

Como vamos actuar?

(estratégias de desenvolvimento)

5. Como vamos atuar?

O que é novo na razão moderna não é tanto a razão em si, mas a forma como a utilizamos para explicar o real.

Henri Atlan

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PLANO DE AÇÃO

O plano de ação a implementar procura, face à diagnose realizada, aproximar o ato investigativo da realidade educativa na sua concreticidade. Ao ter em vista a melhoria da qualidade de ensino, tal como propõe o Projeto de Intervenção da Diretora do Agrupamento, a investigação-ação implica que os docentes ao nível do seu *modus-operandi* tomem consciência das suas representações, expectativas e atitudes, e preconizem as alterações necessárias, verificando os impactos da sua atuação através da monitorização do seu desempenho, e realizem progressivamente os ajustamentos necessários de acordo com os contextos da implementação.

O modelo de Kurt Lewin (1946), nomeadamente, dos ciclos de ação reflexiva, propõe um percurso de planificação, a ação e a avaliação, que assume a dialética entre o plano teórico e o prático, mas será Stephen Kemmis (1988:20) a propor que a adaptação ao ensino se efetive num duplo sentido: organizativo e estratégico.

Compreender as práticas educativas, enquanto exemplo de um objetivo estratégico, equivale a que face a uma ideia/problema inicial se proceda a uma planificação a implementar ao nível da dimensão prática. A observação dos resultados, que derivam dessa intervenção, dará lugar a uma avaliação, implicando uma reflexão que é simultaneamente retrospectiva e projetiva, numa representação que anuncia a espiral, e que uma auto-reflexão sobre o conhecimento e ação proporciona:

Conhecimento → Ação → Conhecimento

Stephen Kemmis identifica a existência de **quatro fases** neste processo de ação-investigação:

- 1º O desenvolvimento do plano de ação com vista a preconizar uma determinada mudança.
- 2º Construção de uma plataforma de concordância para iniciar a implementação do plano.
- 3º Observação em contexto dos efeitos da ação.
- 4º Reflexão sobre os resultados obtidos, dando lugar aos ajustamentos necessários o que implicará uma nova planificação que iniciará um novo ciclo.

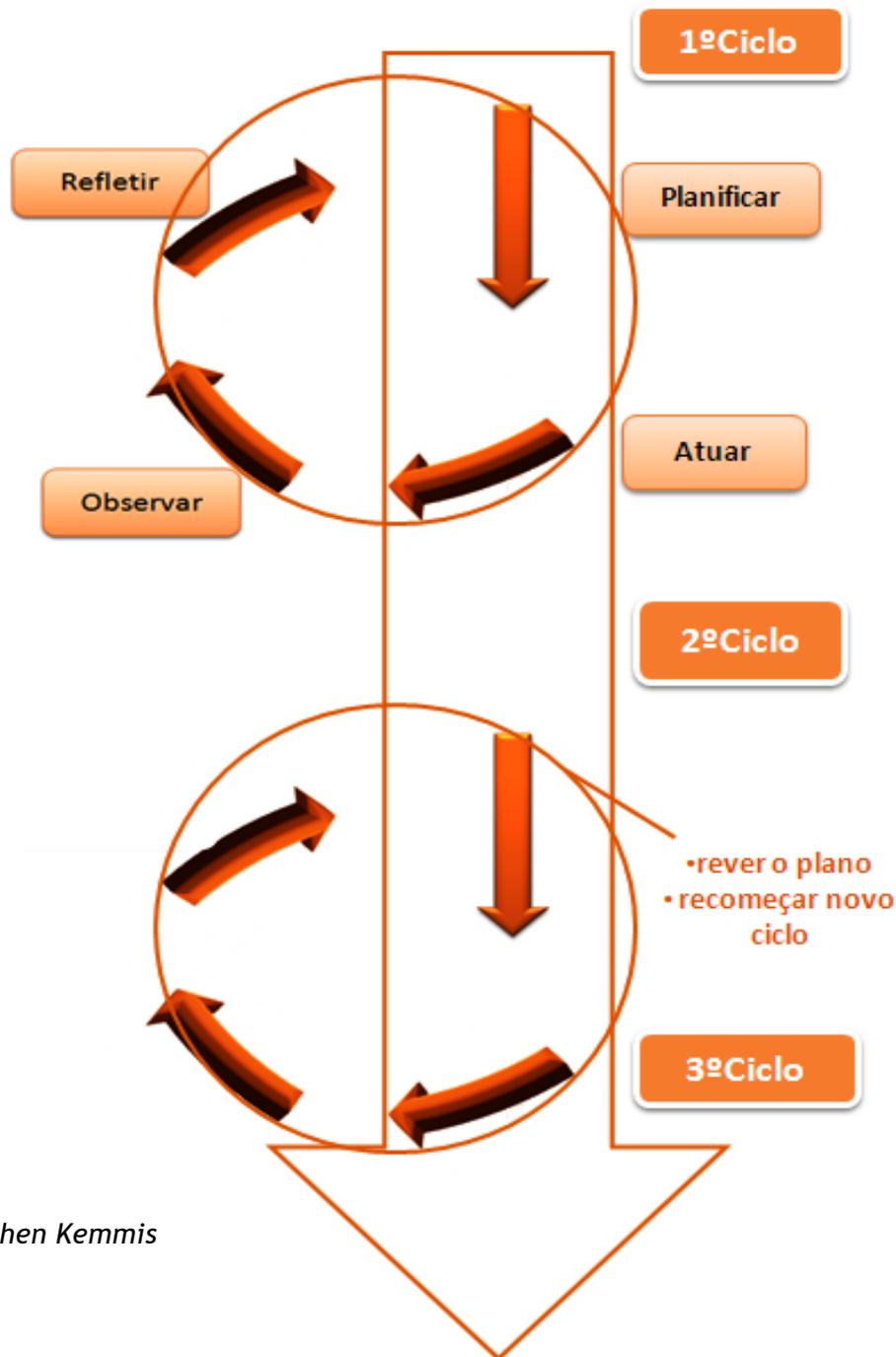


Imagem 5.1: Stephen Kemmis

Os procedimentos enunciados longe de possuírem uma estrutura meramente formal, apontam para o compromisso e a responsabilidade das escolhas, vinculando os seus intervenientes. A consciência crítica dos agentes é ativada, nomeadamente, porque a investigação- ação obriga a que as interpretações e análises críticas se constituam como a base para monitorizar, avaliar e decidir o passo seguinte do processo de investigação, (2000, Ainscow), o que afetará diretamente a qualidade do processo e a eficácia do resultado.

Aberto B. Sousa (2005:96), cita Cohen e Manion (1987), enunciando de que modo é possível apresentar no domínio da educação, um *modus faciendi* que é também um *modus probandi*, que se apresenta não como uma mera metodologia, mas antes uma forma de investigar em educação capaz de criar, e mudar, num sentido inovador, em que o contexto a que se aplica, é ele próprio uma dimensão atuante do processo. Todo este processo é público/partilhado nele podendo ser destacado, e atendendo à citação:

1º Métodos de aprendizagem: descoberta de novos métodos que possam substituir e/ou complementarem os tradicionais.

2ª Estratégias de aprendizagem: experiência de aproximações integradas de aprendizagem, em vez de transmissão unilinear de conhecimentos.

3º Procedimentos de avaliação: ensaio de novos métodos de avaliação contínua.

4º Atitudes e valores: possibilidade de encorajar atitudes assertivas de trabalho e/ou modificação dos sistemas de valores (discentes e docentes) com impacto nas formas de vida e inter-relação.

5º Formação contínua de professores: atualização do desenvolvimento de competências e capacidades; experiência de novos métodos de aprendizagem, possibilidade de análise, autoavaliação...

6º Treino e controlo: gradual introdução de novas técnicas de modificação comportamental.

7º Administração / gestão: contributo para o incremento da eficiência da parte administrativa escolar, bem como da prossecução de objetivos.

Toda e qualquer linha de ação apresenta nos seus fundamentos objeções, críticas e limites a ter em conta, assim, para Benavente et al (1990), a Investigação-ação, pelas características que reúne e “a imprecisão dos seus instrumentos e limites”, pode dar lugar a caminhos díspares, pois pode conduzir a “uma grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidades e de ilusões”.

Quer se entenda o plano de ação na microescala dos agentes diretos que são professores e alunos, mas também na relação com parcerias, encarregados de educação, e no funcionamento dos diferentes órgãos e estruturas educativas dentro do que são as suas inerências, quer se entenda na microescala ao nível da metodologia na elaboração do documento estratégico orientador da ação educativa como é o Projeto Educativo, os pressupostos enunciados pressupõem as mesmas fases e/ou configuração:

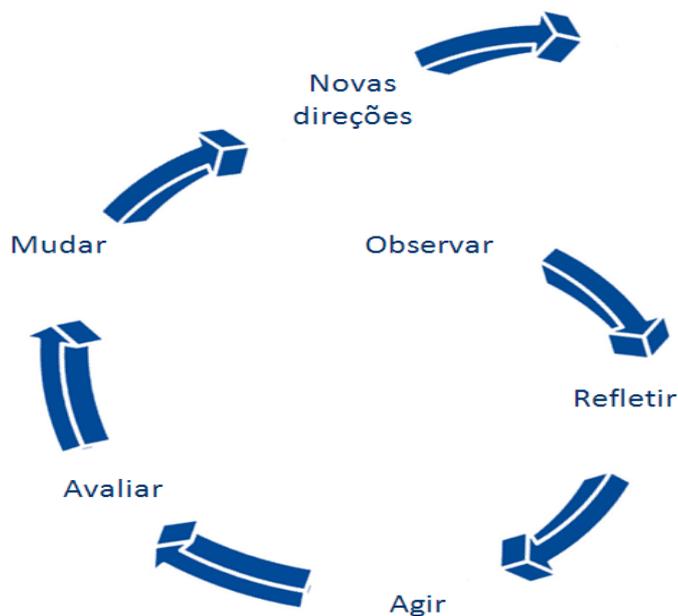


Imagem 5.2: Ciclo de Ação-Reflexão
(adaptado de McNiff)

O professor na sua prática é um investigador capaz de compreender a complexidade dos problemas socio-organizacionais e, enquanto educador, implicado na comunidade educativa, é capaz de intervir no dinamismo de ação, que implica mudança de mentalidades, formas de estar e atuar. É neste sentido que Sanches alerta para a dificuldade: “porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela.” (2005).

O momento da observação e reflexão prendem-se com a possibilidade de se realizar, num determinado contexto, a planificação adequada de estratégias que, uma vez implementadas, se torne possível através dessa intervenção operar uma mudança suscetível de ser verificável/confirmada pelo processo avaliativo. Daí que, e numa antevisão do percurso efetivo a estabelecer, seja prioritário estabelecer procedimentos comuns de atuação nas diferentes fases e, nomeadamente, ao nível dos aspetos a ter em conta na planificação, tal como se encontra enunciado na Imagem 5.3:

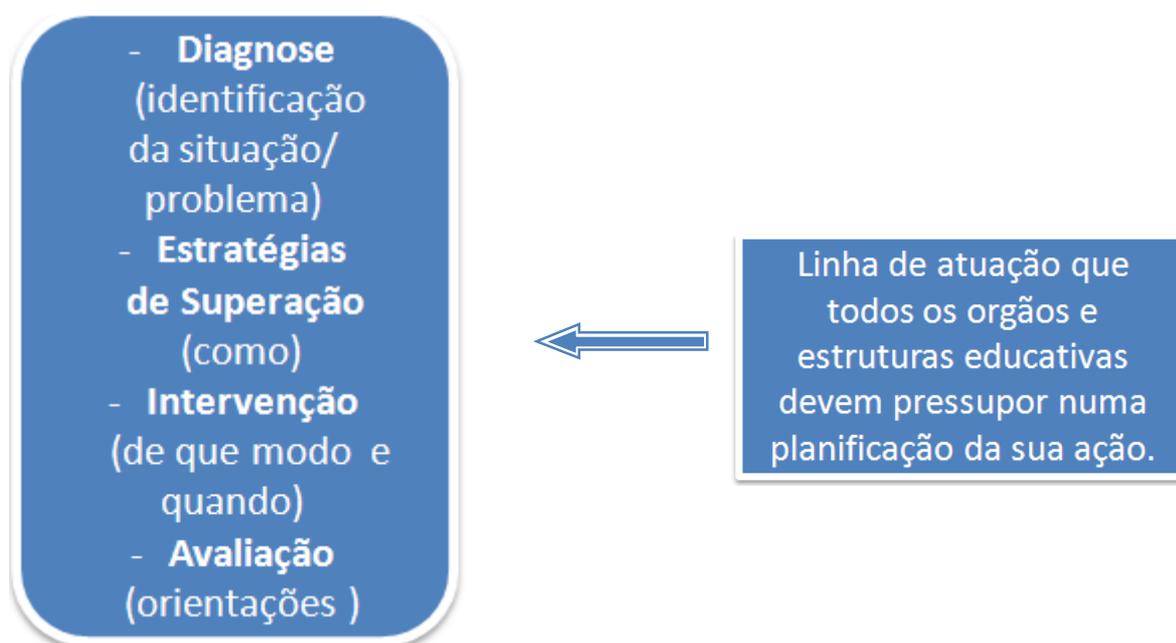


Imagem 5.3

O procedimento previamente apresentado na *Imagem 5.3* ao remeter diretamente para uma fase de planificação, antecede a ação e coloca-se como o resultado de uma reflexão prévia sobre o contexto e identificação do problema/variáveis ao nível da diagnose. Em rigor, assiste-se a uma relação dialéctica em que a reflexão deve ser prévia e proceder da fase da ação: reflexão-diagnóstico, planificação, ação, avaliação-reflexão.

5.1.1 O Plano de Ação

O DIAGNÓSTICO: Traduz-se no conhecimento científico dos fenómenos e na capacidade de definir intervenções que atinjam as causas dos fenómenos e não as suas manifestações aparentes.

(Guerra, 2000)

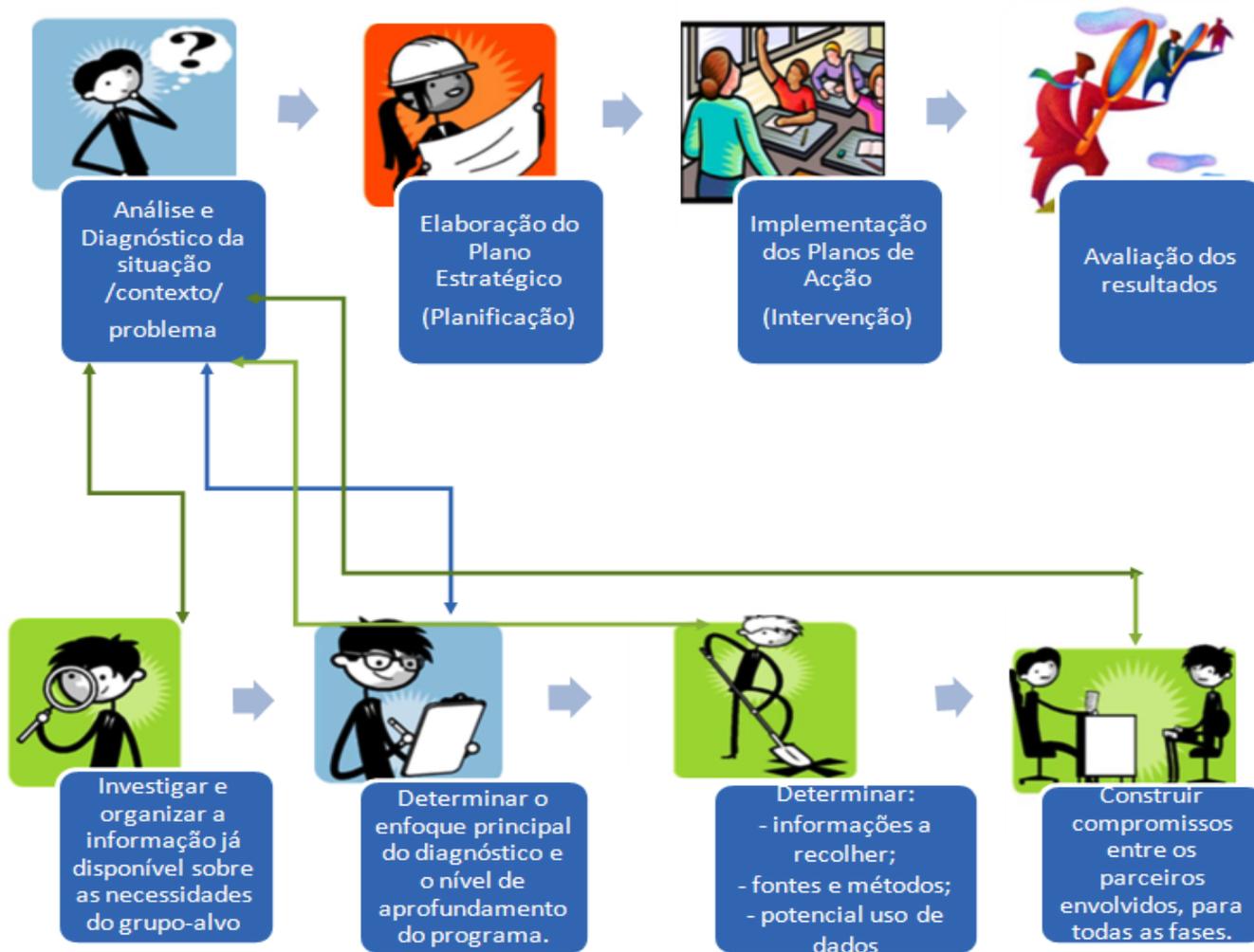


Imagem 5.4

Um diagnóstico deve conter:

- Identificação de possíveis causas dos problemas.
- Caracterização detalhada do problema.
- Análise da evolução do problema no passado e perspectivas da sua evolução futura.
- Identificação dos atores intervenientes.
- Levantamento das experiências concretas já existentes de intervenção face ao problema.
- Clarificação dos recursos e forças que ajudam à resolução do problema ou que são um obstáculo.
- Definição das prioridades de intervenção face à análise do problema.

O **Diagnóstico** pode considerar-se subdividido em dois planos inter-relacionados: a caracterização descritiva e a análise crítica. As vantagens da utilização desta metodologia resultam fundamentalmente de duas ordens de razões:

➤ Esta **fase de Diagnóstico** possui já um carácter estratégico na medida em que a análise do presente, permite estabelecer o trânsito entre as escolhas que refletem ações passadas, a ordem estabelecida, e o modo como se poderia inscrever uma resposta/resolução projetando uma dimensão inscrita no futuro. Deste modo, esta abordagem perspectiva, estrategicamente, o delinear dos momentos subsequentes implícitos no processo de planificação, nomeadamente no que respeita à definição dos *objetivos operacionais e/ou soluções*, numa coerência e eficiência.

➤ Esta fase facilita o trabalho dos grupos envolvidos na prossecução das áreas de intervenção que o projeto aponta, e que pressupõe na sua dimensão alargada toda a comunidade educativa dentro das diferentes competências, as quais se desdobrarão no carácter pluridisciplinar das suas tarefas/funções. Cada Órgão e/ou Estrutura Educativa, por outro lado, conta com um modelo metodológico

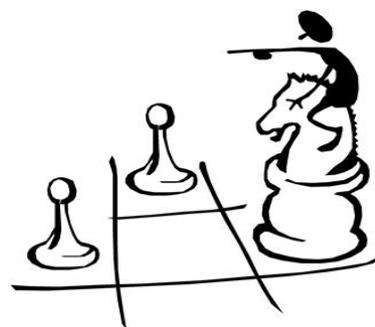
uniformizado que lhe assegura, naturalmente, uma fácil articulação com as outras equipas de trabalho, na prossecução de objetivos comuns.

Procura-se que a abordagem proposta potencie a simplificação das questões e respostas levantadas, conseguida através da adopção de um modelo taxinómico comum à sua estruturação, e como forma de favorecer a articulação e compatibilização entre as operações de análise, de integração e de síntese. A aparente contradição da dialéctica análise/síntese é, assim, resolvida pela metodologia proposta, na medida em que estrutura com a definição dos âmbitos e das suas articulações, a forma de assegurar a coerência global dos diversos conteúdos.

5.1.2 A PLANIFICAÇÃO

A PLANIFICAÇÃO: a “identificação dos objetivos é o ponto fulcral da planificação e do desenvolvimento” Barbier, 1993:143.

Com efeito, elencar os objetivos específicos, bem com as atividades a levar a cabo através da articulação de diferentes funções e competências dos seus intervenientes, parece constituir-se como a característica dominante da planificação. É necessário ainda ter presente quer o meio de verificação, quer o indicador de avaliação e respetivas metas a atingir, de modo a poder constituir-se um verdadeiro trabalho colaborativo que enuncie quer as fases de implementação, quer a sua monitorização e avaliação, ao nível do seu carácter formal.



Algumas questões a considerar na Elaboração da Planificação:

- Porquê fazer isto?
- O que deve ser feito?
- Onde deve ser feito?
- Quando deve ser feito?
- Como deve ser feito?

5.1.3 IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Após a elaboração do plano, e respetiva implementação é necessário atender à respetiva avaliação dos resultados. A avaliação irá estruturar-se em função do desenho do projeto, sendo este um mecanismo de autocontrolo que permite *ir conhecendo* os resultados, e os efeitos da intervenção, e corrigir as trajetórias, caso estas sejam indesejáveis. A avaliação permite regular e reajustar constantemente o projeto à realidade em que este se circunscreve, quer estejamos a ter em conta uma macroescala, o Projeto Educativo, entenda-se, quer uma microescala, ao nível dos subprojetos enquadrados, dentro da linha orientadora e matricial do primeiro, sendo de registar o trabalho colaborativo presente na supracitada articulação.

Em rigor, a avaliação não se encontra somente no culminar do processo, mas ela é um *continuum* que já está presente quer no diagnóstico, quer no acompanhamento, podendo dar lugar a um “afinamento e correção” (Guerra, 200:195)

A análise das necessidades e potencialidades, bem como as valências plurais a ter em conta no cruzamento das dimensões interna e externa que o SWOT permite identificar, “proporciona elementos que permitem decidir se o projeto deve ou não ser implementado” (Guerra, 2000:195).

A identificação do “contexto de atuação”, as suas necessidades, problemas e reais dimensões, as particularidades da população-alvo, bem como as estratégias de intervenção que vinham a ser desenvolvidas e que se perspectivavam desenvolver, no sentido do reajustamento das práticas ao contexto global de intervenção, colocam-

se como uma avaliação desenvolvida ao longo do processo de intervenção, assegurando a consecução dos objetivos e a adequação dos meios. Como tal, é necessário proporcionar dispositivos de autorregulação e de apoio contínuo ao processo de intervenção, visando melhorar a eficácia e a eficiência das estratégias utilizadas, e que no caso da implementação do próprio Projeto Educativo passa pela necessária criação de um *Observatório de Avaliação* interna, que permita a monitorização descrita.

Quanto à existência de uma avaliação sumativa, esta tenciona “medir os resultados e efeitos do projeto” (Guerra, 2000:195) e realiza-se após o processo de intervenção e implementação. A sua finalidade é não só apreciar o grau de consecução dos objetivos definidos e obtidos, mas também a identificar os resultados obtidos pelo processo de intervenção, quer os resultados esperados e inesperados, e ainda os possíveis efeitos benéficos e perversos.

Este terceiro momento de avaliação, que surge identificado e finaliza o plano de ação, procura avaliar se as atividades tiveram o êxito pretendido, isto é, procura estabelecer uma relação entre os resultados obtidos e os objetivos propostos.

Inquéritos por questionário, por entrevista, observação direta, a análise documental, a sociometria, tratamento informático dos dados, análise qualitativa, são alguns dos instrumentos e procedimentos a adotar, e/já adotados, para a recolha e tratamento de informação, e cuja utilização exigirá sempre rigor, ética e profissionalismo. O cruzamento da informação recolhida e a respetiva interpretação permitirá compreender e desencadear os comportamentos adequados, na consolidação progressiva do objetivo último pretendido: a melhoria da qualidade de ensino.

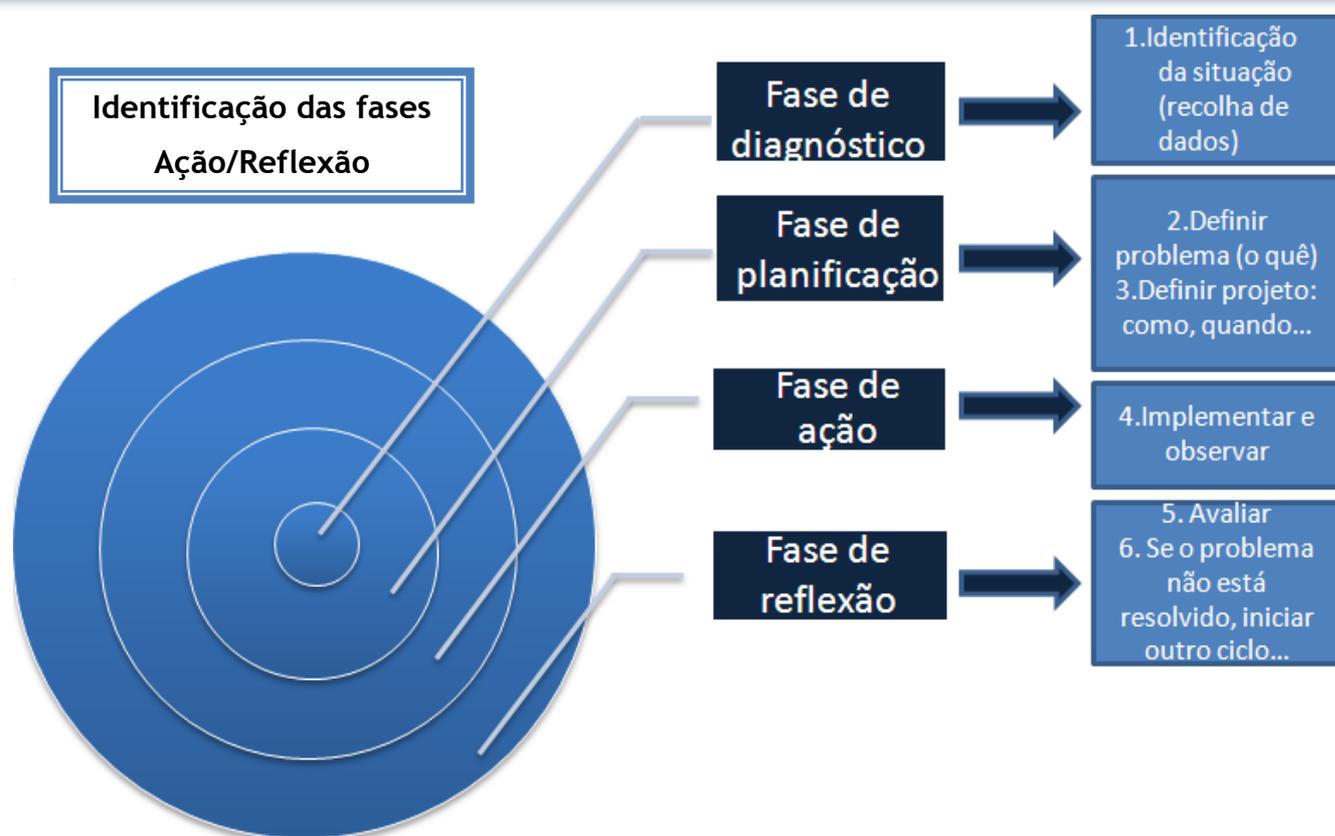


Imagem 5.5

Nota: Por vezes, a fase de diagnóstico surge integrada na fase da planificação, e como foi referido a fase de reflexão aqui enunciada, remete para um caráter quer formativo quer sumativo da avaliação, embora não esteja ausente de outros momentos.

5.2 DO PLANO TEÓRICO AO PRÁTICO: DAS METODOLOGIAS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

Desde o *Fórum Mundial da Educação para Todos*¹⁶ criado em 1990 até ao realizado entre 6 a 11 de Fevereiro no Dakar (Senegal)¹⁷ em 2011, vários foram os compromissos assumidos internacionalmente. Contudo, as políticas não modificam só por si as práticas educativas, e não dão lugar à criação de mecanismos a operar nas escolas/planos de intervenção que deem conta da heterogeneidade marcada pelas diferentes características, interesses, saberes e a problematicidade inerente a cada aluno.

¹⁶ http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php

¹⁷ <http://fsm2011.org/br/assembleia-do-forum-mundial-de-educacao>

Operacionalizar e intervir na heterogeneidade, de modo a propiciar a construção de uma Escola Inclusiva, deverá passar pela proposta de articulação horizontal e vertical já enunciada no [ponto 4 - O Que Pretendemos?](#)

Articular, significa na sua etimologia unir, juntar formar cadeias de relações, e pressupõe a especificidade do contexto a que se aplica: [a diferença](#).

[Gerir a diferença](#) é um dos maiores desafios que se colocam aos professores e fazem de cada sala de aula um contexto específico de aprendizagem. As boas aprendizagens são feitas com elevadas expectativas, com um ensino com *feedback* oportuno, adequado e pertinente, e com um acto educativo controlado e avaliado. Mas, e para além das intenções, é necessário responder pelo plano traçado, nas suas diferentes etapas.

A pedra de toque da eficácia e sucesso da implementação de qualquer projeto está nos intervenientes no processo, e nomeadamente na partilha e exploração de preocupações, e na negociação que souberem exercer pela cooperação desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final.

A metodologia enunciada, assente nos pressupostos da investigação-ação, ao procurar consolidar os pressupostos de uma educação inclusiva através da articulação de saberes e níveis de ensino permite reconhecer algumas vantagens:

- Ⓢ as respostas aos problemas diagnosticados são construídas conjuntamente, o que permite por um lado dar resposta a públicos diversificados e a situações de grande exigência científico-pedagógica, como o aluno é percebido na sua identidade individual;
- Ⓢ os problemas de aprendizagem, apresentados pelos alunos, são partilhados e assumidos pela equipa educativa (professores da turma, professor de apoio educativo, pais, alunos, grupos disciplinares/estruturas intermédias, GIC...);
- Ⓢ as etapas do processo investigação-ação, desde o diagnóstico à avaliação, decorrem nos contextos em que os problemas/situações se verificam, o que suscita a possibilidade de se constituir uma avaliação que permita consolidar respostas mais adequadas, pertinentes e oportunas;

- Ⓢ as decisões vinculam os seus intervenientes, na medida em que a responsabilidade das diferentes etapas resulta dos compromissos e da mobilização assumidas no processo educativo;
- Ⓢ existe uma tendência crescente para que os elementos intervenientes se tornem mais autónomos na tomada de decisões face ao trabalho a desenvolver;
- Ⓢ a capacidade reflexiva e a auto e heteroavaliativa inerente a qualquer plano de ação, confere uma maior abertura e criatividade aos intervenientes que são os professores;
- Ⓢ os alunos são igualmente parte ativa do processo, o que dá lugar a uma participação mais ativa no que se refere à autorregulação do seu desempenho e otimização dos resultados escolares;
- Ⓢ a inovação educativa e a efetivação da mudança tornam-se possíveis.

Ainscow (2000) defende que os grupos-alvo, nos quais se encontram integrados simultaneamente as equipas de trabalhos e os alunos, ao assumirem as mudanças com as interpretações e análises críticas que estabelecem irão constituir a base para monitorizar, avaliar e decidir o passo seguinte, o que pressupõe um *vaivém da ação à reflexão*. Como defende o autor, a rentabilização dos recursos torna-se possível porque “as escolas sabem mais do que aquilo que põem em prática (1995).

Domínios: Eu, o Saber e as Aprendizagens/ Eu e os Contextos/Eu e os Outros

Problema (ponto de partida)	Indicador de avaliação	Meio de Verificação	Intervenientes	Linha de Orientação	Objetivos	Metas
Insucesso escolar está relacionado com a “inexistência” de uma articulação curricular (horizontal e vertical)	Nº de alunos que obteve aprovação (em comparação com o ano transato)	<ul style="list-style-type: none"> Realização de diagnóstico de competências dos alunos, no início de cada ciclo de escolaridade. Implementação do trabalho de equipa: equipas disciplinares e interdisciplinares. Formação inter-ciclos para consolidar a continuidade pedagógica. 	Conselhos de turma e Departamentos Disciplinares.	Implementar práticas de trabalho colaborativo em projetos interdisciplinares e inter-ciclos.	Articular currículos e ciclos de estudo (ver em <i>Apêndice o Projeto Transversalidades</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Todos os intervenientes elaboram relatórios das suas atividades fundamentados no pressuposto investigação-ação. Diminuição do insucesso verificado no ano anterior (de acordo com o perfil da turma devidamente justificado)
Desenvolver nos alunos do secundário o sentido da responsabilidade perante os outros bem como a dimensão cognitiva subjacente aos conteúdos	Nº de alunos envolvidos e a qualidade dos trabalhos produzidos	Registo das atividades planificadas e integradas no Projeto “Educar para os valores”	-Professores e alunos do pré-escolar e 1º Ciclo -professores de Filosofia 10º ano -prof. e alunos	- Implementar práticas de trabalho colaborativo. - Desenvolver técnicas de trabalho de projeto.	-Produzir recursos didáticos. -Articular currículos e ciclos. -Educar para a responsabilidade e cooperação. -Desenvolver o	<ul style="list-style-type: none"> Diminuir focos de indisciplina (Secundário e 1º Ciclo) Promover o sucesso escolar ao nível da disciplina de Filosofia 10ºano e Curso Profissional Psicossocial

científicos; e no pré-escolar e no 1º Ciclo o contato com os valores éticos...			do Curso Profissional Psicossocial		sentido crítico e criativo. -Promover a relação dialógica Aprender a pensar.	
A fraca adesão à plataforma Moodle dos docentes do Agrupamento.	Nº de páginas abertas e em atividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação das páginas na plataforma. 	Professores e alunos	Implementar a adesão às TIC. Diversificação de estratégias educativas.	Facilitar as aprendizagens dos alunos. Produzir recursos didáticos. Promover a interatividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de métodos de trabalho e estudo (alunos) com repercussões no aproveitamento escolar. • A quantidade e a qualidade das páginas das disciplinas na plataforma <i>Moodle</i>.

*Correlativamente aos pressupostos evidenciados no [ponto 4.6 - Estratégias a Implementar](#), apresentam-se propostas a consolidar em ações concertadas, e objeto de planificação e divulgação no PAA.