade de fazer face às taxas de retenção de alunos no 7.º ano correspondesse a uma prioridade da Direção do Agrupamento.

O Diretor do Agrupamento, professor Hernâni Mealha Pinho, tendo definido os objetivos gerais do projeto, delegou a sua conceção e implementação numa equipa coordenada pela professora Ana Ferrão.

O POE foi implementado, conforme já foi referido, no ano letivo 2019/2020, na EBS Amélia Rey Colaço, escola sede do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina. Do Agrupamento fazem também parte os Jardins de Infância José Martins e Roberto Ivens, as Escolas Básicas do 1.º Ciclo Armando Guerreiro e D. Pedro V e ainda a Escola Básica do 1.º e 2.º Ciclos João Gonçalves Zarco. 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 é dinamizado pelo Grupo de (re)Orientação Educativa (GOE), que integra a coordenadora, 25 docentes de diferentes áreas e a Psicóloga Escolar responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). O POE envolve ainda os alunos, os respetivos encarregados de educação, 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 (Figura 1):

- 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 C. M. de Oeiras), visando melhorar a sua predisposição para as aulas e/ou consolidar competências que lhes permitam um aproveitamento mais cabal da presença nas aulas;
- 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), em estreita articulação com o diretor de turma;
- 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.

A decisão de encaminhar o discente para a Sala de (re)Orientação





**Figura 1** – Esquema organizacional do Projeto de (re)Orientação Educativa (POE).

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 evidencia um comportamento impróprio/desajustado em sala de aula, que culmina com a marcação de uma falta disciplinar e com o seu encaminhamento para a sala OE. Os alunos que, por motivos disciplinares, compareçam reincidentemente na sala OE, são sinalizados e procede-se à elaboração, em articulação com o Diretor de Turma (DT), de um plano de recuperação das aprendizagens para as disciplinas em que reiteradamente estejam ausentes por motivos disciplinares;
- ii) o aluno, ainda que não adote comportamentos conducentes à marcação de falta disciplinar, não está 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 pode planificar, em articulação com o DT e com o GOE, um plano pedagógico de trabalho, a concretizar na sala OE, que posteriormente contribua para a rentabilização do seu aproveitamento em sala de aula. Estes discentes podem, deste modo, trabalhar fora da sala de aula, em ações pedagógicas onde conhecem 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 é sempre gizado no sentido de o aluno permanecer com o GOE apenas durante o período de tempo considerado estritamente necessário; o objetivo primordial reside 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 (Figari, 1996), o POE está aberto a sucessivos (re) ajustamentos, seja a nível estrutural seja a nível processual, sempre no sentido de procurar (re)adequá-lo às novas realidades com que se for deparando e de lhe conferir uma maior eficácia. Para além dos (re) ajustamentos decorrentes dos processos de monitorização e avaliação levados a cabo pelo grupo de dinamização, tem-se procurado integrar todas as críticas e sugestões construtivas provenientes dos diversos elementos da comunidade escolar.

### **Objetivos e Questões de Investigação**

A presente investigação visou descrever e analisar os processos de conceção e implementação do POE, no ano letivo 2019/2020, na EBS Amélia Rey Colaço.

Tendo em conta a finalidade 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?

### **Metodologia da Investigação**

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

Visando a consecução do objetivo formulado e dar resposta às questões de investigação acima enunciadas, o estudo revestiu-se de natureza qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados enquadram-se na tipologia de estudo de caso (Amado, 2014; Yin, 2011). O caso em estudo correspondeu ao POE, com todas as suas especificidades.

Atendendo ao objetivo do trabalho e às opções metodológicas anteriormente enunciadas, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: i) recolha de dados documentais (documentos elaborados por professores curriculares, alunos e membros do GOE com dados úteis para a investigação); ii) notas de campo dos investigadores (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, ...). A análise de dados efetuou-se recorrendo à análise documental interna dos documentos elaborados pelos diferentes agentes envolvidos no POE, bem como das notas de campo dos investigadores.

### **Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

Como ponto prévio, reforça-se que, sendo a “particularização” um dos grandes objetivos da investigação qualitativa e do estudo de caso

(Amado, 2014; Yin, 2011), o trabalho efetuado centrou-se nas especificidades e singularidades do POE, pelo que os resultados se circunscrevem ao contexto analisado, não havendo pretensões de generalização. Tal não inviabiliza que várias das ilações que emanam deste estudo possam ser alvo de alguma transferência entre contextos, como consequência das semelhanças entre eles (Amado, 2014) e que, portanto, possam constituir-se como um ponto de partida fiável para futuros trabalhos no domínio considerado.

O estudo abarcou os dados recolhidos, 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.

A partir da análise documental interna de recursos elaborados no âmbito do POE e das notas de campo dos investigadores, foi possível apurar alguns resultados, ilações e ideias-chave que se expõem nesta secção, organizada em função das questões de investigação.

#### *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 (docentes do GOE) foram, para além da carga burocrática e da necessidade de produzir recursos/materiais inerentes à criação de um projeto de raiz, a eventual dificuldade em conseguir mobilizar os restantes professores da escola para colaborar/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);
- ii) 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);
- iii) além da coesão do grupo de trabalho/dinamização, o apoio incondicional da Direção constituiu outro importante fator de motivação na conceção e implementação do POE; foi, aliás, essa

estrutura diretiva que espoletou o processo que culminou na conceção e posterior implementação do projeto;

- iv) 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 com e 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;

#### *Q2. Que estratégias foram exploradas no POE?*

- i) nos meandros educacionais é praticamente consensual a ideia de que a melhor estratégia reside na diversificação de estratégias (Cunha, 2008; Monteiro, 2008), sendo que, no POE foram exploradas várias que se encontram referenciadas na literatura da especialidade, nomeadamente as seguintes: estabelecer uma relação de confiança mútua e de colaboração com os discentes (Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010); incentivar e encorajar os discentes na realização dos seus trabalhos/tarefas (Cunha, 2008; Monteiro, 2008); promover a pesquisa e seleção de informação em fontes diversificadas (Cunha, 2008); desencadear debates e suscitar processos de negociação (Monteiro, 2008; Pissochet, 2012) entre os alunos da sala OE; solicitar a fundamentação/argumentação de posições, com base na experiência, em fontes bibliográficas,... (Monteiro, 2008; Pissochet, 2012); fomentar a colaboração e a coconstrução do conhecimento (Pissochet, 2012) entre os alunos que frequentaram a sala OE; veicular observações construtivas, fomentando a reflexão e o pensamento crítico – feedback aberto e desencadeador de reflexão (Cartney, 2010; Gielen et al., 2010); aplicar e valorizar a metodologia de supervisão por pares (Henriques, 2010; Ribeiro, 2012); promover o desenvolvimento holístico dos discentes e não se restringir à componente científica (Busarello et al., 2015; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010); avaliação e valorização de todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos na sala OE (os TOE foram analisados pelos professores curriculares e tidos em conta na avaliação dos alunos) e dos progressos efetuados – reforço positivo (Busarello et al., 2015; Cunha, 2008; Monteiro, 2008);
- ii) 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 tem sido profusamente defendido na literatura, por autores como Cartney (2010) e Gielen e colaboradores (2010);

- iii) 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);
- iv) no POE ocorreu um forte trabalho colaborativo a diferentes níveis: entre os docentes do 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 nos projetos de cariz educacional é defendida na literatura, entre outros, por Pissochet (2012);
- v) 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, pelo que, idealmente, os grupos de dinamização não devem ser demasiado extensos (dificuldades de articulação e de uniformização). A adoção de procedimentos uniformizados e a definição de um código de atuação constituem aspetos cruciais para o bom funcionamento de um projeto (Busarello et al., 2015; Pereira & Miranda, 2010);
- vi) 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 corrobora o referido por autores como Cunha (2008), Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010).

### Considerações finais

Não obstante o facto de se vir acentuando a tendência para defender o reforço da autonomia das escolas, esta tem sido implementada de modo diversificado e em grau distinto, conforme a realidade política e administrativa de cada país, e mesmo entre regiões de um mesmo país. Acresce que fatores que se revelam extremamente favoráveis numa determinada realidade não o são quando o contexto difere, pelo que se torna utópico procurar um modelo replicável de escola ideal.

Independentemente do grau de autonomia que lhes é concedido, a gestão das escolas e agrupamentos é influenciada por fatores como a cultura de escola e o modo como se exerce(m) a(s) liderança(s).

A cultura de escola manifesta-se, entre outros, em aspetos como a tomada de decisões pedagógicas por parte da equipa de gestão da escola, as formas de comunicação implementadas, a gestão dos recursos humanos, a forma como (não) são delegadas responsabilidades ou nas regras de comportamento/ética/deontologia

estabelecidas.

A(s) liderança(s) exercida(s) de forma colaborativa e participada influencia(m) as dinâmicas pedagógicas da escola, devendo criar-se condições para desencadear processos de transformação das práticas pedagógicas, através do incremento de mecanismos de trabalho colaborativo e inovação. As decisões tomadas no domínio da gestão pedagógica, em função da sua importância e repercussões, devem fundamentar-se em rigorosas práticas avaliativas.

As características do líder, o estilo de liderança, o modo como a exerce, a sua capacidade de mobilização, as suas competências de relacionamento interpessoal e o maior ou menor respeito pela observância dos princípios éticos e deontológicos são tidos como aspetos muito relevantes na liderança e gestão escolar.

As equipas de gestão/liderança devem estar atentas às problemáticas que afetam a comunidade escolar e providenciar respostas adequadas. As escolas, sendo conhecedoras dos seus pontos fortes e das suas vulnerabilidades, devem estar no centro da resolução do problema do insucesso escolar e na promoção de uma verdadeira política de equidade, de inclusão e de integração escolar e social dos seus alunos, concebendo os seus próprios planos de ação. Foi precisamente nesse contexto que foi idealizado e implementado, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, o POE.

O POE surgiu para procurar dar resposta às necessidades específicas de um conjunto de alunos cujo perfil vinha sendo potenciador de situações de insucesso escolar. Ainda que perseguindo também o cumprimento de objetivos relacionados com o domínio comportamental/atitudinal (indisciplina, falta de pontualidade), na génese do POE estiveram finalidades eminentemente pedagógicas. Assim, alicerçando-se em princípios de diferenciação pedagógica e avaliativa, o POE proporcionou aos alunos um leque de metodologias diversificadas de apoio e, desse modo, contribuiu para a existência de respostas flexíveis, inclusivas e efetivas de promoção do sucesso escolar.

O POE envolveu processos de inovação em vários domínios, nomeadamente ao nível da produção de materiais/recursos, ao nível da valorização e avaliação de trabalhos desenvolvidos pelos alunos fora da sala de aula, ainda que em contexto escolar, e também ao nível das próprias práticas, nomeadamente pelo facto da supervisão por pares ter assumido papel relevante.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar – a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Araújo, J. (2007). *A Nova Gestão Pública da Escola*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. <http://repositorio.uportu.pt/ispui/bitstream/11328/160/2/TME%20365.pdf>.
- (Acedido em 19/12/2020).
- Barracho, C. (2008). *Poder, autoridade e liderança: uma perspetiva multi/interdisciplinar*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*, 167-189. Porto: Porto Editora. <http://www.geocities.ws/angesou/barroso.pdf> (Acedido em 19/12/2020).
- 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.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Autonomia e gestão da escola. Em M. L. Rodrigues et al. (coord.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – Conhecimento, Atores, Recursos*, 227-250. Coimbra: Edições Almedina.
- 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.
- 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.
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização Escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12031> (Acedido em 27/12/2020).
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal\\_1986\\_2006.pdf](http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf) (Acedido em 27/12/2020).
- Magro, T., Verdasca, J., Neves, A., Fateixa, J., Fonseca, H., & Procópio, M. (2019). O poder das ideias em educação. *Elos – Trajetos de autonomia*, 26, 31-37.
- 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 1º 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 bouge! Comment les interactions agissent pour cheminer en complexité? Une pratique d'ingenierie complexe. *Interlettre Chemin Faisant*, 63, 1-10.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf> (Acedido em 09/01/2021).
- Ribeiro, F. (2012). *Supervisão entre pares: Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino*. Porto: Universidade Portucalense.
- Rodrigues, M., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M., Cruz, S., & Lemos, V. (2016). *Educação: 30 anos de Lei de Bases*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Silva, D. (2007). Escolas e Lógicas de Ação Organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 103-126.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Veloso, L., Rufino, I., & Craveiro, D. (2012). Regulação de Procedimentos na Escola Pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 127-146.
- 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.
- Yin, R. (2011). *Applications of Case Study Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.