



Orientação

## **Agradecimentos**

O autor do projeto agradece em primeiro lugar ao professor orientador, Professor Doutor Fernando Luís Teixeira Diogo, pelo seu suporte absoluto, capacidade para orientar de forma construtiva e motivadora e pelo estímulo perseverante na procura de soluções que culminaram na elaboração deste projeto.

Agradece a todos os professores do curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Administração das Organizações Educativas a partilha do seu saber, experiência e cultura.

Agradece à sua família que no decorrer deste trajeto aceitou com um sorriso no rosto a privação da sua companhia e pelo reforço de confiança e esperança inculcadas nesta reta final.

Agradece aos seus amigos a compreensão nas ausências e o incentivo à continuidade de algo que sabem ser realizado com espírito de missão.

Por fim, agradece à Diretora do Agrupamento de Escolas pela oportunidade proporcionada, assim como, aos elementos da equipa de trabalho do Plano de Ações de Melhoria e aos elementos da equipa de Amigos Críticos, pela disponibilidade, acompanhamento e visão comum.

E ainda ao seu pai (*in memoriam*) e à sua mãe pelo encorajamento permanente no decurso da sua vida pessoal e profissional.

## **Resumo**

No decurso deste projeto, procurou-se através do desenvolvimento de um processo de investigação-ação, efetuar mudanças em dois níveis, tendo sido o primeiro em prol da minoração de debilidades na aprendizagem previamente diagnosticadas num Agrupamento de Escolas, e o segundo visando uma transformação de hábitos enraizados, inerentes à cultura organizacional da comunidade escolar que compõe este Agrupamento. Desta forma, pretendeu-se a compreensão de determinadas situações que se constituíam, na aceção do investigador, como problemáticas sob determinados aspetos e suscetíveis de mudança, exigindo uma resposta prática.

Face a isto, procurou-se construir um projeto realista porém ambicioso, assente em lógicas e teorias validadas e enquadrado nas especificidades de um Agrupamento de Escolas. Ao longo do trajeto, recorreu-se a uma série de procedimentos, designadamente de investigação, planeamento, ação, negociação, mudança, monitorização, análise e reformulação.

Espera-se e deseja-se que os procedimentos levados a termo surtam os efeitos para os quais foram delineados e que perdurem, particularmente, na cultura organizacional que integra o Agrupamento, embora ciente que as mudanças efetivas nem sempre se produzem em espaços temporais definidos à partida.

**Palavras-Chave: Investigação-ação, Melhoria, Mudança, Monitorizar.**

## **Abstract**

In the course of this project, through the development of a process of an action-research, it was expectable to make changes on two levels, being the first in favour of the reduce of certain apprenticeship fragilities, that were previously diagnosed in a Group of Schools, and the second aimed at a transformation of a deep rooted group of habits inherent in the organizational culture of the school community that sets this Group. So, it was intended to understanding determined actions and situations considered by the investigator as problematics and susceptibles to changes, as well as requiring a practical response.

In this way, it was tried to build a realistic, yet an ambitious project, based on logic and validated theories and framed on the specificities of a Group of Schools. Along the course of the research, it was used and resorted a series of procedures, including research, planning, action, negotiation, change, monitoring, analysis and redesign.

It is expected and desirable, not only the reach of the results through the procedures designed, but also their endurance across time, specially at the organizational culture that integrates the school system, although aware that effective changes do not always occur in the timelines that were defined initially.

**Keywords: Action-research, Improvement, Change, Monitoring.**

## **Lista de abreviaturas**

1C – 1º Ciclo do Ensino Básico

2C – 2º Ciclo do Ensino Básico

3C – 3º Ciclo do Ensino Básico

ACM – Área do Conhecimento do Mundo

AE – Agrupamento de Escolas

AE1 – Apoio Educativo no 1º ciclo

AE2 – Apoio ao Estudo no 2º ciclo

AEEA – Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender

AFPS – Área de Formação Pessoal e Social

AR – Aulas de Recuperação 3º ciclo

CFQ – Ciências Físico-químicas

CNA – Ciências Naturais

CRI – Centro de Recursos para Inclusão

CV – Curso Vocacional

D1CEB – Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico

DCSH – Departamento de Ciências Sociais e Humanas

DE – Departamento de Expressões

DL – Departamento de Línguas

DMCE – Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

EBA – Escola Básica da Alegria

EDA – Educação Artística

EDE – Educação Especial

EDF – Educação Física

EDM – Educação Musical

EDT – Educação Tecnológica

EDV – Educação Visual

EE FMDP – Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

ENC – Encarregados de Educação

EUA – Estados Unidos da América

FRAN – Francês

GAJ – Gabinete de Apoio ao Jovem

GEO – Geografia

HGP – História e Geografia de Portugal

HIS – História

IA – Investigação-Ação

ING – Inglês

MAT – Matemática

OMEE – Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola

P5 – Pré-escolar (5 anos)

PAM – Plano de Ações de Melhoria

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PESES – Projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual

PIT – Plano Individual de Transição

POR – Português

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAEM – Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Modelo de IA de Lewin, retirado de Coutinho et. al (2009, p.368). ....	11
Figura 2 - O processo da IA segundo Elliott, retirado de Coutinho (2009, p. 370). ....	18
Figura 3 - Os momentos da IA segundo Kemmis, retirado de Coutinho et al. (2009, p.369). ....	20
Figura 4 - O ciclo de IA de acordo com Whitehead, retirado de Coutinho et. al (2009, p.371). ....	21
Figura 5 - O ciclo de ação-reflexão, retirado de Coutinho et al. (2009, p.372). ....	22

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Dificuldades manifestadas na área de Português.....	54
Gráfico 2 - Dificuldades manifestadas na área de Matemática.....	55
Gráfico 3 - Dificuldades manifestadas na área de Estudo do Meio.....	55
Gráfico 4 - Dificuldades manifestadas na área Expressões Artísticas. ....	57
Gráfico 5 - Dificuldades manifestadas na área Educação para a Saúde.....	58
Gráfico 6 - Outras situações que condicionam a aprendizagem. ....	58
Gráfico 7 - Estratégias da responsabilidade do aluno. ....	59
Gráfico 8 - Principais insuficiências detetadas no 2º Ciclo. ....	60
Gráfico 9 - Principais insuficiências detetadas no 3º Ciclo. ....	60
Gráfico 10 - Valores médios das respostas relativas ás questões colocadas no questionário de concentração, por ano de escolaridade.....	79

Gráfico 11 - Valores médios das respostas relativas às questões colocadas no questionário de concentração, por questão. .... 80

Gráfico 12 - Valores médios percentuais, por ano de escolaridade, relativos ao primeiro momento de monitorização da ação de melhoria de expressão escrita..... 82

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Número de turmas do AEAA..... 50

Tabela 2 - Número de alunos do AEAA. .... 50

Tabela 3 - Fatores que contribuem para o insucesso escolar dos alunos do AEAA. ... 53

Tabela 4 - Modelo de desenvolvimento de ações utilizado em 2014/2015 e desenvolvido por cada departamento ..... 62

Tabela 5 - Modelo de grelha de preenchimento inicial por departamento. .... 66

Tabela 6 - Compilação por ano de escolaridade (Pré-escolar e 1º ciclo) da dispersão e momentos de monitorização do PAM. .... 67

Tabela 7 - Compilação por ano de escolaridade (2º e 3º ciclos) da dispersão e momentos de monitorização do PAM. .... 67

Tabela 8 - Compilação por ciclo de escolaridade do número de ações do PAM..... 68

Tabela 9 - Compilação por ciclo de escolaridade do número de momentos de monitorização do PAM..... 68

Tabela 10 - Proposta apresentada para o Plano Anual de Atividades – Concurso de ortografia (seleção de alunos em três momentos). .... 69

Tabela 11 - Comparação entre os modelos inicial e simplificado do PAM..... 72

Tabela 12 - Proposta de escala de salas para a realização e monitorização das ações de melhoria de concentração e compreensão escrita e do concurso de ortografia...	73
Tabela 13 - Comparação entre as recomendações apuradas por Elliott e as ocorrências no processo de IA. ....	75
Tabela 14 - Questões utilizadas no questionário de concentração.....	77
Tabela 15 - Escalas diferenciadas utilizadas no questionário de concentração. ....	77
Tabela 16 - Valores médios relativos aos questionários de concentração.....	78
Tabela 17 - Valores médios percentuais, por turma e ano de escolaridade, referentes ao primeiro momento de monitorização da ação de melhoria de expressão escrita.	81
Tabela 18 - Valores médios percentuais, por ano de escolaridade e por turma, relativos ao primeiro momento de monitorização da ação de melhoria de compreensão escrita. ....	82
Tabela 19 - Valores médios percentuais, por ano de escolaridade e por turma, relativos ao concurso de ortografia. ....	83
Tabela 20 - Valores médios convertidos na escala 1-5, nas atividades referidas anteriormente. ....	84
Tabela 21 - Resultados referentes ao questionário de satisfação do PAM, aplicado aos alunos do AEAA. ....	84
Tabela 22 - Calendarização da implementação do PAM no ano letivo 2014/2015.....	85
Tabela 23 - Proposta de ações/atividades a desenvolver para o futuro. ....	87

## Índice

Introdução.....	1
1.- Problema e objetivos do projeto .....	4
2.- Enquadramento Teórico .....	5
2.1.- A Investigação-Ação como potenciadora de mudança no contexto educativo	5
2.2.- Avaliar para aperfeiçoar: a importância dos processos avaliativos .....	23
3.- Metodologia da pesquisa.....	45
3.1.- Opções metodológicas – a Investigação-Ação .....	45
3.2.- Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	47
4.- O Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender .....	48
4.1.- Caracterização geográfica e socioeconómica do concelho em que se insere o Agrupamento .....	48
4.2.- Caracterização do Agrupamento .....	49
5.- Trajetória do Plano de Ação de Melhoria .....	52
6.- Avaliação do Plano de Melhoria 2014-2015 .....	76
7.- Plano de Ação.....	85
8.- Considerações Finais.....	89
Bibliografia .....	92

## **Introdução**

*“Uma mudança deixa sempre patamares para uma nova mudança.”*

Niccolo Maquiavel

Neste trabalho, propõe-se explicar o trajeto que se efetuou no âmbito do desenvolvimento e implementação de um Plano de Ações de Melhoria no Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender.

Assim, face à necessidade premente de minimizar determinadas insuficiências previamente identificadas, foi constituída uma equipa de trabalho composta por docentes que lecionam no referido agrupamento, tendo sido o autor deste trabalho o elemento selecionado para coordenar a dita equipa e orientar as ações a implementar. Foi então pensado e elaborado um plano em prol deste agrupamento, por forma a mitigar as três debilidades que mais se destacaram no corpo estudantil dos três ciclos de ensino que compõem o agrupamento, e que residiram na concentração, expressão escrita e compreensão escrita.

No decorrer do processo, o plano sofreu algumas modificações por forma a apaziguar o descontentamento manifestado por alguns membros da equipa para com um determinado procedimento delineado inicialmente no plano, a monitorização das ações implementadas. Porém, as atividades que tinham sido definidas foram sendo implementadas sem problemas de maior, mas devido à prévia estipulação de cumprimento de prazos a que foram sujeitas, considerou-se que não foi possível efetuá-las com a profundidade e a minúcia desejáveis. Por fim, é de salientar o apoio total e contínuo da Direção do Agrupamento no intuito deste projeto, bem como a colaboração eficaz da equipa de amigos críticos.

Face a isto, pode afirmar-se que através deste projeto pretendia-se não só intervir e promover a mudança de forma a obter melhorias nos aspetos relativos à aprendizagem previamente assinalados, como também se pretendia uma modificação da cultura organizacional desta comunidade educativa, no sentido de eliminar certos hábitos considerados por este investigador como prejudiciais no que diz respeito à senda da eficácia e da melhoria de situações problemáticas neste contexto.

Por outro prisma, pretendia-se através da intervenção efetuada, a compreensão das situações problemáticas identificadas, com o objetivo de orientar a prática pedagógica no melhor sentido de forma a preveni-las e contorna-las, ou seja, aprender continuamente através da própria prática docente.

Sob estas vertentes, a pesquisa tomou assim os contornos de uma Investigação-Ação (IA), no sentido em que se pretendeu investigar para agir, e agir para investigar. Mediante esta perspetiva, foi efetuada pesquisa bibliográfica sobre o tema e optou-se por delinear a trajetória da intervenção de acordo com as orientações emanadas pelo autor John Elliott na sua ótica dos trâmites de uma IA, que foi considerada como a mais pertinente e adequada.

Desta forma, ao longo das páginas deste trabalho serão explanados os seguintes assuntos: as diferentes perspetivas e modelos teóricos relativos ao tema da IA, uma abordagem dos processos avaliativos e a sua pertinência para o contexto escolar e uma caracterização da trajetória da intervenção efetuada no agrupamento.

Assim, num primeiro ponto é definido o problema em causa e identificados os objetivos delineados para este trabalho.

No ponto seguinte é efetuado um enquadramento teórico relativamente à IA, mais concretamente no que respeita à sua definição, características e objetivos, bem como ao seu desenvolvimento ao longo do tempo e às principais correntes teóricas que foram emergindo, tendo-se relevado especialmente as que se focaram no contexto educativo.

Num terceiro momento, é realizado um enquadramento teórico relativo aos métodos de avaliação, tendo-se ressaltado os seus objetivos e importância a um nível geral, e posteriormente também no âmbito da educação, designadamente na sua contribuição para a melhoria e eficácia dos processos educativos e práticas pedagógicas através do procedimento de autoavaliação. Neste foro, são também abordadas as premissas essenciais à otimização do ensino e da aprendizagem, salientando-se a pertinência e a necessidade de se efetuarem intervenções visando a mudança sempre que esta se afigure necessária, por intermédio de um Plano de Ações de Melhoria.

Seguidamente, é exposta a metodologia que norteou a pesquisa, justificando-se a escolha por uma IA e definidas as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Num último ponto, é efetuada uma descrição do agrupamento e das suas características específicas, bem como uma exposição do desenvolvimento do plano em todos os seus níveis.

Assim, torna-se importante destacar que as perspetivas e modelos de IA que serviram de base teórica para esta pesquisa e para a intervenção, foram selecionados na vertente da construção de uma tradição educacional de produção de conhecimento que diligencie procedimentos promotores da mudança, com o intuito de alcançar benefícios para a organização e encarar como premissa básica do desenvolvimento profissional de professores a necessidade premente da pesquisa educativa.

Por fim, ressalva-se que as características particulares do Agrupamento de Escolas em causa e o seu *modus operandi*, na ótica do autor, enriqueceram este trabalho, no sentido que a resiliência à mudança esteve na génese de uma reformulação do Plano de Ações de Melhoria. Repensar o pensado, refazer o feito, verificou-se um desafio ao nível do dobrar o Cabo das Tormentas, que uma vez transposto se passou a chamar Cabo da Boa Esperança.

## **1.- Problema e objetivos do projeto**

O enfoque da problemática escolhida surgiu como ponto de partida para a investigação-ação (IA), que se propôs realizar no âmbito da necessidade de amenizar as debilidades diagnosticadas num Agrupamento de Escolas (AE), através do desenvolvimento e implementação adequada de um Plano de Ações de Melhoria (PAM).

A opção por esta temática assomou aquando da seleção do autor do projeto, no último dia de serviço do ano letivo anterior, por parte da diretora do AE, para coordenar uma equipa de trabalho que levasse a termo a implementação de um PAM. Esta preferência desencadeou um interesse pronto na pesquisa de literatura que incidisse na problemática a debelar.

Foram assim delineados objetivos gerais com o intuito de:

- Conhecer pormenorizadamente os planos de ação implementados em anos letivos anteriores no AE em questão;
- Enumerar e conhecer modelos teóricos relativos ao tema da IA em contexto escolar;
- Envolver toda a comunidade educativa no PAM;
- Implementar o PAM em todos os anos de escolaridade;

- Produzir grelhas de monitorização uniformes para os diversos departamentos curriculares e respetivas disciplinas;
- Monitorizar as ações implementadas;
- Analisar os dados recolhidos;
- Comparar a evolução dos alunos/turmas/anos de escolaridade no decorrer dos momentos de monitorização;
- Identificar casos de alunos potencialmente problemáticos com base na monitorização realizada;
- Produzir relatórios trimestrais baseados na análise dos dados recolhidos;
- Aferir os níveis de satisfação que advêm da implementação do PAM;
- Propor estratégias para executar no decurso do presente ano letivo e no início do próximo ano letivo.

## **2.- Enquadramento Teórico**

### **2.1.- A Investigação-Ação como potenciadora de mudança no contexto educativo**

#### **A Investigação-Ação – Definição e objetivos**

De acordo com a consulta bibliográfica efetuada, apurou-se que a IA, consiste numa metodologia que possibilita aos seus intervenientes produzir saberes sobre o real, efetuar intervenções visando a mudança e ainda adquirir novas competências, contribuindo desta forma para o desenvolvimento profissional.

Apesar de ser uma metodologia que tem vindo a ser desenvolvida desde a segunda metade do século XX, tem conquistado muito lentamente a

sua posição no campo académico, devido principalmente à relativa confusão do seu campo concetual e metodológico, que abarca uma multiplicidade de posturas teóricas e epistemológicas (Guerra, 2000, p.20). Por outro prisma, os seus critérios e métodos de cientificidade e a forma como são utilizados entram em claro confronto com a ciência tradicional, visto que privilegia o recurso a abordagens qualitativas, à interdisciplinaridade e à análise sistémica (Coutinho et. al, 2009, p.357).

Assim, de acordo com Guerra (2000, pp.53-55), pode afirmar-se que as principais características da IA comuns às correntes que defendem o seu recurso e em oposição aos processos tradicionais de investigação são as seguintes:

- A continuidade do processo, que influencia todo o percurso investigativo;
- A constituição dos grupos “alvo” do conhecimento como produtores do conhecimento e participantes ativos no processo de investigação;
- O envolvimento direto e constante do investigador no contexto e com os sujeitos implicados na ação;
- A identificação de uma situação problemática como ponto de partida, ao invés de um quadro teórico ou de um conjunto de hipóteses;
- A resolução da situação problemática identificada como objetivo prioritário, não a obtenção de conhecimentos, priorizando-se o processo de mudança originada pela intervenção.

Salienta-se ainda que conceitos associados à investigação de foro tradicional e positivista, tais como representatividade, generalização, controlo de variáveis, ou hipóteses, não possuem um lugar privilegiado no âmbito de

uma IA. Assim, sendo que o real é complexo, inconstante e mutável, as variáveis que atuam no terreno de intervenção, por exemplo, podem ser numerosas, limitando o seu controlo por parte do investigador (Beausoleil et al., *cit. in* Guerra, 2000).

Ressalva-se que através deste género de pesquisa, pretende-se essencialmente, através de uma intervenção, implementar uma solução para um problema a atuar num determinado contexto (Bogdan & Biklen, 1994, p.292), sendo que os dados obtidos após a intervenção delineada não se podem considerar generalizáveis e suscetíveis de aplicar a contextos similares, visto que se constituem como específicos desse contexto em concreto. A sua aplicação, com o objetivo de realizar mudanças, é desta forma efetuada somente no contexto no qual foram obtidos, tendo-se em conta a singularidade de cada caso concreto e sem ter que recorrer a soluções já comprovadas e aplicadas noutros contextos, que poderão não resultar mesmo que estes possuam algumas similaridades (Goyette & Lessard-Hébert; *cit. in* Guerra, 2000).

Por outro lado, a identificação do problema e dos objetivos pretendidos através da ação são suficientes para orientar a pesquisa, motivo pelo qual neste género de investigação não se elabore um quadro de hipóteses tão rigoroso como seria de esperar numa pesquisa de cariz mais tradicional (*ibidem*).

Apurou-se que a IA é uma dinâmica que se caracteriza pela busca, através da ação, de respostas para um determinado problema. Os conhecimentos obtidos, mesmo não sendo objetivo primordial neste género de investigação, são adquiridos através da ação, e constituem-se não só como um quadro conceptual que orientará a pesquisa na transformação da realidade tendo em vista a resolução da situação problemática, como

constitui para o investigador um conjunto de saberes práticos que contribui em larga escala para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que se constituem como um conhecimento do “saber-fazer” e não somente “saber-saber”.

#### **Enquadramento histórico da Investigação – Ação**

A definição de IA apresentada anteriormente baseou-se nos postulados comuns aos diversos movimentos defensores desta metodologia. Seguidamente, realizar-se-á uma pequena abordagem aos principais momentos que contribuíram para a sua definição e implementação, bem como os respetivos contextos históricos.

Desta forma, importa referir que não existe um consenso sobre as origens da IA. John Dewey, com o seu movimento da escola moderna situado nas décadas de 20 e 30 do século XX nos Estados Unidos da América (EUA), é considerado por vários autores, devido às similitudes patentes no seu trabalho com os postulados da IA, como tendo feito parte da primeira geração de partidários desta metodologia. A educação foi o campo sobre o qual recaíram as suas propostas, baseadas na “(...) conceção de que a prática tinha efeitos sobre a consciência” (Guerra, 2000, p.55) e que o “(...) pensamento científico poderia interiorizar-se como um hábito para todos, quer educadores, quer educandos” (ibidem), defendendo simultaneamente a extrema importância do papel da escola na fundação de uma sociedade mais democrática. De acordo com este autor, a pesquisa do real traduz-se por uma “(...) transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada” (Esteves, 1986, p.255), sendo que o reconhecimento da necessidade de uma investigação face a uma

determinada situação traduz-se nessa transformação. Acrescenta ainda que “(...) a hipótese de investigação corresponde ao projeto de solução para o problema identificado na situação inicial” (ibidem). O seu método fracassou, todavia fez emergir uma crítica intensa aos estabelecimentos de ensino (Guerra, 2000, p. 55).

Porém, a paternidade desta metodologia é atribuída pela maioria dos autores a Kurt Lewin, o primeiro a usar a terminologia e que no mesmo contexto norte-americano, mas durante o período em que decorreu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conseguiu estabelecer de uma forma coesa os seus pressupostos (Esteves, 1986, p.265), através do seu método de intervenção psicossocial. O seu trabalho neste âmbito de ação centrou-se nas mudanças que iam sendo solicitadas pelos poderes públicos norte americanos, e que incidiam na alteração de hábitos, atitudes e condutas globais, por forma a facilitar a adaptação ou integração dos indivíduos no seu ambiente, e a aperfeiçoar as relações sociais, ou por outro lado, para conferir um grau maior de eficácia, coerência e percetibilidade às instituições na prossecução dos seus objetivos (Guerra, 2000, p.56). De acordo com a sua visão, a ciência desenvolve-se na ação e pela ação, procurando desta forma a fundamentação científica da mesma, partindo da premissa de que não se pode agir sem investigar, nem investigar sem agir. A pesquisa deve sempre abranger uma análise da problemática, seguida da elaboração de um plano de ação e de uma atuação realista e objetiva. Posteriormente, é efetuada uma avaliação dos resultados e uma reflexão crítica segundo os mesmos critérios, retornando desta forma ao processo inicial. (Esteves, 1986, p.265). Por fim, é pertinente indicar que a síntese da sua teoria assenta no chamado “triângulo lewiniano”, através do qual identificou três processos essenciais da IA:

- A Ação, que dirige os dois restantes processos e aspira a efetuar mudanças em determinadas situações e contextos sociais face a problemáticas previamente identificadas;
- A Investigação, que procura descortinar as dinâmicas e as intenções dos atores, e produzir conhecimentos sobre a realidade;
- A Formação, que como processo intrínseco aos dois anteriores já citados, se traduz numa aprendizagem social de todos os participantes na investigação, através da mobilização das suas capacidades cognitivas e relacionais (Guerra, 2000, p.57).

É também de referir que este autor pretendia não só fundamentar cientificamente a metodologia da IA, como também contribuir para a formação de profissionais sociais, segundo a sua convicção de que a ação e a investigação resultam num processo de formação (Esteves, 1986, p.271), sendo que a sua obra esteve na génese de outras correntes de IA nos anos vindouros, (Silva, 2008, p.85), conforme se pode verificar noutros pontos posteriores deste trabalho. Por fim, pode observar-se o processo de IA na perspetiva deste autor através da figura seguinte:

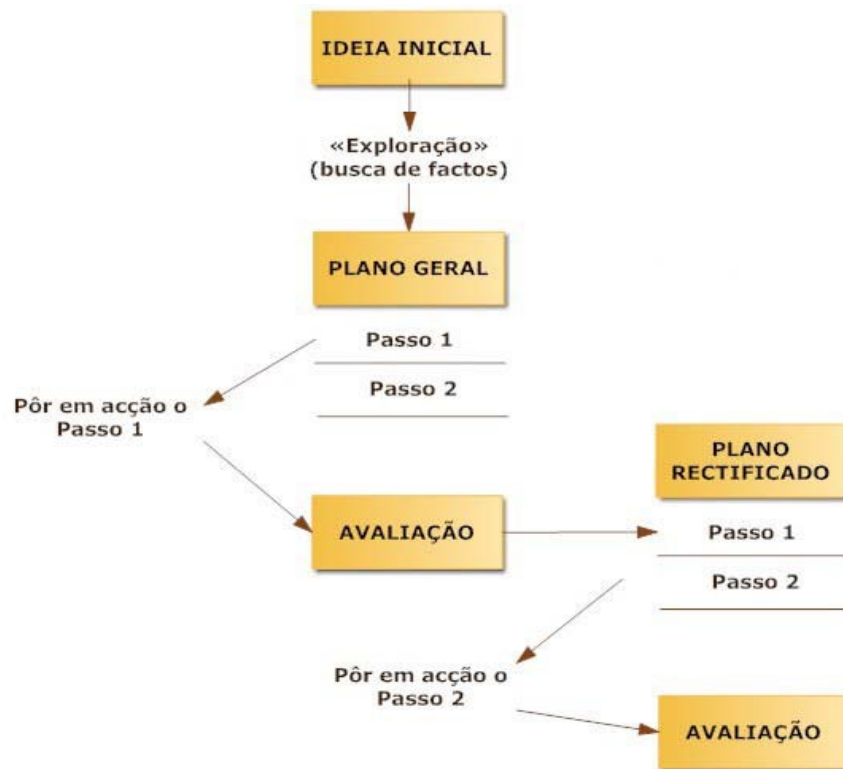


Figura 1 - Modelo de IA de Lewin, retirado de Coutinho et. al (2009, p.368).

Após Kurt Lewin e no contexto da crescente prosperidade económica subsequente à Segunda Guerra Mundial, emergiu uma inquietação face às desigualdades sociais e uma preocupação para com os grupos mais desfavorecidos da sociedade (Guerra, 2000, p.57). A IA desenvolveu-se em duas vias que se complementam durante este período: a da ação [campo de intervenção] para a investigação, e a da investigação [quadro conceptual das ciências sociais e humanas] para a ação. Simultaneamente, foram incrementadas duas posturas metodológicas da IA: uma mais vocacionada para as mudanças sociais e a outra de foro psicossocial e organizacional (idem, p.58).

Salienta-se ainda o surgimento de duas correntes de IA divergentes no que concerne ao método de análise da mudança social e a forma de a

provocar, sendo que uma delas [a americana] se revestiu de um foro mais integrador e a outra [a europeia], de um cariz mais crítico. Desta forma, enquanto na América o foco da IA incidiu principalmente na avaliação de programas ligados à educação e à intervenção social, na Europa revestiu-se com um carácter sociopolítico, direccionado nomeadamente para à consciencialização dos direitos (ibidem). Entre vários autores, podem destacar-se neste período os trabalhos desenvolvidos por Alain Touraine [no domínio da IA institucional], Paulo Freire [no domínio da política e conscientização dos direitos] ou Stephen Corey [no domínio do ensino] (ibidem).

É importante relevar ainda a diversidade de domínios profissionais que se desenvolveram através desta metodologia. De acordo com Tripp (2005, p.445), no período decorrente entre os finais da década de 40 e os princípios da década de 50, a IA foi sendo aplicada em campos tão distintos quanto a administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional e ensino. De acordo com este autor, nos anos vindouros, nomeadamente a partir da década de 70, os seus domínios de aplicação foram estendidos à política, ao desenvolvimento na agricultura e, mais recentemente, em criação de tecnologia, saúde e negócios de foro bancário (ibidem). No campo da educação, diversos autores contribuíram com as suas perspectivas sobre a IA, sendo que os pontos seguintes deste trabalho vão recair neste domínio.

#### **A Investigação-Ação na Educação**

De acordo com Elliott (2000, pp 82-83), a IA desenvolveu-se no âmbito da educação através de um movimento internacional composto por redes cooperativas de docentes, formadores de professores e investigadores na

área da educação, provenientes de destinos tão diversos como a Europa [Reino Unido, Alemanha, Áustria, Islândia e Espanha], a América [EUA e Canadá], ou a Oceânia [Austrália]. Seguidamente, analisar-se-á um conjunto de propostas derivadas das diversas correntes que se desenvolveram no âmbito da IA no contexto educativo, sendo que todas foram fundamentadas nos pressupostos de Kurt Lewin sobre a IA, mas que, no entanto, possuem algumas marcas distintivas.

#### **Lawrence Stenhouse: o “professor-investigador”**

Nos anos 70, a IA em meio escolar conheceu um impulso significativo com a difusão da noção do docente como investigador, proposta por Lawrence Stenhouse, um dos principais percursores da IA na educação. Os pontos essenciais das suas propostas residem no facto de que o professor desenvolve o seu saber através da investigação sistemática da sua própria prática e da compreensão de situações concretas produzidas em contexto de sala de aula, que só é alcançada através do confronto direto do docente com acontecimentos problemáticos que emergem neste contexto (Silva, 2008, p.83).

A investigação pode, no ponto de vista deste autor, auxiliar o docente na modificação das suas práticas e estratégias pedagógicas de ensino, porque adquire um conhecimento personalizado dos diversos cenários com que se possa deparar no exercício das suas funções e das diferentes formas de atuação mais eficazes para cada um deles (ibidem). Assim, na mesma linha de pensamento de outros autores como Donald Schön, Stenhouse defendia o conceito de “prática reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 358), que pressupõe que o professor assuma ativamente as funções de

“(...) planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços das teorias da ação (ibidem)”.

De acordo com as suas aceções, a reflexão pode atuar em três momentos: na ação, sobre a ação, e sobre a reflexão na ação. A primeira ocorre através da observação do docente durante a sua prática letiva; a segunda ocorre posteriormente à prática letiva e tem por finalidade uma revisão e ponderação das suas atuações; e a terceira permite-lhe desenvolver, aperfeiçoar ou alterar as suas práticas, na medida em que lhe possibilita uma compreensão mais eficaz das situações com que se depara na sua prática letiva e das opções de atuação futuras a ter em conta perante cada uma delas (ibidem).

#### **John Elliott: intervir para modificar e a prática como processo formativo**

John Elliott, educador inglês, constituiu-se como precursor das ideias defendidas por Stenhouse e retomou os princípios da IA definidos por Kurt Lewin para caracterizar uma nova forma de pesquisar através do exercício da profissão docente. Para Elliott, a IA em meio escolar pressupõe como campo de investigação as ações humanas e as situações sociais que são, na aceção dos docentes, problemáticas (inaceitáveis sob certos aspetos), incertas (suscetíveis de mudança) e/ou que exijam uma resposta prática. Assim, o objetivo da IA é aprofundar a compreensão do professor ao confrontar-se com este género de situações, devendo adotar uma posição exploratória e evitar ideias pré-concebidas. Desta forma, até que se compreenda em profundidade a situação que carece de atuação, a ação que visa alterá-la é

temporariamente suspensa, revestindo-se desta forma a IA de uma posição teórica (Elliott, 2000, p.24). No que diz respeito à explicação das situações, a abordagem a adotar não se baseia em enunciados mais tradicionais, mais “formais” (como leis causais ou correlações estatísticas), mas sim naqueles com um cariz mais “naturalista”, focando-se na elaboração de um guião de acontecimentos interligados e reagrupados num contexto de contingências mutuamente interdependentes. O estudo de caso, as entrevistas e a observação participante por exemplo, são métodos de recolha de informações muito utilizados no âmbito de uma IA, na medida em que proporcionam uma “teorização” da situação (idem, p. 25).

No que concerne à interpretação (ibidem), em IA esta é efetuada pelos atores da situação problemática, sejam eles professores e alunos, professores e diretor, etc., sendo que as situações ocorridas, que são vistas como ações e interações humanas, interpretam-se através das diversas determinantes que as podem desencadear, tais como:

- As representações que os diversos atores possuem da situação;
- As suas intenções e finalidades;
- As suas escolhas e tomadas de decisão;
- Os reconhecimentos de certas normas, princípios e valores que fundamentam as representações, as finalidades e as decisões.

Sob este ponto de vista, a explicação das ocorrências é realizada à luz dos significados subjetivos que os atores implicados lhes atribuem. Dado que a IA examina uma situação partindo do ponto de vista dos participantes, a descrição e a explicação do sucedido nas ocorrências são obtidas através de um diálogo livre, não obrigatório, entre os investigadores e os atores, com recurso à linguagem destes (linguagem do quotidiano), ao invés do uso de uma linguagem técnica, conferindo assim validade e fidelidade à informação

adquirida através da pesquisa (ibidem). Por fim, Elliott indica também que, assim como os participantes deverão informar o investigador sobre todas as suas interpretações das ocorrências, o investigador deverá manter o livre acesso dos participantes aos seus dados de investigação. Concluindo, uma IA deve sempre realizar-se mediante uma relação de confiança mútua entre todos os envolvidos (idem, p.26).

Para além da ideia da IA como metodologia transformadora de situações reais, apurou-se que para este autor, a IA tinha por objetivo primordial o aperfeiçoamento da prática ao invés da geração de conhecimento científico. E o aperfeiçoamento da prática docente incide precisamente em reflexões sobre as diferentes formas de atuação adotadas em sala de aula e através da partilha de informação entre os colegas de profissão, permitindo ao corpo docente o ampliamto e o enriquecimento de conhecimentos práticos (Elliott, 2000, p. 93). Esta reflexão “cooperativa” sobre as características e processos da prática docente é assim considerada como geradora de orientação adequada no que concerne às atuações a adotar no ambiente incerto da sala de aula (Pérez Gómez, 1990, p. 17), determinando desta forma a análise dos meios mais adequados para atingir os fins e facilitando a compreensão das matérias pelos alunos. Ainda no que respeita ao processo de reflexão, importa salientar também que Elliott considera as práticas e reflexões efetuadas de uma forma isolada como geradoras de perceções deformadas da realidade, que são muitas vezes suportadas pela inércia institucional (idem, p.18). Ao invés, a existência de uma cultura “coletiva” ou “comum”, que se traduz num conjunto de saberes práticos caracterizador do grupo profissional docente, é enriquecedor a nível individual de uma forma que nunca seria possível se não existisse partilha e intercâmbio desses saberes (Elliott, 2000, pp.80-178).

Assim, para este autor a IA implica a transformação de situações reais mediante uma compreensão prévia e aprofundada das mesmas e dos contextos em que são geradas (psicossocial e institucional), processo que requer a participação de todos os agentes nos diversos momentos da IA, desde a definição de um diagnóstico à aplicação de soluções e finalizando com uma avaliação dos resultados (Pérez Gómez, 1990, p.18). Importa ressaltar ainda que os conhecimentos obtidos na investigação, por si só não constituem o fundamental da IA, mas sim a aplicação prática e utilidade desses conhecimentos para a resolução da situação que motivou a pesquisa, numa lógica já mencionada anteriormente, do saber pelo “saber-fazer” (Elliott, 2000, p.195).

Por fim, destaca-se que as alterações que este modelo introduziu relativamente ao de Kurt Lewin residem na necessidade de rever os acontecimentos e os factos, por forma a identificar possíveis falhas, antes de se proceder ao próximo passo (Coutinho et al., 2009, p.369), conforme se pode verificar na figura seguinte, que esquematiza o ciclo de IA segundo Elliott:

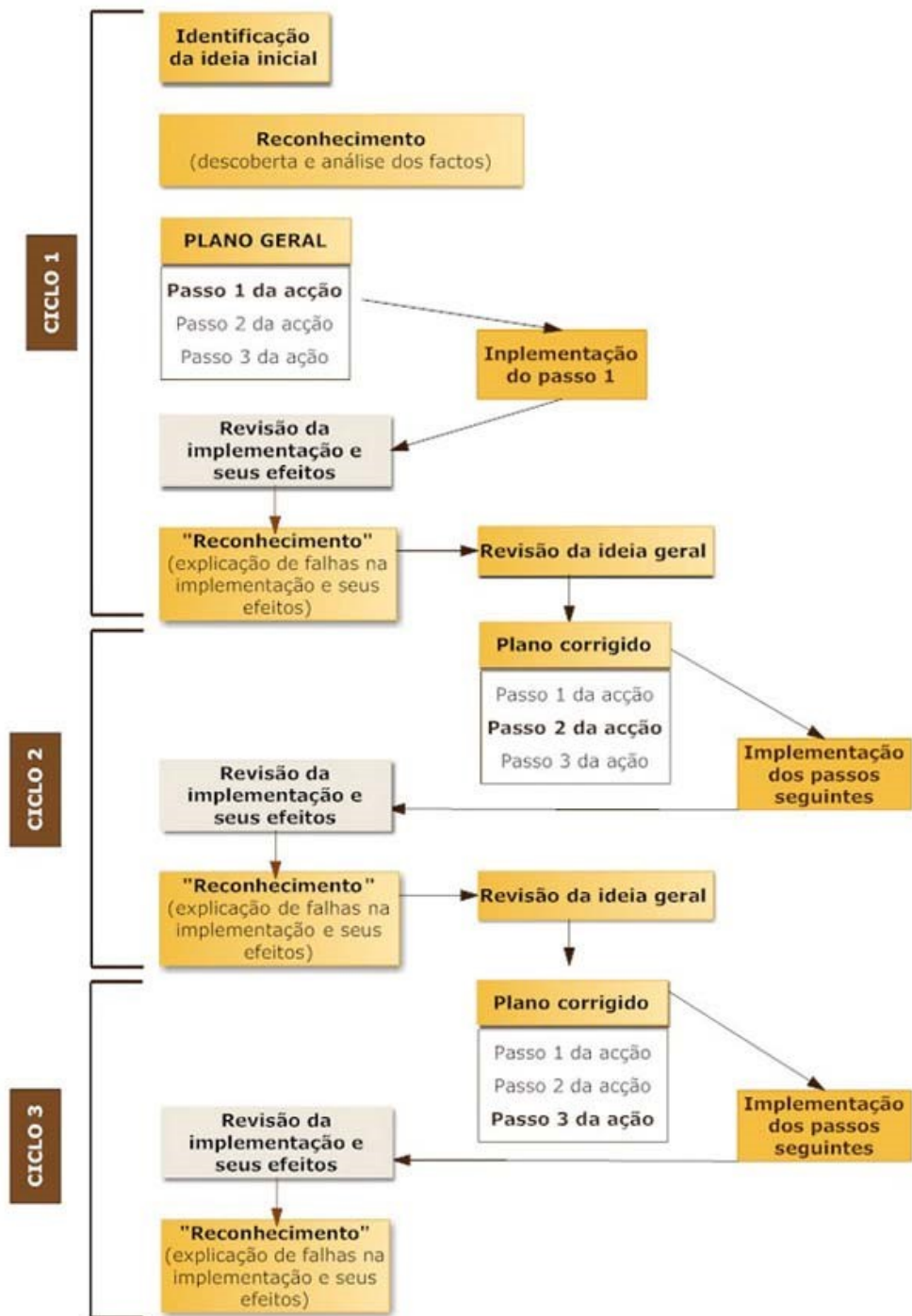


Figura 2 - O processo da IA segundo Elliott, retirado de Coutinho (2009, p. 370).

### **Stephen Kemmis e Wilfred Carr: uma perspectiva dialética e emancipatória**

Outra corrente de IA que tomou forma a partir dos princípios orientadores de Kurt Lewin teve a sua origem na Austrália, na década de 80, através de Stephen Kemmis e Wilfred Carr. Direcionada em concreto ao contexto educativo, revestiu-se de “orientação emancipatória e de crítica social” (Tripp, 2005, p.445). Através das suas propostas, foram definidas três características que os docentes deveriam adotar na sua formação e na sua prática letiva: a autonomia, a reflexão e o debate.

Desta forma, para estes autores a IA implica participação e colaboração, para além de uma reflexão aprofundada das práticas e suas contextualizações, com o objetivo de compreendê-las e modifica-las (Silva, 2008, p. 85). Desta forma, apurou-se que a investigação visando a transformação de realidades e a melhoria das práticas docentes são pressupostos que também foram defendidos por Kemmis e Carr como constituindo a essência da IA.

Este modelo implica quatro processos sob duas vertentes: ação e reflexão, sob uma vertente estratégica; e planificação e observação, sob uma vertente organizativa. Tal como no modelo de Kurt Lewin, a IA pressupõe quatro fases:

- o planeamento de uma intervenção, baseada numa recolha de dados prévia acerca da situação problemática e com o intuito de modificar;
- um acordo consensual entre os participantes sobre como efetuar a ação;
- a observação dos efeitos resultantes da ação, devidamente contextualizados;

- e por fim, uma reflexão dos resultados logrados, que servem de base para uma nova planificação e para o início de um novo ciclo (Coutinho et al., 2009, pp.368-369).

Na figura que se segue podem verificar-se as fases de desenvolvimento da IA segundo esta perspectiva:

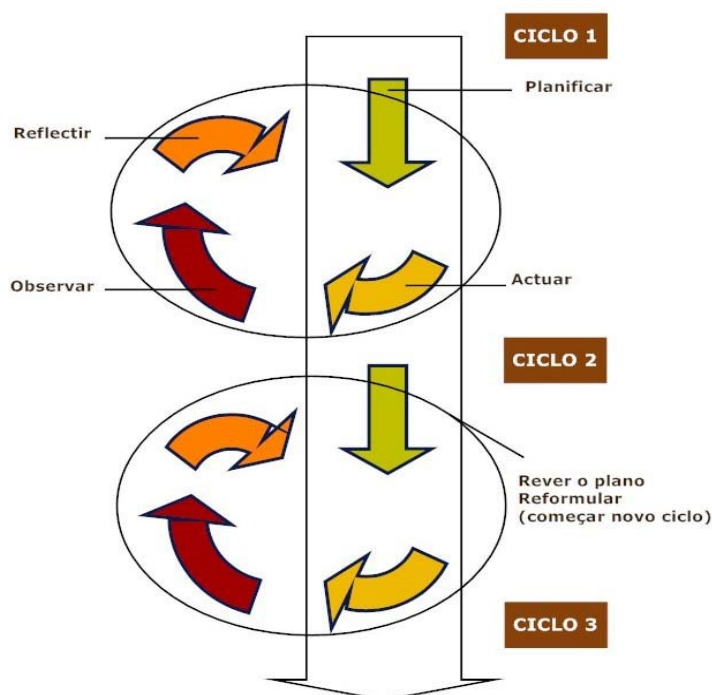


Figura 3 - Os momentos da IA segundo Kemmis, retirado de Coutinho et al. (2009, p369).

#### Jack Whitehead e Jean McNiff: o modelo de ação-reflexão

Jack Whitehead, um professor britânico, definiu conjuntamente com o colega Jean McNiff, nos finais da década de 80, um modelo de IA que na sua perceção se aproximava mais da realidade dos contextos educativos do que os modelos dos seus antecessores Kurt Lewin e Stephen Kemmis, que considerava serem dotados de um cariz demasiado “académico” para a IA. Assim, a sua proposta abrangia mutuamente a teoria educativa e o

desenvolvimento profissional, aconselhando os docentes a investigar e simultaneamente, a avaliar a sua prática letiva em todas as circunstâncias, através de reflexões individuais dirigidas para a forma como atuam, identificação de pontos fracos e deliberação sobre a forma de os ultrapassar e aprimorar a prática (idem, pp. 370-371).

A sua abordagem revelou-se mais consistente com a realidade experimentada pelos profissionais docentes, e o seu objetivo primordial apontava para a realização de mudanças que se revelassem necessárias em contexto educativo. Observando a figura abaixo, pode verificar-se que nesta perspetiva a IA implica cinco momentos:

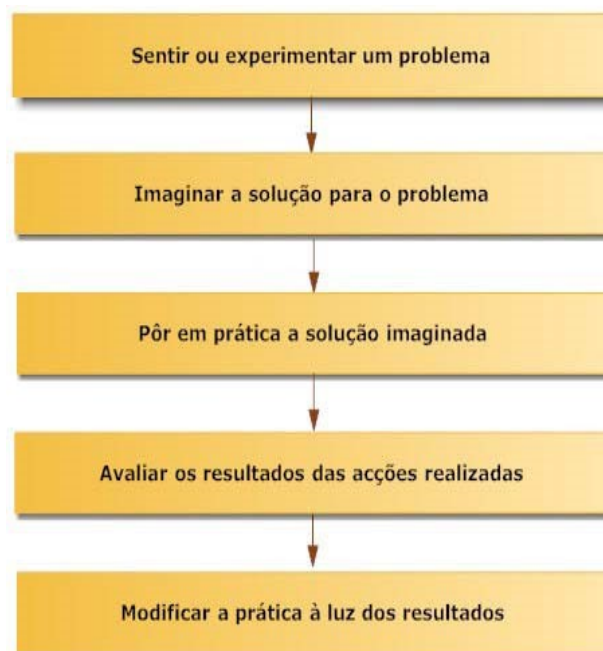


Figura 4 - O ciclo de IA de acordo com Whitehead, retirado de Coutinho et. al (2009, p.371).

A IA, de acordo com os pressupostos desta abordagem, desenvolvia-se assim mediante cinco fases (ibidem):

- Identificar a situação problemática;
- Delinear soluções para erradicar a problemática;

- Colocar em prática as soluções planeadas;
- Avaliar os resultados obtidos das ações implementadas;
- Alterar as práticas consoante os resultados.

Mais tarde, Whitehead apresentou uma versão deste processo baseada num esquema de McNiff ao qual apelidou de “ação-reflexão” (idem, p.372). Para além das primeiras cinco etapas já identificadas no seu primeiro modelo (observação, reflexão, ação, avaliação e modificação), acrescentou uma sexta etapa que pressupõe “seguir para novas direções”, através da planificação de um novo ciclo à luz dos aperfeiçoamentos obtidos no ciclo antecedente. Pretende-se desta forma o aprimoramento do processo de trabalho e o conseqüente desenvolvimento profissional, benefícios que se refletem não somente a um nível individual, mas em prol de toda a comunidade docente, maximizando-se a qualidade do ensino em sala de aula e providenciando-se desta forma uma melhoria nos resultados da aprendizagem (ibidem). Na figura que se segue encontra-se esquematizado o processo de desenvolvimento destas seis etapas:

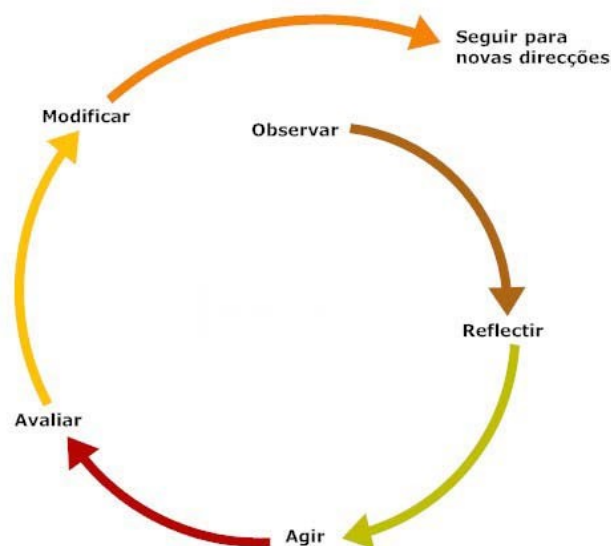


Figura 5 - O ciclo de ação-reflexão, retirado de Coutinho et al. (2009, p.372).

Pode então afirmar-se que a metodologia de IA no contexto da educação está associada à intervenção tendo em vista processos de mudança, tanto em realidades educativas específicas consideradas problemáticas como nas práticas profissionais. Está profundamente relacionada com a atividade do professor, uma vez que visa a compreensão dos fenómenos com que este se depara na sua execução pedagógica e simultaneamente, o aperfeiçoamento das suas práticas. Para que tal suceda, fomenta o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo, participativo e colaborativo, estimulado para a necessidade da mudança e colocando investigador e participantes no mesmo plano de intervenção, tornando ambos os intervenientes como agentes dessa mudança e obtendo desta forma uma maior interatividade social e uma atuação conjunta. Por fim, releva-se que através da produção de conhecimentos sobre cenários e fenómenos do real, permite a elaboração de novas formas de pensar e agir sobre o contexto educativo.

## **2.2.- Avaliar para aperfeiçoar: a importância dos processos avaliativos**

A avaliação está relacionada, de acordo com a literatura, com a busca regular do valor ou do mérito, com a manutenção dos pontos fortes e a minimização dos constrangimentos. Consiste num processo vital para o ser humano, porque lhe permite uma orientação fiável de deliberações quer a nível individual, quer a nível coletivo. É um importante instrumento a considerar quando se pretende conhecer as dinâmicas de uma organização, o seu estado atual, no sentido de delinear os processos a manter e aqueles que devem ser modificados, numa lógica de procura constante da eficácia (Valadares & Graça, 1998, p.25).

O mecanismo estatal tem assumido desde o final do século XX um papel sobretudo regulador e avaliador, na senda do aumento da eficácia e eficiência dos serviços públicos, devido à pressão exercida por parte dos cidadãos consumidores destes serviços (Alves, 2009, p.21). Face a esta pressão, foram então delineadas e introduzidas novas ações nas entidades de regulação estatal, visando diretamente o exercício das suas atividades e procedimentos, bem como os resultados obtidos. A prestação de serviços de qualidade, a responsabilização direta dos trabalhadores para alcançar os objetivos estabelecidos ou a garantia de acesso à informação pelos cidadãos foram alguns dos objetivos cruciais que se pretendiam alcançar através das mudanças efetuadas no modo de funcionamento do aparelho do Estado (Clímaco, 2005, p.39).

Desta forma, qualquer organização, empresa ou entidade atual baseia a sua atuação nos procedimentos seguintes: planeamento, execução e avaliação. A avaliação assume desta forma um papel explicativo, analítico, dos processos de planeamento e da execução das atividades efetuadas, permitindo descortinar o que foi bem feito e o que precisa ser melhorado, distanciando-se assim do objetivo de controlo de outros procedimentos, como a auditoria ou a supervisão. Por outro lado, e em oposição a estes dois procedimentos, destaca-se a especificidade da sua atuação, na medida em que é orientada para um contexto em exclusivo, tendo em conta as suas características singulares e de uma forma exaustiva, seja ele constituído por grupos ou comunidades, programas, projetos ou organizações. O seu foco centra-se na compreensão de situações reais e no reconhecimento das suas causas, podendo desenvolver-se por toda a extensão de um projeto ou programa, ou em cada uma das suas fases distintas, sempre de uma forma

sistemática e executando-se com o recurso à observação, escuta e interpretação de dados (idem, pp.40-41).

Desta forma, segundo Alves (2009, p.32), através da avaliação pode considerar-se melhorar o que já existe ou não descartar o que é satisfatório, e por isso assume-se como comparativa, na medida em que recorre a termos de comparação para classificar os resultados obtidos. Importa ainda referir que o processo de avaliação deve ser sempre executado por uma equipa multidisciplinar e interativa de profissionais que possuam conhecimentos profundos acerca do objeto da análise, por forma a eliminar a subjetividade que lhe possa estar inerente, não sendo por isso recomendável que se efetue por uma só pessoa (Clímaco, 2005, p.104). A acrescentar a isto, de acordo com este autor, também é imprescindível uma predisposição institucional favorável para a sua execução, a partilha e o livre acesso à informação granjeada e a definição de um plano para a sua concretização que seja claro e coerente quanto aos seus procedimentos e quanto aos objetivos a alcançar (ibidem).

Assim e de acordo com o exposto, aferiu-se que a avaliação compreende quatro metas:

- A compreensão e subsequente explicação de determinados eventos, condutas ou situações específicas;
- A perceção do estado real do objeto de estudo, que desencadeia uma tomada de decisão sobre a necessidade ou não, do seu aperfeiçoamento;
- A verificação, ao nível organizacional, da existência de conformidade dos resultados expostos com os objetivos previamente definidos;

- A prestação de contas, permitindo informar as partes interessadas no objeto a avaliar.

#### **Melhoria dos estabelecimentos de ensino: a importância da avaliação das escolas**

Conforme o exposto, apurou-se que a avaliação assume um papel importante no seio das organizações como dispositivo regulador e de controlo da qualidade, e a comunidade escolar não constitui uma exceção. De acordo com Costa e Ventura (2002, pp.106-107), a avaliação aplicada ao sistema educativo adquiriu uma popularidade crescente nas últimas décadas do século XX impulsionada pelos seguintes motivos:

- A singularidade das escolas, que atualmente são dotadas de características específicas, que as distinguem de outras análogas;
- A autonomia que foi sendo adquirida pelos estabelecimentos de ensino, que os dotaram de capacidade de tomada de decisão e competências exclusivas na construção de projetos educativos originais;
- A promoção das escolas, ao nível do prestígio institucional e da conquista de clientes, sendo que os resultados obtidos da avaliação e a consequente posição alcançada nos *rankings* divulgados pelos *media*, com a conivência do Ministério da Educação, influenciam decisivamente a escolha dos clientes;
- A pressão dos consumidores, neste caso alunos e encarregados de educação, bem como a opinião pública no geral, para as escolas trabalharem no sentido de garantirem o nível de qualidade atribuído a cada uma delas, consoante a sua “cotação de mercado”;

- A escassez dos recursos financeiros, que implica que se mantenham os níveis de qualidade mas dispendo de menos recursos, através de um controlo e racionalização;
- A regulação e o controlo dos sistemas educativos, através da obtenção de informação clara acerca do funcionamento do sistema de ensino em toda a sua extensão e que lhe permitirá ajustar esses dados com as metas previstas;
- O aprimoramento do sistema de ensino, através da identificação dos pontos fortes e dos pontos a melhorar, permitindo às escolas a definição de estratégias de atuação consoante os resultados apurados.

O último motivo assinalado constitui-se como a fundamentação primordial para que a avaliação se estabeleça como um processo intrínseco e imprescindível ao bom funcionamento de qualquer estabelecimento de ensino, na medida em que, ao sugerir uma mudança das práticas educativas, contribui para um aprimoramento na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente para o bem-estar institucional (ibidem). Assim, define-se como um processo que é desencadeado pela necessidade da mudança e simultaneamente, assume a mudança como meta a atingir.

Resta enquadrar legalmente este processo no contexto do sistema educativo português, que como já foi referido, apenas nos finais do século XX, mais concretamente no início dos anos noventa, se começou a refletir seriamente sobre a importância da avaliação institucional como fator determinante de mudança e de melhoria. Deu-se então início à implementação de alguns projetos e programas de avaliação institucional, com o objetivo de apoiar as escolas na elaboração de modelos de autoavaliação (Grilo & Machado, 2009, p.3546), sendo que a 20 de Dezembro

de 2002, foi então implementada a Lei n.º 31/2002, que consagra o sistema de avaliação aplicado ao ensino nacional.

É de referir que esta lei foi elaborada na sequência da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Fevereiro de 2001, que sugere a colaboração dos estados-membros da União Europeia (UE) no que concerne à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, assumindo-se assim como uma transposição para o direito nacional de uma recomendação europeia. Nesta recomendação é então aconselhada a prestação de auxílio do aparelho estatal aos estabelecimentos de ensino, no sentido de responder às imposições de ordem educativa e social da atualidade e de acompanhar os esforços empreendidos pelas escolas no sentido de melhorar a qualidade de prestação dos seus serviços (Parlamento Europeu, 2001, p.51).

Quanto ao disposto na Lei n.º 31/2002, foram definidos no seu artigo 3º os objetivos para o processo avaliativo e salienta-se que cinco das nove alíneas delineadas (a, c, d, f, e h) visam explicitamente a melhoria dos processos organizacionais e concludentemente, a melhoria dos resultados escolares, subentendendo-se, a melhoria da aprendizagem (Lei n.º31/2002, p.7952). É também de ressaltar que tanto nesta lei de âmbito nacional como na recomendação europeia, está bem patente a necessidade de se avaliar a qualidade do sistema de ensino, particularmente através do processo de autoavaliação das escolas, considerada como um instrumento indispensável no combate a determinadas problemáticas sociais, como o abandono escolar precoce. A avaliação assume desta forma um papel decisivo no desenvolvimento da formação e conhecimento dos cidadãos europeus, fatores determinantes para a competitividade e dinâmica da economia e para a edificação de uma sociedade coesa (Parlamento Europeu, 2001, p.52).

O tema da autoavaliação nos estabelecimentos de ensino constituir-se-á desta forma como objeto de análise nos pontos seguintes.

#### **Monitorização na ação educativa: a Autoavaliação**

Tanto na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, como na Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de Fevereiro de 2001, é determinado o princípio da obrigatoriedade da avaliação institucional do sistema de ensino e educação não superior, através dos processos de autoavaliação e de avaliação externa. É de salientar que na avaliação externa, a sua realização é assegurada por parte de agentes externos às escolas, ainda que contem com a cooperação de membros do estabelecimento alvo da avaliação. Por sua vez, a autoavaliação é desenvolvida pelos membros de cada comunidade escolar, a um nível interno (Lei n.º 31/2002, p.7952-7953).

Contudo, a autoavaliação só começou a ganhar notoriedade em Portugal a partir do ano de 2006, ano em que foi desenvolvido um modelo para a avaliação externa das escolas. Juntamente com esse modelo, surgiria um apelo do Ministério da Educação aos estabelecimentos de ensino no sentido de efetuarem, sistematicamente e através dos seus membros, avaliações internas, ou seja, autoavaliações (Grilo & Machado, 2009, p. 3547).

A avaliação externa é efetuada por elementos externos às escolas, o que significa que possuem um maior afastamento e despreendimento relativamente ao objeto de estudo. Poderá também ser dotada de mais objetividade, visto que se baseia essencialmente em dados quantitativos, como se pode depreender nos artigos 8.º e 9.º da Lei n.º 31/2002.

A autoavaliação, por seu turno, é realizada por elementos internos, com conhecimentos profundos das realidades escolares com as quais

interagem no seu quotidiano, capazes de se interrogarem sobre os níveis de eficácia das suas práticas e os rumos que deverão tomar de forma a tomarem melhor partido dos seus recursos e a melhorarem o seu desempenho (Meuret, 2002, p.39). Sendo um exercício desenvolvido no seio da coletividade e pela coletividade escolar, baseia-se na interação e no diálogo, pressupondo uma comparação de interpretações acerca das dinâmicas e realidades do contexto educativo (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003, p.21).

Neste seguimento de ideias, salienta-se que a reflexão crítica sobre o cenário escolar permite às escolas uma diagnose das suas particularidades e uma conseqüente adaptação dos seus serviços e estratégias de atuação tendo em vista a eficácia, afirmando-se desta forma como escolas “aprendentes”, capazes de autonomamente, produzir conhecimento acerca das suas dimensões e mediante isso, de dispor de planos de intervenção e melhoria caso tal se revele necessário, numa lógica de monitorização constante (Meuret, 2002, p. 39).

A conceção de conhecimento organizacional é, segundo Alaiz et al. (2003, p.113) o principal contributo da autoavaliação, na medida em que potencia o desenvolvimento organizacional e profissional. O conhecimento adquirido, acerca das diversas dimensões escolares, através da autoavaliação pode revelar-se útil para qualquer membro da comunidade escolar, na medida em que lhes permite conhecer melhor o contexto em que estão integrados e conseqüentemente efetuar tomadas de decisão mais acertadas para qualquer procedimento a efetuar. Os resultados ditados pela autoavaliação indicarão aos profissionais da educação se as suas práticas são adequadas aos contextos nas quais são executadas, ou se ao invés, necessitam de uma reformulação.

Meuret (2002, p.41) também acrescenta que o processo de autoavaliação deve possuir um cariz social, ou seja, deverá ser desenvolvido por todos os elementos da escola, porque na demanda pela melhoria do processo educativo, é reforçado desta forma o sentimento de responsabilidade e de pertença à comunidade, bem como uma conformidade quanto às metas instituídas e a determinação na execução dos procedimentos para as alcançar.

Tal como já foi referido no ponto relativo à importância da avaliação nas escolas, salienta-se também que a autoavaliação pode atuar eficazmente pela promoção da escola junto da opinião pública, assumindo-se como uma estratégia de marketing bastante eficaz na medida em que, ao divulgarem-se os resultados obtidos junto de toda a comunidade educativa, gera reconhecimento público, e este reconhecimento pode traduzir-se *a posteriori* em mais e melhores apoios e/ou originar uma maior procura de potenciais clientes (Afonso, *cit. in* Alaiz et al., 2003, p.19).

Por fim, é importante ressaltar que, em consonância com os objetivos da avaliação na sua generalidade explanados em pontos anteriores, este instrumento pedagógico também assume uma extrema importância para as escolas na medida em que lhes permite prestar contas acerca do seu funcionamento, tanto aos elementos da comunidade educativa, quanto aos órgãos institucionais que efetuam as avaliações externas. Sendo dotados de autonomia, os estabelecimentos de ensino podem assim justificar os seus resultados, numa lógica de transparência das suas ações (ibidem).

Face ao exposto, considera-se que a conceção de conhecimento organizacional é o contributo mais pertinente da autoavaliação para as comunidades educativas, na medida em que lhes permite compreender a diversidade de situações que atuam nos seus diversos contextos, e através

desse conhecimento, delinear prioridades nas áreas consideradas mais fragilizadas, numa lógica de transformar para melhorar. No ponto seguinte será assim abordada a temática da melhoria nas escolas e como proceder adequadamente na prossecução desse objetivo.

#### **Escolas eficazes: a otimização do ensino e da aprendizagem**

De acordo com o Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola (OMEE) da Universidade Lusíada, através dos contributos resultantes da investigação em contexto educativo, tem vindo a desenvolver-se ao longo dos últimos anos a noção de que a escola, na sua globalidade, é um fator determinante no processo de aprendizagem e conseqüentemente, no desempenho académico dos seus alunos. De facto, de acordo com dados apurados por diversas áreas científicas (como as Ciências da Educação ou a Psicologia), são vários os fatores que influenciam o desempenho académico: fatores intrínsecos ao aluno, como as suas capacidades cognitivas e extrínsecos, como a coletividade em que vive e está inserido, o meio familiar, a comunidade escolar, e num outro nível, as políticas educativas. Contudo, tem-se desenvolvido um consenso no que concerne ao enorme impacto do estabelecimento de ensino e o facto de que, ao invés de outros fatores como o meio familiar e social, este é muito mais suscetível e predisposto a modificações nos seus processos educativos com o objetivo de otimizar a aprendizagem, e conseqüentemente, o desempenho académico (OMEE, s.a, p.3).

Neste seguimento de ideias, depreendeu-se que, se as escolas efetuarem um esforço no sentido de melhorar os seus processos e procedimentos educativos, esse esforço repercutir-se-á numa melhoria dos

resultados dos alunos. As investigações efetuadas em políticas e práticas educativas e através das quais se apuraram estes dados, foram desenvolvidas no âmbito de um movimento denominado “movimento das escolas eficazes”, ou como é conhecido internacionalmente *School Improvement and School Effectiveness*, cujo objetivo é a promoção da eficácia das escolas, através de uma otimização contínua dos processos educativos e que exercem impacto no desempenho académico dos alunos (<http://observatorio.por.ulusiada.pt>).

Teve assim origem a pressuposição de que determinadas problemáticas procedentes e inerentes ao contexto educativo, poderiam resolver-se mais eficazmente se as escolas melhorassem, a um nível global, os seus processos organizacionais, na ideia de que a menor dimensão e proximidade da escola enquanto organização, pode substituir o sistema central nos processos de ação e de tomada de decisão no respeitante a essas matérias de cariz interno (Grilo & Machado, 2009, p.3545). A escola passa a sentir desta forma o grande impacto do seu papel na aprendizagem e desempenho académico dos seus alunos. Ao ser dotada de autonomia, permite-lhe o desenvolvimento de mecanismos de regulação que ponham em evidência as particularidades da comunidade educativa, quer ao nível organizacional, quer ao nível institucional, e a partir daí implementar ações que se coadunem com essas especificidades (idem, p.3546).

Seguidamente, torna-se pertinente esclarecer no que consistem os conceitos de eficácia e melhoria das escolas. A eficácia do contexto educativo é um domínio que tem gozado de uma atenção progressiva, na medida que se pressupôs que é possível intervir, através dos processos educativos, para aprimorar o percurso académico dos alunos. Contudo, esses processos deverão ser conduzidos da forma mais favorável aos resultados pretendidos, tendo em conta a sua natureza e o grau em que fomentam a aprendizagem,

de forma a poder apurar-se em que medida os alunos usufruem desses processos e deles tiram o melhor partido (OMEE, s.a, pp. 3-4).

Desta forma, depreende-se que os processos educativos deverão ser seleccionados quanto ao seu impacto no rendimento dos alunos e quanto à sua suscetibilidade à mudança, traduzindo-se este procedimento numa “melhoria” da escola (Marsh, *cit. in* OMEE, s.a, p.4). A “eficácia” da escola já diz respeito ao desempenho obtido por uma comunidade educativa na sua totalidade, mais concretamente ao grau de constância e qualidade dos resultados por um período de tempo definido (Scheerens, *cit. in* OMEE, s.a, p.4).

Na medida em que os conceitos de melhoria e eficácia se complementam, surge assim a noção de melhoria eficaz da escola, que supõe uma alteração estruturada do contexto educativo, e tendo em consideração a capacidade de gestão dos processos de mudança e recursos necessários para alcançar a eficácia. Desta forma, de acordo com Alaiz et al. (2003), a noção de melhoria eficaz da escola assenta num determinado conjunto de princípios, nomeadamente a definição de critérios de eficácia e critérios de melhoria para os objetivos e metas pretendidas, sendo que o critério de eficácia equivale, como já foi referido, ao grau de desempenho e o critério de melhoria, ao processo de mudança que deve ser implementado para alcançar a eficácia, sendo que a melhoria eficaz só é atingida se se verificarem ambos os critérios. Por outro prisma, os docentes são considerados como elementos fulcrais na conjunção e orientação de esforços na busca desta melhoria eficaz.

São de salientar as características definidas por Black (*cit. in* OMEE, s.a, pp. 7-9) de uma escola eficaz:

- A Estratégia/Visão, que representa tudo aquilo que a comunidade educativa é, o que pretende ser e o que espera poder vir a ser

(princípios, objetivos e expectativas, ou seja, a missão da escola), e que é alcançado através da sua aplicação quotidiana pelos elementos da dita comunidade, numa lógica de orientação;

- A Liderança, que envolve uma intenção firme e resoluta na projeção, promoção e sustentação de uma visão, e um apoio em todas as fases e aspetos inerentes ao processo de mudança;
- Os Padrões Académicos, que correspondem aos níveis expectáveis de desempenho/resultados para cada aluno, e que se pretendem de excelência, que poderá ser alcançada através do estabelecimento de metas e da execução de procedimentos e de estratégias que capacitem os alunos para alcançar níveis máximos de desempenho;
- As Competências Sociais e Emocionais dos diversos atores, particularmente dos alunos, que influenciam as suas atitudes e conseqüentemente, as suas interações. Promover competências sociais e emocionais previamente definidas comporta uma estratégia preventiva de problemas relacionados com o comportamento e que podem contribuir para o decréscimo do rendimento académico;
- A Participação e o envolvimento ativo e efetivo de todos os elementos direta ou indiretamente inerentes à comunidade escolar, desde os docentes até aos familiares, que contribuem para o sucesso do sistema educativo através das suas competências, perspetivas e saberes distintos, quer ao nível académico, quer ao nível social e emocional, numa lógica de cooperação, interação e respeito mútuo. Além de se promover uma maior mobilização de recursos, geram-se valores pró-escola na comunidade,

aproximando o contexto da escola ao contexto real em que esta se insere. As iniciativas dinamizadoras de parcerias com as instituições envolvidas são cruciais para esta aproximação, através da realização de atividades que se revelem úteis e que sejam do interesse de ambas as partes;

- A Monitorização contínua, através de pesquisas que permitam um levantamento dos aspetos em que é necessário e prioritário intervir, possibilitando uma adoção adequada das estratégias de atuação. A avaliação dos efeitos resultantes permite verificar o sucesso/insucesso dessas estratégias, e decidir se é necessário realizar ajustes ou não, concluindo-se que a monitorização torna-se crucial para o processo de tomada de decisões. A eficácia deste processo assenta no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento de indicadores previamente definidos, que devem culminar na implementação de esforços eficazes para a minimização ou se possível, a erradicação desses indicadores;
- O Desenvolvimento Profissional dos professores, que lhes possibilitam auxiliar o corpo estudantil a alcançar níveis de excelência, na medida em que asseguram os procedimentos, disposições e níveis de responsabilidade previamente definidos para atingir esse objetivo.

Sintetizando, para que um estabelecimento de ensino seja considerado eficaz, necessita de estratégias e procedimentos bem definidos e adaptados às necessidades da realidade escolar, delineados através da contribuição dos diversos agentes educativos e monitorizados constantemente através de processos de autoavaliação, por forma a atestar a sua eficácia. Se os resultados aferidos na autoavaliação indicarem que se deve

proceder a mudanças, torna-se então necessário delinear um Plano de Melhoria, procedimento que será abordado no ponto seguinte.

#### **Intervir para mudar: caracterização de um Plano de Melhoria**

Face ao exposto nos pontos antecedentes, proceder-se-á à caracterização de um Plano de Melhoria. Assim e de acordo com o OMEE (s.a, p.5), o plano de melhoria deriva do conhecimento organizacional adquirido através do processo da autoavaliação e consiste num “(...) conjunto de procedimentos e estratégias organizadas e implementadas com o objetivo de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a eficácia dos mesmos”. Na ótica de Alaiz et al. (2003, p.117), um plano de melhoria engloba uma descrição sumária da implementação e avaliação de prioridades e uma orientação para a ação que direciona e responsabiliza os elementos intervenientes pela sua aplicação.

Assim, abrange um conjunto de objetivos, criados com base nos dados da investigação, e que se concretizam através de estratégias, que por sua vez são delineadas mediante diversas particularidades: os alvos de destino, os intervenientes, os recursos essenciais, a sua duração, entre outros. O impacto gerado nos contextos pretendidos, como o desempenho académico dos alunos, é por sua vez monitorizado e avaliado periodicamente, por forma a decidir-se se são mantidos os mesmos procedimentos ou se estes precisam de reformulação (OMEE, s.a, p.5).

Este conjunto de procedimentos deverá ser constante e contínuo, num ciclo ininterrupto de: autoavaliação, plano de melhoria, implementação e autoavaliação. Este ciclo de planeamento da melhoria eficaz, segundo Alaiz et

al. (2003, p.113), desenvolve-se ao longo de quatro etapas distintas, mas que se complementam:

- A Auditoria, uma fase prévia correspondente ao ciclo da autoavaliação, através da qual se procede à identificação de pontos fortes e pontos fracos;
- O Planeamento, que corresponde ao primeiro estágio do ciclo da melhoria eficaz e através do qual se define todo um plano de ação mediante a informação obtida na fase anterior;
- A Implementação, através da qual o plano de ação é concretizado mediante as disposições anteriormente delineadas;
- A Avaliação, procedimento concretizado através de uma autoavaliação e que engloba o apuramento do sucesso do plano de ação e uma reflexão sobre a sua manutenção ou modificação, dando continuidade ao ciclo de planeamento de melhoria eficaz.

Importa ainda ressaltar que a avaliação do plano de melhoria não deverá ter lugar apenas no final da sua implementação, sendo que é uma possibilidade e um dever dos seus intervenientes a realização de uma monitorização constante, através de uma avaliação formativa, que permita averiguar a uniformidade das diversas fases do plano por forma a possibilitar a correção de pormenores que se revelem menos bem executados (*ibidem*). Também John Elliott (*cit. in* Coutinho et al., 2009, p.369), no contexto de desenvolvimento de um plano de ação, mencionou esta necessidade de revisão dos acontecimentos e dos factos, por forma a identificar possíveis falhas, antes de se proceder à fase seguinte.

De acordo com Alaiz et al. (2003, p.117), o sucesso de um plano de melhoria depende não só do contributo fornecido pela autoavaliação, mas também da participação sistemática e contínua de toda a comunidade escolar

na sua elaboração e implementação, que se bem conseguida, favorece todos os intervenientes. O contexto em que a escola está inserida também é igualmente importante na senda da eficácia, segundo a perspectiva destes autores (idem, p.119), destacando-se as orientações emanadas dos órgãos da política nacional, regional ou local na área da educação.

De outro prisma, destaca-se também a cultura organizacional da escola, ou seja, o conjunto de “(...) normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros da corporação no dia a dia e que direcionam as suas ações para o alcance dos objetivos organizacionais (Rezende, Freitas & Silva, 2011, p.2)”, e que refletem no fundo a mentalidade que predomina na organização. De fato, se a cultura organizacional de uma escola for predominantemente avessa a processos de mudança, produzir-se-á um certo grau de resistência que dificultará a implementação de qualquer plano de melhoria (Stacey, 1998, p.35). A complementar esta ideia, destaca-se a perspectiva de Fernandes (2000, p.130), que enuncia que as práticas de uma entidade escolar são sumamente definidas por “(...) crenças profundamente enraizadas (...) e que dão forma à cultura da escola e tradições do sistema”, tornando-se complexo efetuar mudanças que não vão de encontro ao aceitável pela cultura da organização.

A oposição declarada à mudança proposta, de acordo com Stacey (idem, pp.35-36) poderá explicar-se segundo duas perspectivas interrelacionadas: ou os membros da organização não conseguem ver a necessidade da mudança, ou por outro lado, sentem essa necessidade, mas temem os seus efeitos. Podem sentir receio de serem incapazes de agir adequadamente, ou sabem como agir, mas falta-lhes a vontade de prosseguir, receosos do que possa advir, ou seja, as pessoas têm tendência para resistir à mudança quando consideram que as suas consequências poderão ser, no

todo ou parte, de cariz negativo, como por exemplo, suscetíveis de ameaçar alguns valores e interesses (Glatter, 1992, p.155). Segundo este autor, outra forma da cultura organizacional afetar o processo de mudança, é através da aceitação aparente e simbólica da tomada de decisão, nomeadamente no que concerne às práticas pedagógicas, mas que na realidade nada é alterado (idem, p.52).

De acordo com Kotter e Schlesinger (*cit. in* Chiavenato, 2005, p. 442), a resistência à mudança pode ser contornada através de diversas estratégias, nomeadamente através de prévia comunicação efetuada de forma clara e coerente a todos os elementos, com o intuito de auxilia-las na compreensão da lógica e da necessidade da mudança, ou através do envolvimento dos indivíduos no dito processo. Para tal, deve-se prestar o melhor apoio possível para que se ajustem à mudança, num ambiente de negociação. Por fim, podem ainda considerar-se estratégias de cariz mais impositivo, nomeadamente através de tentativas de influência e manipulação, ou em último caso, de coerção, através de ameaça implícita ou explícita.

Face a isto, depreendeu-se que a cultura organizacional pode facilmente atuar como obstrutor à implementação de um plano de melhoria e consecutivamente, à mudança. Para que a mudança possa ser implementada devidamente, sem gerar grande resistência, deverá ser encarada como um processo e não como um acontecimento, e que esse processo poderá demorar vários anos até que seja definitivamente institucionalizado (Glatter, pp.145-146). Deverá também ter-se em consideração a forma como os processos de mudança poderão afetar expressivamente os agentes envolvidos e os seus autoconceitos, bem como os padrões e as relações de trabalho instituídas (idem, p. 145). Por isso, gerir e implementar uma mudança educacional significativa revela-se por norma uma ação bastante intrincada,

que requer conhecimentos profissionais profundos e capacidade de apreciação, de negociação e de definição de prioridades. Deve-se privilegiar a deliberação até se obter um consenso e gerir possíveis conflitos de forma construtiva (idem, pp.155-158).

Por fim, é de salientar a perspetiva de Fernandes sobre a forma de se possibilitarem mudanças na cultura organizacional (2000, p.130), nomeadamente através de uma reformulação das estruturas da escola, que no seu ver estimula o desenvolvimento de novas relações de trabalho, permitindo aos docentes e à comunidade em geral uma atuação conjunta e mais eficaz.

Em suma, um plano de melhoria deve ser elaborado com a colaboração de todos os agentes educativos, tendo em conta as especificidades da escola e a identificação dos pontos fortes e dos fracos e tendo em vista a delineação e implementação de planos de ação que visem a eficácia dos processos educativos e conseqüentemente, um desenvolvimento global.

#### **Plano de Melhoria: princípios orientadores e seleção de domínios de intervenção**

Após a caracterização de um plano de ação para a melhoria, urge abordar a questão crucial: o que é que se deve/quer melhorar? Que dimensões devem ser priorizadas? Segundo o OMEE (s.d, p.26), o plano de melhoria ideal seria aquele que considerasse todos os domínios em que se tivessem provado cientificamente que interferem no rendimento e desempenho académico dos alunos, mas devido a motivos de diversa ordem, torna-se muito complicado concretizar um plano desse género, ainda para

mais se a cultura organizacional e comunitária não estiverem de antemão orientadas para a busca da eficácia.

Desta forma, sugerem-se pelo menos dois princípios a serem ponderados no delineamento de um plano, sendo eles a “(...) relevância da dimensão para o desempenho acadêmico” e “(...) a complexidade de implementação dos esforços de melhoria (ibidem).

Assim, visto que o objetivo principal reside no aumento da eficácia das escolas, eficácia que é apurada através do desempenho acadêmico dos alunos, devem ter-se em conta as dimensões que possuam pertinência científica e simultaneamente, ecológica, ou seja, aquelas que possuam evidências científicas de impacto no desempenho acadêmico, e aquelas que possuam esta característica mas que podem revelar-se irrelevantes num determinado estabelecimento e numa determinada altura (idem, p.27), podendo suceder-se desta forma devido, por exemplo, à inexistência de dificuldades numa determinada escola ao nível de determinada dimensão. Por outro prisma, podem surgir dimensões mais urgentes, ou a escola não se encontrar organizada para se poder intervir eficazmente na dimensão identificada.

No que concerne ao segundo princípio apontado, a complexidade de implementação dos esforços de melhoria, relevam-se as potenciais dificuldades e obstáculos que poderão advir através da implementação de um plano de melhoria. Torna-se por exemplo, muito importante assegurar que os intervenientes do processo percecionem os seus esforços de uma forma positiva, porque na medida em que estes esforços têm que ser aplicados continuamente, ao longo do tempo, é crucial que os atores se identifiquem com ele, de forma a garantir a sua motivação e o seu envolvimento, bem

como a concretização gradual dos princípios estratégicos delineados nas suas práticas diárias, que modificará desta forma a cultura organizacional (ibidem).

Salientam-se também outros fatores que tornam a implementação de um plano de melhoria um processo complexo, seja o exemplo, a forma como vão interferir no quotidiano da escola, o acesso a recursos de uso fácil e paralelamente, os custos associados às estratégias adotadas ou a resistência que poderá despertar nos atores (idem, p.28).

Em suma, qualquer atuação mediante estes princípios beneficia as escolas no sentido em que lhes permite: uma evolução gradual dos esforços orientados para a melhoria, o desenvolvimento de uma cultura de melhoria eficaz e uma preparação para a adesão a estratégias mais sofisticadas e complexas no futuro.

No que respeita ao desenvolvimento de um plano de melhoria, o OMEE (s.a, pp.29-30) considera que deverão ser delineadas ações específicas para cada ciclo de ensino, atendendo às diferentes dimensões a necessitar de intervenção e às singularidades de que cada ciclo é dotado. Assim, um plano de melhoria desenvolve-se ao longo de três fases:

- Definição do plano de melhoria – nesta fase, a escola compromete-se a efetuar ações tendo em vista a melhoria, por um determinado período de tempo. São identificados os intervenientes, incluindo o público-alvo e reconhecidas as necessidades e as prioridades de atuação, de acordo com os dados da autoavaliação. São definidas estratégias de intervenção, assentes em evidências e obedecendo a critérios de eficiência, eficácia, relevância, pertinência e qualidade, bem como os resultados exetáveis.
- Implementação do plano de melhoria – nesta fase, são identificados os intervenientes por cada estratégia, em estratégias

mais concretas e procede-se a um processo formativo para a sua aplicação. É estabelecido um cronograma para cada estratégia distinta e para o plano na sua totalidade e são selecionados os indicadores a monitorizar. Definem-se os procedimentos avaliativos do efeito de cada estratégia e por fim, são implementados os esforços tendo em vista a melhoria.

- Avaliação e comunicação dos resultados do plano de melhoria – nesta fase, e através da autoavaliação efetuada às ações implementadas, são ponderados os efeitos obtidos através das mesmas, considerando-se o impacto individual de cada estratégia e o resultado obtido de uma forma geral. Por fim, é efetuado um relatório de atividades de melhoria e posteriormente é divulgado a toda a comunidade escolar.

Em síntese, aferiu-se que um plano de ação para a melhoria deve especificar nomeadamente: as áreas a intervir, as ações prioritárias e as estratégias a implementar; a definição coerente dos objetivos específicos para cada ação e das metas a atingir; o estabelecimento de critérios de sucesso, por forma a avaliar os resultados obtidos; a aplicação clara das estratégias definidas, por forma a atingir as metas esperadas; a identificação dos atores e a atribuição de responsabilidades; a calendarização bem definida das intervenções, e das monitorizações e avaliações dos resultados; e por fim, o delineamento dos recursos necessários.

### **3.- Metodologia da pesquisa**

#### **3.1.- Opções metodológicas – a Investigação-Ação**

De acordo com os objetivos definidos para este estudo, selecionou-se a metodologia que se afigurou mais adequada para a sua prossecução. A escolha recaiu sobre uma abordagem qualitativa e a metodologia adotada foi a Investigação-Ação (IA).

Embora a IA utilize tanto técnicas de cariz mais tradicional como aquelas referenciadas como qualitativas ou não experimentais (Guerra, 2000, p.74), a IA privilegia as abordagens de foro qualitativo, com preferência pela análise sistémica, conforme já foi mencionado em pontos anteriores. Neste estudo, recorreu-se a uma abordagem qualitativa porque o objetivo principal incidiu numa intervenção sobre uma problemática específica no contexto educativo, visando modificações nesse contexto. O intuito residia assim, na elaboração de um projeto de intervenção em função das necessidades do meio. Mais especificamente, os intervenientes neste projeto pretendiam através de modificações nas estratégias de aprendizagem alterar o sucesso educativo dos seus alunos.

Assim, e de acordo com o ponto de vista de Moreira (1994, p.96), dada a complexidade de que as situações reais são dotadas, a opção por uma abordagem de índole qualitativa pode revelar-se muito mais eficaz do que uma mais clássica e quantitativa, visto que o imperativo é compreendê-las e não medi-las nem quantificá-las.

Seguindo esta linha de raciocínio, a metodologia de IA foi adotada para este estudo tendo em vista a sua funcionalidade (Coutinho et al., 2009, pp.361-362), patente no seu objetivo de lidar com dilemas reais, procurando diagnosticar um problema num contexto específico e intervindo para

solucioná-lo. Por outro prisma, a participação ativa e a estreita colaboração entre os profissionais docentes era um dos requisitos fundamentais desta intervenção, tendo sido a escolha desta metodologia, de certa forma, uma opção estratégica, visto que incentiva e recomenda estes procedimentos.

Também se pretendia flexibilidade em todas as fases deste estudo, na medida em que se pudessem efetuar adaptações ou alterações na sua definição, implementação ou avaliação, pressupondo-se a possibilidade de atuar de imediato. Assim, numa abordagem qualitativa, a flexibilidade é uma das suas características intrínsecas (Moreira, 1994, p.98), permitindo ao investigador definir e orientar o curso da investigação da forma considerada mais pertinente, sem estar sujeito a fórmulas pré-determinadas.

Por outro lado, a opção pela IA para implementar este projeto também residiu na possibilidade de produção de reflexões teóricas que poderão contribuir para a resolução de problemas em situações concretas, possibilitando desta forma uma melhoria no desempenho das práticas pedagógicas e promovendo uma formação contínua do corpo docente.

Através desta pesquisa, pretendia-se que as descobertas iniciais orientassem a definição das transformações necessárias, que seriam então implementadas e avaliadas, dando origem a um novo ciclo. Desta forma, após uma revisão bibliográfica realizada aos pressupostos da metodologia da IA, optou-se por seguir as perspetivas e o modelo de John Elliott, já desenvolvido anteriormente neste trabalho. Assim, e de acordo com as orientações do autor, a pesquisa desenrolou-se em quatro fases:

- Na primeira fase, procedeu-se à identificação, descrição e interpretação do problema em causa;
- Na segunda fase, foram delineadas as ações a executar de forma a minimizar o problema e potenciar a mudança;

- Na terceira fase, foi elaborado um plano de ação e dispostos os meios necessários para atuar;
- Na quarta fase foi efetuada uma revisão dos resultados obtidos por forma a identificar possíveis lacunas; após o reconhecimento de determinadas falhas, foi revisto o plano inicial e corrigido por forma a colmatá-las.

### **3.2.- Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

À medida que a pesquisa ia prosseguindo e tomando forma, a recolha de dados ia-se proporcionando. A informação que resultou da implementação do plano de ação foi obtida através da aplicação de três técnicas identificadas por Latorre (*cit in.* Coutinho et al., 2009, p. 373):

- Observação direta e presencial dos investigadores nos contextos designados para a intervenção;
- Conversação e interação entre os investigadores, pressupondo uma troca de informação, dúvidas e sugestões acerca da intervenção;
- Análise documental, que pressupôs uma pesquisa bibliográfica e a realização de inquéritos por questionário a determinados elementos da comunidade escolar, nomeadamente, alunos e docentes.

## **4.- O Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender**

### **4.1.- Caracterização geográfica e socioeconómica do concelho em que se insere o Agrupamento**

A Escola sede do Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender (AEAA) encontra-se localizada numa freguesia com 5 Km<sup>2</sup> de área e cerca de 2620 habitantes, a 6 Km da sede do concelho e a cerca de 30 Km da cidade do Porto, ocupa uma área de cerca de 70 Km<sup>2</sup> e apresenta uma densidade populacional de 800 habitantes por Km<sup>2</sup>. A área de influência pedagógica deste Agrupamento de Escolas, com cerca de 12649 habitantes (Censos de 2011), distribui-se por várias freguesias que têm vindo a revelar, ao longo dos últimos 30 anos (1981 a 2011), uma elevada taxa de crescimento (27,78%), embora os dados do último Censo apresentem uma evolução menor na referida taxa (5,95%). Assim, destaca-se o decréscimo acentuado na taxa de crescimento do grupo etário dos 0 aos 14 anos, entre 1981 a 2011, com uma variação negativa de 4212 indivíduos.

No concelho em que se encontra inserido o Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender observa-se que a maioria da população ativa labora no setor secundário e os restantes nos setores terciário e primário, apresentando este último muito pouca representatividade no concelho.

No que concerne às habilitações literárias, predominam os residentes com habilitações ao nível do 1º ciclo, sendo que aqueles que completaram o 2º ciclo surgem em segundo lugar. Por fim, o número de detentores de habilitações de nível superior salienta-se pela sua inferioridade numérica, comparativamente aos que não sabem ler ou escrever.

Assim, a população ativa é maioritariamente jovem, embora caracterizada por um baixo nível de escolaridade e de qualificação, pelo que a

aposta numa oferta formativa diversificada e direcionada para os setores em expansão pode contribuir para alterar esta tendência. Com esse objetivo, têm vindo a ser implementadas ao nível concelhio infraestruturas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida da população, em especial da camada mais jovem.

#### **4.2.- Caracterização do Agrupamento**

##### **A Estrutura Física**

O Agrupamento é constituído por uma escola E.B.2,3 e quatro Escolas Básicas que têm vindo a sofrer remodelações, tendo a última sido inaugurada no passado mês de novembro.

A Escola sede do Agrupamento é um edifício do tipo T24, constituído por vinte e sete salas de aula equipadas com projetor ou quadro interativo, com computador para o professor com ligação interna por redes LAN e ligação à internet. Nesta escola existe cobertura por internet sem fios, sistema integrado de videovigilância e alarmes.

A Escola Básica da Alegria 1 (EBA1), é um edifício novo, composto por vinte e seis salas distribuídas por dois pisos, enquanto a Escola Básica da Alegria 2 (EBA2) é dotada de vinte e sete salas, também distribuídas por dois pisos. Por sua vez, a Escola Básica da Alegria 3 (EBA3) dispõe de vinte e duas salas e a Escola Básica da Alegria 4 (EBA4), sendo também um edifício recente, é composta por vinte e seis salas igualmente disseminadas por dois pisos, tal como as restantes escolas.

### Os recursos humanos e serviços disponíveis

	Pré-escolar			1º ciclo				2º ciclo		3º ciclo				Total
	3 anos	4 anos	5 anos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CV	
EBA1	1	1	1	2	2	2	2							11
EBA2		1	1	1	1	1	1							6
EBA3		1	1	1	1	2	2							8
EBA4	1	1	1	1	2	2	2							10
EB 23								5	6	6	7	6	2	32
Total	2	4	4	5	6	7	7	5	6	6	7	6	2	67
	10			25				11		21				

Tabela 1 - Número de turmas do AEEA.

	Pré-escolar			1º ciclo				2º ciclo		3º ciclo				Total
	3 anos	4 anos	5 anos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CV	
EBA1	21	23	21	44	44	41	42							236
EBA2		21	22	24	21	23	21							132
EBA3		22	24	22	21	42	41							172
EBA4	22	25	26	21	40	42	40							216
EB23								121	134	144	136	125	39	699
Total	43	91	93	111	126	148	144	121	134	144	136	125	39	1455
	227			529				255		444				

Tabela 2 - Número de alunos do AEEA.

O Agrupamento oferece um conjunto de medidas, serviços educativos, atividades extracurriculares e estratégias, de carácter pedagógico e didático, organizadas de forma integrada para complementar e adequar o processo de ensino e aprendizagem, designadamente:

- Medidas de Apoio/Diferenciação pedagógica;
- Educação Especial;
- Apoio Pedagógico Personalizado;
- Adequações Curriculares Individuais;
- Currículos Específicos Individuais;
- Adequações no processo de avaliação;

- Turmas com redução do número de alunos;
- Tecnologias de apoio;
- Plano Individual de Transição (PIT);
- Apoio Educativo (1º ciclo);
- Apoio ao Estudo (2º ciclo);
- Aulas de Recuperação (3º ciclo);
- Programas de Tutorias;
- Quadro de Mérito e Valor;
- Serviços Educativos;
- Biblioteca Escolar;
- Gabinete de Apoio ao Jovem (GAJ);
- Serviço de Psicologia e Orientação (SPO);
- Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM);
- Centro de Recursos para Inclusão (CRI);
- Projetos e Clubes;
- Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES);
- Desporto Escolar;
- Plano Nacional de Leitura;
- Crescer a Ler;
- Jornal escolar;
- Projeto Escola Solidária;
- Quintas do Tricô;
- Clube de Atividades Desportivas e Orientadas (CADO);
- Plano de Ação para a Disciplina;
- Critérios de Atuação Comuns;
- Testes intermédios e Reuniões de trabalho semanais.

## **5.- Trajetória do Plano de Ação de Melhoria**

No decorrer dos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015 foram aplicados, pela equipa interdepartamental, inquéritos aos diversos agentes da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender. A análise dos dados recolhidos nos inquéritos aplicados aos professores titulares de turma e diretores de turmas, referentes aos Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual no final do segundo período, nos inquéritos aplicados aos alunos e aos diversos departamentos, relativamente às insuficiências verificadas no decorrer do ano letivo, e uma análise do Relatório de Avaliação Externa de 11 a 13 de março de 2013, onde são realçados os pontos fortes e os pontos de melhoria verificados no desempenho do Agrupamento, fundamentaram a proposta apresentada por parte da diretora do agrupamento em reunião de Conselho Pedagógico (realizada em 22 de julho de 2015), sobre a necessidade premente de se debelar as insuficiências detetadas. Deste modo, foi decidido aplicar um Plano de Ações de Melhoria a nível de todo o agrupamento, que contemplasse as três insuficiências mais visadas, nomeadamente a concentração, a expressão escrita e a compreensão escrita.

Relativamente aos dados recolhidos através dos inquéritos efetuados aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclo, no decorrer do ano letivo 2013/2014, verificou-se que em todos os ciclos de aprendizagem os fatores que mais contribuíram para o insucesso escolar foram a falta de atenção/concentração e a falta de hábitos de estudo, conforme se pode verificar na tabela seguinte:

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Falta de atenção / concentração	25%	29%	32%
Falta de hábitos de estudo	18%	25%	26%
Falhas na compreensão da linguagem dos professores	5%	4%	3%
Conteúdos difíceis	9%	7%	8%
Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas	8%	4%	2%
Rapidez no tratamento dos assuntos	7%	4%	3%
Indisciplina na sala de aula	8%	5%	4%
Esquecimento rápido do que foi trabalhado	10%	7%	3%
Desinteresse pela disciplina	7%	13%	14%
Falta de empatia pelo professor	3%	2%	4%

Tabela 3 - Fatores que contribuem para o insucesso escolar dos alunos do AEAA.

Nas conclusões auferidas dos inquéritos aplicados aos departamentos, no início do terceiro período, ressaltaram-se como fatores comuns os seguintes pontos:

- Os alunos apresentam dificuldades de atenção/concentração;
- Raramente há benefícios para o aluno na segunda retenção no mesmo ano;
- Os alunos não desenvolveram métodos e hábitos de estudo;
- Carência de estímulos no seio familiar, que se traduz numa ausência de acompanhamento da vida escolar;
- Os professores deparam-se com problemas comportamentais;
- Os alunos apresentam interesses divergentes dos escolares;
- Com a aplicação dos Planos de Melhoria, notam-se melhorias nos resultados.

No que respeita aos dados recolhidos nos Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) do segundo período do ano letivo de 2014/2015 e no que concerne às dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, há que indicar que se registou um maior número de ocorrências assinaladas pelos professores nos PAPI em todos os ciclos.

Através dos gráficos seguintes pode obter-se uma perspetiva das principais insuficiências detetadas nos três ciclos e no caso do 1º Ciclo, por área curricular. Desta forma e no que diz respeito ao 1º Ciclo e na área curricular de Português, verificou-se que num total de 109 alunos abrangidos pelo PAPI, todos manifestaram dificuldades na “Expressão escrita”. As insuficiências no âmbito da “Compreensão escrita” surgem em segundo lugar, com uma frequência de 80 alunos (73%), seguidas de perto por dificuldades registadas ao nível do “Vocabulário”, com 78 ocorrências (72%). Detetaram-se ainda insuficiências relativas à “Leitura” e à “Ortografia”, com 71 registos (65%) e 69 (63%), respetivamente, conforme se pode observar no gráfico seguinte.

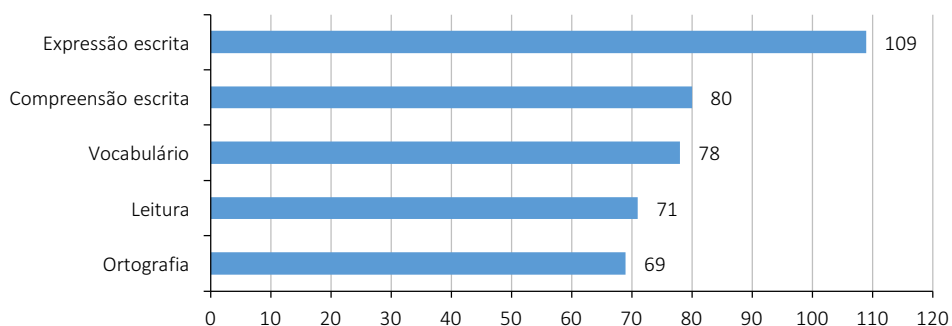


Gráfico 1 - Dificuldades manifestadas na área de Português.

O gráfico subsequente ilustra as principais insuficiências detetadas na área curricular de Matemática. Assim, na totalidade dos 109 PAPI, o maior número de constrangimentos foi detetado no âmbito da “Resolução de problemas”, com 86 casos (79%). Em segundo lugar, com uma frequência de 79 alunos, correspondente a uma percentagem de 72%, manifestaram-se dificuldades em ex aequo no que respeita ao “Cálculo”, “Transferência de conhecimentos para situações novas” e “Geometria e Medida”. Finalmente, com apenas menos uma ocorrência que nas anteriores (78 casos), registaram-

se insuficiências ao nível da “Articulação dos conhecimentos”.

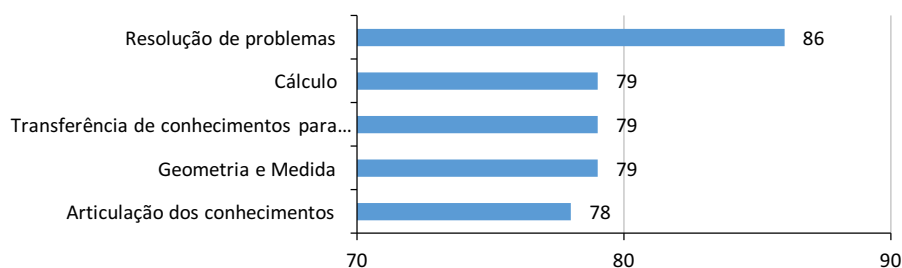


Gráfico 2 - Dificuldades manifestadas na área de Matemática.

Observaram-se igualmente constrangimentos na área curricular de Estudo do Meio, tendo sido a “Transferência de conhecimentos para situações novas” o domínio com maior número de casos registados num total de 109 alunos (32, correspondente a uma percentagem de 29%). À semelhança do sucedido na área anterior, também em Estudo do Meio se verificou igual número de ocorrências em mais do que uma dificuldade (31), nomeadamente no relativo ao “Tratamento da informação” e “Domínio do vocabulário específico”, com uma percentagem de 28%. No que concerne ao “Tratamento da informação”, observou-se menos um caso comparativamente à situação anterior (30), tendo sido no domínio de “Capacidade de pesquisa” que se registou o menor número de ocorrências (24, com uma percentagem de 22%).

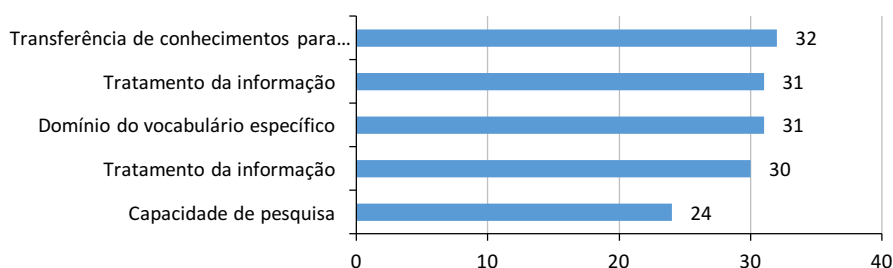


Gráfico 3 - Dificuldades manifestadas na área de Estudo do Meio.

Na área curricular de Expressões Artísticas, verificou-se que a totalidade de casos por insuficiência não diferiu muito, ao inverso do que se verificou nas áreas já analisadas. Assim, 6 alunos (5,5%) manifestaram disfunções na realização das suas ações da forma mais correta, enquanto 5 (4,6%) não se empenham nem participam com a frequência esperada nas atividades letivas. É de salientar também que se verificou a mesma quantidade de ocorrências em 8 domínios. Assim, 4 alunos (3,7%) revelaram insuficiências no que concerne ao domínio de técnicas de movimento e utilização de aparelhos e ao conhecimento de regras de jogos e outras atividades desportivas. A incompreensão e o desconhecimento de diversas formas, cores e técnica de expressão, bem como jogos de comunicação verbal e não verbal, o descontrolo na expressividade do corpo e da voz, ou a incapacidade de criar sons e ritmos, foram outras dificuldades registadas em igual número, bem como a incapacidade no domínio e aplicação de técnicas simples de desenho, pintura, recorte, colagem e dobragem. Por fim, destacam-se as insuficiências sentidas no domínio de “Articulação de conhecimentos”, em número ex aequo aos anteriores, conforme se pode observar no gráfico abaixo:



Gráfico 4 - Dificuldades manifestadas na área Expressões Artísticas.

No gráfico seguinte podem observar-se as principais lacunas detetadas na área curricular de Educação para a Saúde. Assim, evidenciaram-se os constrangimentos relativos ao “Interesse pelos assuntos da aula” em 11 alunos (10,1%), enquanto 9 (8,3%) demonstraram desrespeito pelas regras básicas de convivência e interação com os que os rodeiam. Dificuldades sentidas na esfera da cooperação, autonomia e espírito cívico foram detetadas em 7 casos (6,4%), bem como constrangimentos no domínio da “Aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais”, com 4 ocorrências (3,7%). Por fim, apuraram-se, embora com apenas menos um caso que no domínio anterior (3, correspondente a uma percentagem de 2,8%), insuficiências ao nível da participação nas atividades designadas.

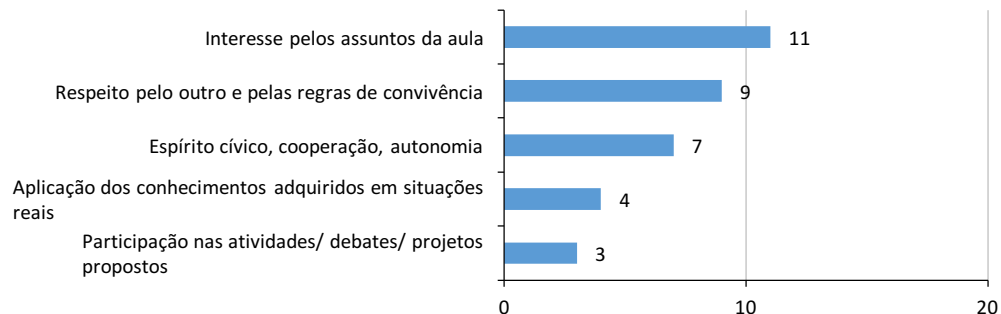


Gráfico 5 - Dificuldades manifestadas na área Educação para a Saúde.

No que concerne a outras situações que condicionam a aprendizagem por parte dos alunos ao nível do 1º ciclo de escolaridade, constata-se pelo gráfico seguinte que a “falta/dificuldade de atenção/concentração” influencia a generalidade (103, correspondente a 94%) dos alunos que beneficiaram de PAPI, assim como, a falta de estudo (100, equivalente a 92%) e a falta de métodos e hábitos de trabalho (98, o que compatibiliza com 90% dos alunos), respetivamente.

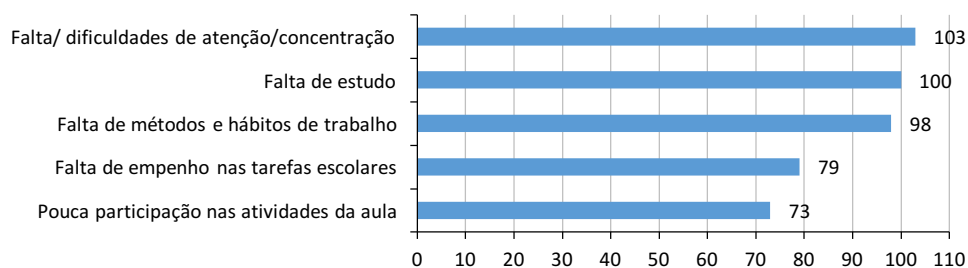


Gráfico 6 - Outras situações que condicionam a aprendizagem.

Nos dados analisados, pode-se ainda observar que 108 alunos (99%) deverão assumir a responsabilidade de desenvolver estratégias, de forma a colmatar as debilidades apresentadas, enquanto que ao nível das melhorias da regularidade de estudo, 107 elementos, correspondente a 98% dos alunos

referidos, deverão ter a preocupação de realizar os trabalhos que lhes forem atribuídos para casa ou em contexto de sala de aula. Verificou-se também que 96% dos visados (105 alunos) deverão procurar o esclarecimento de eventuais dúvidas, e que ainda a falta de atenção e o comportamento indisciplinado foram indicados como *handicap* para 83 alunos (76%), assim como, a necessidade do integral cumprimento das regras estabelecidas para 69% (75) dos alunos.



Gráfico 7 - Estratégias da responsabilidade do aluno.

Após a exposição dos dados apurados relativamente ao 1º Ciclo, analisar-se-á a informação obtida nos 2º e 3º Ciclos. Desta forma, no que concerne às insuficiências detetadas no 2º Ciclo, ressaltaram as sentidas em dois domínios: na “Concentração” e na “Expressão escrita”, ambos com um registo similar de 118 casos (91%) num total de 129 alunos com PAPI. Em segundo lugar, emergiram dificuldades no domínio da “Compreensão escrita”, com 109 ocorrências (84,5%), e com apenas menos uma (108, correspondente a 83,7%), na esfera do cumprimento das tarefas escolares. Por fim, com muito menos registos que os anteriores constrangimentos, assinalaram-se 99 alunos (77%) com dificuldades na “Aquisição de conhecimentos”, conforme se pode verificar no gráfico indicado abaixo:

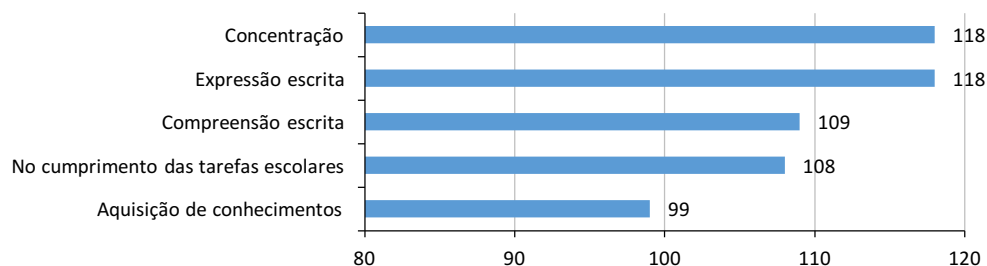


Gráfico 8 - Principais insuficiências detetadas no 2º Ciclo.

No que respeita ao 3º Ciclo, apurou-se que num total de 216 alunos com PAPI e à semelhança do verificado nos 1º e 2º Ciclos, o maior número de insuficiências incidiu no domínio da “Expressão escrita”, com 206 casos registados (95%). Tal como no 2º Ciclo, também no 3º Ciclo as dificuldades no domínio da “Concentração” se evidenciaram, numa totalidade de 192 ocorrências (89%), bem como no domínio da “Compreensão escrita”, com 188 casos (87%), e da “Expressão oral”, com o mesmo número de ocorrências. Em último lugar distinguiram-se os constrangimentos sentidos na esfera da “Aquisição de conhecimentos”, manifestados por 185 alunos (86%). Todos estes valores podem ser observados no gráfico que se segue:

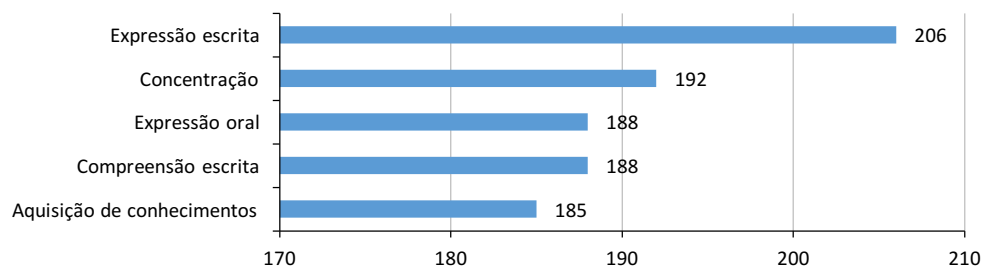


Gráfico 9 - Principais insuficiências detetadas no 3º Ciclo.

Importa também indicar as recomendações implícitas no Relatório de Avaliação Externa de 11 a 13 de março de 2013. Desta forma, a equipa de

avaliação entendeu que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- A ação educativa na assunção de regras que permita diminuir a indisciplina dos alunos;
- A recolha e análise de informação sobre os percursos dos alunos após o termo da escolaridade, de modo a avaliar o impacto das aprendizagens e da oferta educativa disponibilizada;
- As práticas de interdisciplinaridade, com vista a promover um maior sucesso nas aprendizagens dos alunos;
- O acompanhamento da prática letiva, em contexto de sala de aula, como dispositivo promotor do desenvolvimento profissional dos docentes;
- O estabelecimento de indicadores de desempenho dos apoios educativos, bem como a sua monitorização, visando avaliar a eficácia das medidas implementadas e dos recursos envolvidos;
- A implementação de um modelo estruturado de autoavaliação que permita, através dos planos de melhoria, produzir os impactos necessários na sustentabilidade e no progresso do Agrupamento.

Perante estes dados, no final do ano letivo de 2014/2015, foi colocada ao presente investigador a possibilidade de coordenar uma equipa de docentes com o propósito de conceber, implementar, monitorizar e avaliar o referido plano de ações de melhoria. Face a isto, foram estabelecidos pelo investigador no decorrer do período de férias, contatos com vários docentes do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo, com o intuito de se inteirar das particularidades destes níveis de ensino, que não faziam parte da sua esfera de conhecimento, assim como, a consulta de bibliografia referente a planos de ação.

Assim, no início do presente ano letivo foi formada uma equipa de trabalho, constituída por sete docentes pertencentes a diversos grupos disciplinares (100, 100, 110, 220, 260, 500 e 550) e níveis de ensino. No seio de uma reunião informal decorrida no dia 1 de setembro, foram diretamente indicadas pela Diretora do agrupamento duas linhas gerais de atuação:

- Agregar todos os anos/ciclos/disciplinas/departamentos;
- Deixar de ser cada departamento a desenvolver as suas ações isoladamente, como se pode observar na tabela seguinte, mas trabalharem todos para as três ações.

Departamento	Grupo disciplinar	Ação/domínio	Anos de escolaridade	Calendarização
D1CEB	MAT	Resolução de problemas	Todos os anos	Mensal
	POR	Elaboração de textos	2º, 3º e 4º anos	
DE	EDV e EDT	Geometria (em articulação com matemática)	6º ano	Ao longo do ano
	EDV		8º ano	
	EDF	Higiene	Todos os anos	
	EDE			
	EDM	---	---	---
DCSH	HGP	Localização Compreensão espaço-temporal	5º ano	Ao longo do ano
	HIS		7º ano	
	GEO		7º ano	
	EMRC	---	---	---
DMCE	MAT	Geometria	4º, 6º, 8 anos	Mensal
	CFQ			
	CNA			
	TIC			
DL	PORT	Leitura autónoma/escrita	2º Ciclo 7º Ano (escrita)	Mensal
	ING	Compreensão oral/Listening	Todos os anos	
	FRAN	Vocabulário	3º ciclo	

Tabela 4 - Modelo de desenvolvimento de ações utilizado em 2014/2015 e desenvolvido por cada departamento

Um aspeto considerado de pertinência extrema foi o facto de as ações terem sido elaboradas por todos os departamentos de forma praticamente

isolada, tendo sido então sugerido que poderiam ser trabalhadas, não de forma idêntica à verificada nos anos letivos anteriores, em que algumas disciplinas apenas implementaram o seu plano de ação em alguns anos de escolaridade, mas de uma forma mais abrangente e harmonizada, sem desprezar as especificidades de cada departamento/disciplina. Após a aprovação destes conceitos pela Diretora do Agrupamento, o investigador solicitou então o agendamento urgente da primeira reunião da equipa de trabalho, de forma a dar-se de imediato início à conceção e implementação das ações de melhoria.

No decorrer da primeira reunião da equipa de trabalho do plano de ações de melhoria, estas orientações foram transmitidas aos restantes elementos, ressaltando-se que as diretrizes iniciais foram respeitadas na íntegra, apesar de se ter acordado com os elementos da equipa a possibilidade de se definir de raiz o modelo de plano de ações de melhoria a implementar.

É de realçar que a tabela 4, assim como os planos de ação levados a cabo no ano letivo 2014/2015 e a bibliografia consultada, foram alvo de análise por parte da equipa de trabalho, e que perante estas indicações, o pesquisador propôs globalizar a implementação do plano de ações de melhoria, de forma a abranger toda a ação efetuada no seio da comunidade educativa, nomeadamente:

- os encarregados de educação, principalmente nos anos iniciais, como forma de responsabilização e com a perspetiva de contrariar o desapego verificado para com a escola;
- as atividades de enriquecimento curricular no primeiro ciclo;

- o serviço de psicologia e orientação, porque foi considerado como de extrema importância na ação de melhoria da concentração, uma das principais insuficiências detetadas;
- a biblioteca, a educação especial, o ensino pré-escolar e os cursos vocacionais.

Após terem sido abordadas algumas variáveis, definiu-se o modelo a seguir com a concordância unânime de toda a equipa. O modelo concebido estipulou desta forma as seguintes premissas:

- Implementar o plano em todos os anos de escolaridade e nas turmas dos cinco anos do pré-escolar;
- Proporcionar autonomia a cada departamento/grupo disciplinar no sentido de:
  - Selecionar a(as) ação(ões) de melhoria a implementar, de acordo com as dificuldades diagnosticadas no decorrer do ano letivo anterior;
  - Definir as atividades a desenvolver no âmbito de cada ação de melhoria;
  - Implementar as atividades o número de vezes considerado pertinente e necessário em cada período.
- Efetuar registo de resultados obtidos em grelhas de monitorização concebidas para o efeito, por cada grupo disciplinar e por ano de escolaridade, com a frequência de uma ou duas vezes por período de acordo com a carga horária atribuída;
- Enviar para a conta de e-mail criada para o efeito as grelhas de monitorização preenchidas, após cada monitorização;
- Envolver a participação dos encarregados de educação na implementação da atividade de leitura em vaivém e monitoriza-la

semanalmente. Estas indicações abrangiam o ensino pré-escolar e o primeiro ano do ensino básico;

- Implementar, no que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular do 1º Ciclo, a ação de melhoria da concentração, em articulação com o departamento de expressões, particularmente o grupo disciplinar de educação física;
- Participação e colaboração do serviço de psicologia e orientação do agrupamento com a equipa de trabalho no desenvolvimento e análise dos questionários a aplicar aos alunos;
- Dinamização do concurso de ortografia dos 2º e 3º ciclos tendo a Biblioteca como referência;
- Preenchimento de uma grelha de planificação das atividades a desenvolver pelos departamentos/disciplinas;
- Elaborar relatórios trimestrais, tendo por base os dados recolhidos nos momentos de monitorização.

Desenvolvido o modelo, foi então divulgado aos coordenadores de departamento com o propósito de cada um tomar as suas decisões, através do preenchimento de uma grelha concebida para o efeito, onde deveriam constar, por cada ano de escolaridade:

- as disciplinas envolvidas;
- o número de monitorizações previstas por período letivo;
- a descrição da atividade a desenvolver;
- a possibilidade de solicitação do envolvimento dos encarregados de educação.

Ano de escolaridade	Departamento		Plano de Ações de Melhoria 2015.2016	
Responsável pela atividade/Ação de melhoria	Disciplina	Disciplina	Disciplina	Participação dos Encarregados de Educação
Concentração				
Compreensão escrita				
Expressão escrita				

Tabela 5 - Modelo de grelha de preenchimento inicial por departamento.

As grelhas foram recebidas e compiladas numa única tabela, como se pode observar nas tabelas 6 e 7 seguintes, para possibilitar uma visão global sobre a dispersão/distribuição, ao longo dos anos de escolaridade e disciplinas, assim como, dos momentos de monitorização das diferentes ações de melhoria. Na tabela subsequente encontram-se delineados estes aspetos no que concerne às áreas do Pré-escolar e do 1.º Ciclo, realçando-se o contributo dos encarregados de educação (ENC) na implementação do projeto de leitura em vai e vem, propiciando-se deste modo o seu envolvimento precoce com a vida escolar do seu educando.

P5 e 1C	Ações de Melhoria														
	P5			1º ano			2º ano			3º ano			4º ano		
Disciplina	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita
AFPS															
ACM															
MAT	6			6		6			6	6	6	6	6	6	6
EE FMDP				3			3			3			3		
POR				6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
EM															
EA				6	6										
ING															

ENC	6			6											
Total/Ação	15	0	0	27	12	12	9	6	12	15	12	12	15	12	12
Total/Ano	15			51			27			39			39		

Tabela 6 - Compilação por ano de escolaridade (Pré-escolar e 1º ciclo) da dispersão e momentos de monitorização do PAM.

Por sua vez, a tabela indicada abaixo aborda estes aspetos mas no que respeita aos 2º e 3º Ciclos:

2C e 3C	Ações de Melhoria														
	5º			6º			7º			8º			9º		
	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita	Concentração	Expressão Escrita	Compreensão Escrita
POR			5			5		6	6		6	6		6	6
ING	6			6			6			6			6		
FRC								6	6		6	6		6	6
HGP			3												
HST									3						
GGF									3						
MAT		6	6			6			6			6			6
CNA		3	3		3	3		3	3		3	3		3	3
CFQ									3			3			3
EDV	6			6			3			3			3		
EDT	6			6											
EDM	6	6		6	6										
EDF	3			3			3			3			3		
TIC							3			3					
EMRC	3						3								
EDA							3								
EDE	1						3			3			3		
ENC															
Total/Ação	31	15	17	27	9	14	24	15	30	18	15	24	15	15	24
Total/Ano	63			50			69			57			54		

Tabela 7 - Compilação por ano de escolaridade (2º e 3º ciclos) da dispersão e momentos de monitorização do PAM.

O total de ações de melhoria a implementar nos domínios identificados como mais problemáticos (concentração, expressão escrita e compreensão escrita) encontram-se estipulados na tabela a seguir para cada nível de ensino.

Ações de melhoria	P5	1C	2C	3C	Total	
Concentração	3	13	12	16	44	45,36%
Expressão escrita	0	7	5	9	21	21,65%
Compreensão escrita	0	8	7	17	32	32,99%
Total	3	28	24	42	97	

Tabela 8 - Compilação por ciclo de escolaridade do número de ações do PAM.

Por fim, através da tabela subsequente podem observar-se o total de momentos de monitorização das diferentes ações de melhoria por ciclo de escolaridade.

Momentos de monitorização	P5	1C	2C	3C	Total	
Concentração	15	66	58	57	196	42,24%
Expressão escrita	0	42	24	45	111	23,92%
Compreensão escrita	0	48	31	78	157	33,84%
Total	15	156	113	180	464	

Tabela 9 - Compilação por ciclo de escolaridade do número de momentos de monitorização do PAM.

Constatou-se desta forma que o plano de ação relativo à expressão escrita se apresentava diminuto, tanto o número total de ações como o número total de momentos de monitorização, comparativamente com os restantes. Assim sendo, a equipa de trabalho do plano de ações de melhoria decidiu conceber e propor um concurso de ortografia dirigido aos alunos dos 2º e 3º ciclos, no âmbito do plano anual de atividades, com o objetivo de selecionar um vencedor por ciclo, proporcionando deste modo mais momentos de implementação da ação, e simultaneamente poder contar com a participação da biblioteca. É de referir que no 1º ciclo já estava prevista a

realização de um concurso de ortografia, dentro dos moldes apresentados na tabela seguinte para os 2º e 3º ciclos.

	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Nº de turmas	5	6	6	7	6	30
1º Momento	10	12	12	14	12	60
2º Momento	10		10			20
3º Momento	1		1			2

Tabela 10 - Proposta apresentada para o Plano Anual de Atividades – Concurso de ortografia (seleção de alunos em três momentos).

O modelo delineado e todo o procedimento de implementação foi então apresentado em reunião de conselho pedagógico no dia 1 de outubro de 2015, tendo sido aprovado. Ainda no decorrer do mês de outubro, os primeiros momentos de implementação foram sendo aplicados, tendo sido apresentado algum desconforto no preenchimento das grelhas de monitorização, com o argumento de acréscimo de trabalho para os professores. Este desconforto não foi transmitido diretamente à equipa de trabalho do plano de ações de melhoria, mas foi observado pela equipa de amigos críticos (elementos do agrupamento que analisam diversas situações que ocorram no agrupamento e agilizam procedimentos para as colmatar), que promoveu reuniões informais com os elementos da equipa de trabalho do plano de ações de melhoria, colocando-os ao corrente das reclamações e solicitando soluções. Estas reclamações oriundas de elementos do corpo de docentes, prendiam diversos aspetos, nomeadamente:

- A utilidade do plano de ações de melhoria;
- A necessidade do preenchimento das grelhas de monitorização e do formulário on-line;
- A mudança dos modelos implementados no ano letivo anterior;
- O enquadramento teórico do modelo;
- A negação do cumprimento com os procedimentos delineados.

Deste modo, a equipa sentiu necessidade de reformular o modelo inicial, indo ao encontro das sensibilidades detetadas, tendo sido celeremente solicitada uma reunião com a direção e elementos da equipa de amigos críticos. Nesta reunião, datada de 28 de outubro de 2015, foram abordadas e dissecadas as dúvidas e questões levantadas pelos diversos elementos, tendo o modelo de Plano de Ações de Melhoria sido reformulado, não com o propósito de eliminar quaisquer momentos de implementação ou medidas inicialmente definidas, mas com o objetivo de minimizar a carga de trabalho derivada do preenchimento das grelhas de monitorização, previstas no modelo inicial e que estavam a causar algumas reticências na comunidade docente. Na sequência das diretrizes emanadas nesta reunião, a equipa de trabalho do Plano de Ações de Melhoria reuniu e moldou o modelo inicial da forma como se apresenta na tabela seguinte, onde se estabelece um paralelismo entre o modelo inicialmente proposto e a sua reformulação. Este novo modelo foi aprovado em reunião de Conselho Pedagógico do dia 12 de novembro de 2015:

<b>Modelo inicial – 01.10.2015</b>	<b>Modelo simplificado – 12.11.2015</b>
Cada grupo disciplinar decide a(s) ação(ões) que deverá(ão) trabalhar com os alunos, de acordo com os problemas diagnosticados	Mantém
Cada grupo disciplinar concebe e implementa as atividades com a regularidade definida (uma ou duas vezes por período), por ano de escolaridade/turma, de acordo com a especificidade que lhe é inerente	Mantém

Cada grupo disciplinar monitoriza (uma ou duas vezes por período, consoante as disciplinas) as Ações de Melhoria em grelha de registo própria, de acordo com os momentos de implementação pré-definidos

Eliminado

Deixa de haver a necessidade de registar em grelha própria os momentos de implementação pré-definidos.

Deste modo, considera a equipa que E.M.R.C. poderá implementar sem constrangimentos pelo menos uma Ação de Melhoria uma vez por período.

Tal como previsto anteriormente, estes momentos deverão ser sumariados.

---

**Expressão Escrita – 1 vez por período**

Realização de uma prova inicial (diagnóstica) e final de expressão escrita, classificada pelos docentes do grupo disciplinar de Português, com registo em grelha única, com classificação percentual.

Nos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, as docentes titulares de turma procederão à classificação das mesmas e respetivo preenchimento de grelhas.

Nas turmas do pré escolar, dos 5 anos e 1º ano de escolaridade, não se realizarão provas de expressão escrita ou qualquer monitorização.

---

**Expressão Escrita – 2 vezes ao ano**

Realização de uma prova inicial (diagnóstica) e final de expressão escrita, classificada pelos docentes do grupo disciplinar de Português, com registo em grelha única, com classificação até 30 pontos e convertida automaticamente em percentagem.

Nos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, as docentes titulares de turma procederão à classificação das mesmas e respetivo preenchimento de grelhas.

Nas turmas do pré escolar, dos 5 anos, e 1º ano de escolaridade, não se realizarão provas de expressão escrita ou qualquer monitorização.

---

**Compreensão escrita**

---

**Compreensão escrita – 1 vez por período**

Realização de uma prova de compreensão escrita on-line, para eliminar o trabalho de classificação, com uma escala de salas para os 5º e 6º, 7º e 8º, e 9º anos de escolaridade

Nos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade a prova de compreensão escrita será realizada em papel e classificada pelos respectivos docentes titulares de turma.

---

**Concentração – 2 vezes ao ano e pós atividade**

Realização de um questionário, aplicado a todos os alunos do agrupamento a partir dos 5 anos de idade, no início e no final do ano letivo.

Preenchimento, por arte dos alunos, de uma versão simplificada do questionário inicial após a realização das atividades.

---

**Concentração – 1 vez por período**

No momento da realização da prova de compreensão escrita, em sala de informática, será realizado on-line o questionário de concentração.

O questionário relativo à ação da concentração será preenchido pelos docentes titulares de turma/educadoras, consoante a percepção que têm de cada um dos alunos, uma vez que passam várias horas diárias com os mesmos e consideraram ser um levantamento mais fiável.

Não se aplica o questionário simplificado após a atividade, no entanto, os docentes deverão promover um breve diálogo consciencializador com os alunos.

---

**Concurso de ortografia – 1 vez por período**

Realiza-se em três momentos de seleção progressiva, com o intuito de proporcionar mais momentos de implementação da Ação de Melhoria em Expressão Escrita, considerada deficitária comparativamente com as restantes.

---

**Concurso de ortografia – 1 vez por período**

No momento da realização das provas de compreensão escrita, em sala de informática, será realizada a primeira eliminatória do concurso de ortografia, nos 2º e 3º ciclos.

Nos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade mantém-se o concurso realizado em anos letivos anteriores.

Tabela 11 - Comparação entre os modelos inicial e simplificado do PAM.

Seguidamente, é apresentada a escala de salas para a realização do questionário de concentração, da prova de compreensão escrita e do concurso de ortografia, mediante a disponibilidade das salas TIC 1 e TIC 2 para as datas designadas:

Datas	14.12.2015		15.12.2015		16.12.2015	
Salas	TIC 1	TIC 2	TIC 1	TIC 2	TIC 1	TIC 2
08:30 - 09:20	5ºB		7ºA	8ºF	9ºA	
09:25 - 10:15			7ºC	8ºB		CV1
10:30 - 11:20		6ºB	8ºC			
11:30 - 12:20	6ºA	5ºA	7ºD	7ºB	9ºC	
12:25 - 13:15	5ºC	5ºE	8ºD	8ºA		
13:30 - 14:20				CV2	9ºB	
14:25 - 15:15	6ºC					9ºD
15:25 - 16:15		6ºE	8ºE	7ºF		
16:30 - 17:20		6ºD	8ºG			9ºE
17:25 - 18:15	6ºF	5ºD	7ºE			9ºF

Tabela 12 - Proposta de escala de salas para a realização e monitorização das ações de melhoria de concentração e compreensão escrita e do concurso de ortografia.

Aludindo a Elliott (2000, pp 47-48), nomeadamente no que respeita à “(...) relación con el apoyo institucional a la investigación-acción”, convém salientar que no decorrer deste trajeto o apoio institucional foi permanente e em grande medida coincidiu com as recomendações gerais e específicas apuradas por este autor no que concerne ao auxílio que a instituição deve prover no desenvolvimento de uma IA, pelo que se considerou pertinente explicar as ditas recomendações (designadas por um grupo de professores participantes num estudo elaborado por Elliott), em comparação com as situações ocorridas ao longo deste processo. Através da tabela seguinte, podem constatar-se estes aspetos:

Recomendações apuradas por Elliott	O trajeto decorrido:
<p>Recomendação geral:</p> <p>É essencial que todos os professores sejam informados do compromisso total comportado e do apoio esperado para qualquer IA.</p>	<p>A diretora do agrupamento apresentou, na reunião geral do início do ano letivo, o coordenador do plano de ações de melhoria à comunidade escolar, explanando as ações a decorrer no presente ano letivo.</p>
<p>Recomendações específicas:</p> <p>I – Os diretores assistem aos debates iniciais.</p> <p>II – Todos os professores são informados do compromisso pelos membros da Direção.</p>	<p>A diretora do agrupamento reuniu no início do ano letivo com o coordenador do PAM com o propósito de aclarar os moldes pretendidos.</p> <p>Tal como referido anteriormente, todos os professores foram informados do compromisso assumido pela direção relativamente à implementação do PAM respeitante à concentração, compreensão escrita e expressão escrita e da necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar.</p>
<p>III – O estabelecimento dos períodos da investigação deve ser realista e coadunar-se com o ano escolar e as dimensões da investigação.</p>	<p>A Diretora do agrupamento transmitiu a consciência que tem da necessidade deste plano de ações de melhoria necessitar de vários anos de implementação para se conseguir alcançar melhorias efetivas e que poderá sofrer reformulações e adaptações, pelo que concedeu o mês de setembro para a equipa de trabalho poder dedicar-se à investigação e elaborar um modelo com fundamento teórico.</p>
<p>IV – Os diretores indicam aos docentes as exigências formuladas nesse momento, da</p>	<p>Este momento ocorreu no primeiro dia de setembro com a discussão das linhas</p>

investigação. Isto ocorre aquando da decisão acerca das áreas da investigação.	orientadoras do plano de ações de melhoria com o respetivo coordenador.
V – No caso de implicação de outras escolas na investigação, a Direção deve estimular as relações e promover reuniões com elas.	Este ponto não se verificou, no entanto, promoveu uma reunião com elementos externos (amigos críticos) à equipa de trabalho.
VI – Seleção cuidadosa da investigação e dos seus participantes. Concessão de um <i>status</i> elevado ao investigador, e se for aceitável/desejável, incorporar novos membros na equipa de investigação.	O foco da investigação foi fundamentado e delineado segundo as justificações anteriormente descritas, assim como a escolha criteriosa dos elementos que constituem a equipa de trabalho, tendo estes percursos e experiência educativos e investigativos distintos.
VII – Redução da carga horária de trabalho mediante a redistribuição interdepartamental e prestar atenção à distribuição de horários no princípio do ano letivo.	Foram acauteladas, desde a elaboração, a distribuição de serviço e horários dos elementos da equipa de trabalho.
VIII – Por forma a assegurar a completa cooperação interdepartamental, cada departamento propõe um elemento para atuar em parceria com a equipa de investigação para efetuar investigações sobre “áreas sensíveis”.	A cada departamento/grupo disciplinar foi solicitado um responsável pela atividade/ação de melhoria a desenvolver, tal como descrito na tabela 5.
IX – Dar “palmadinhas nas costas” acompanhadas de “estás a fazer um bom trabalho”. Deve-se resistir às apreensões manifestadas por outros docentes.	As “palmadas nas costas”, como incentivo, acompanhadas de “estás a fazer um bom trabalho” também ocorreram em momentos pontuais no início do trajeto.

Tabela 13 - Comparação entre as recomendações apuradas por Elliott e as ocorrências no processo de IA.

De seguida, e após a identificação dos momentos de monitorização, proceder-se-á à respetiva análise.

## 6.- Avaliação do Plano de Melhoria 2014-2015

No momento da implementação do plano de ações de melhoria reformulado, foi solicitado ao grupo disciplinar de Português o envio atempado das grelhas de monitorização da ação de melhoria respeitante à expressão escrita. Nos dias catorze, quinze e dezasseis de dezembro, tal como calendarizado, realizou-se a monitorização das ações de melhoria de concentração e compreensão escrita, assim como, o concurso de ortografia e uma apreciação, por parte dos alunos, da satisfação na realização das atividades propostas. Deste modo, na posse dos dados todos, procedeu-se ao tratamento e conseqüente análise dos mesmos, que se apresenta de seguida. Urge referir, que os alunos pertencentes às duas turmas dos Cursos Vocacionais (CV) também realizaram os questionários, uma vez que as suas aulas decorriam habitualmente nas salas de aulas mencionadas.

### Concentração

O questionário aplicado na ação de melhoria da concentração, foi elaborado com o contributo direto da Psicóloga do agrupamento, com base nos questionários validados e regularmente utilizados para o efeito.

1	Tenho dificuldade em prestar atenção aos detalhes
2	Cometo erros por descuido na realização de tarefas escolares e/ou outras atividades
3	Tenho dificuldade em manter a atenção/o foco nas tarefas ou atividades lúdicas
4	Estou com a cabeça longe (“na lua”) quando alguém me dirige a palavra diretamente
5	Tenho dificuldade em seguir instruções até ao fim
6	Tenho dificuldade em conseguir terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres
7	Tenho dificuldade em organizar tarefas e atividades

8	Os meus trabalhos são desleixados
9	Tenho dificuldade em cumprir com o tempo/prazos estipulados
10	Evito/não gosto envolver-me em tarefas que exijam esforço mental prolongado
11	Perco facilmente coisas necessárias para tarefas ou atividades
12	Distraio-me facilmente com estímulos externos
13	Sou frequentemente esquecido em relação à realização de atividades quotidianas

Tabela 14 - Questões utilizadas no questionário de concentração.

Os questionários foram aplicados de forma distinta, consoante o nível de ensino. Deste modo, no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo, a responsabilidade do seu correto preenchimento foi imputada aos educadores e professores titulares de turma, baseada na perceção e profundo conhecimento que detêm dos seus alunos, em virtude do elevado número de horas de trabalho e contato efetivo com os mesmos e por não estarem reunidas ainda, as condições técnicas informáticas desejáveis para o eficaz cumprimento do procedimento on-line necessário. Já nos 2º e 3º Ciclos de escolaridade, dada a possibilidade de utilização das duas salas munidas de computadores e ligação à internet, os questionários foram preenchidos e submetidos pelos próprios alunos, com a supervisão dos docentes que os acompanhavam.

Para este efeito as escalas escolhidas foram também diferenciadas, conforme se apresenta na tabela seguinte.

	Escalas utilizadas				
P5	1		2		3
1C	Nunca		Algumas vezes		Quase sempre
2C	1	2	3	4	5
3C	Nunca	Pouco	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre

Tabela 15 - Escalas diferenciadas utilizadas no questionário de concentração.

A abrangência destes procedimentos teve o propósito de se efetuar um levantamento pormenorizado e exaustivo das contrariedades condicionadoras da capacidade de concentração dos alunos do agrupamento.

Ao invés de apenas os alunos sinalizados realizarem o questionário, o Serviço de Psicologia do agrupamento passará a deter uma base de dados com a totalidade dos alunos, podendo deste modo atuar antecipadamente.

Em seguida, são apresentados na tabela subsequente os valores médios por ano de escolaridade e por questão obtidos através das respostas às treze questões do questionário de concentração, bem como as médias por ano de escolaridade. Através do degradé de cores, pode observar-se em que questões e em que ano de escolaridade se obtiveram os melhores e os piores resultados, sendo que, por ordem crescente, a cor vermelha é relativa aos valores mais baixos, seguida da laranja e da amarela e terminando na verde, que é representativa dos valores obtidos mais satisfatórios.

Questão	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	CV	Média
1	1,77	2,19	1,90	1,90	1,93	2,46	2,43	2,54	2,39	2,30	2,60	2,22
2	1,75	2,04	1,92	1,87	1,85	2,28	2,37	2,35	2,40	2,30	2,54	2,15
3	1,70	2,12	1,74	1,63	1,63	2,13	2,10	2,34	2,20	2,18	2,57	2,03
4	1,54	1,88	1,66	1,50	1,56	1,84	1,80	1,87	1,94	1,86	2,14	1,78
5	1,61	1,90	1,64	1,47	1,55	1,96	1,89	1,98	1,93	1,56	2,06	1,78
6	1,56	1,78	1,55	1,43	1,55	1,93	1,92	1,89	1,95	1,61	2,00	1,74
7	1,63	1,72	1,48	1,44	1,39	1,85	1,80	1,99	1,80	1,60	2,03	1,70
8	1,74	1,61	1,38	1,35	1,24	1,70	1,58	1,67	1,71	1,54	1,74	1,57
9	1,60	1,84	1,61	1,53	1,54	1,72	1,73	1,80	1,84	1,59	2,03	1,71
10	1,68	1,93	1,80	1,73	1,76	1,81	1,79	1,88	1,96	1,83	2,26	1,86
11	1,47	1,56	1,39	1,23	1,30	1,68	1,65	1,80	1,77	1,55	1,83	1,56
12	1,54	1,97	1,63	1,55	1,68	2,17	2,22	2,33	2,33	2,24	2,37	2,00
13	1,35	1,39	1,34	1,36	1,45	1,90	1,64	1,91	1,75	1,71	2,03	1,62
Média	1,61	1,84	1,62	1,54	1,57	1,96	1,92	2,03	2,00	1,84	2,17	

Tabela 16 - Valores médios relativos aos questionários de concentração.

Através da observação dos valores e cores respetivos à coluna dos valores médios por questão, conclui-se que nas questões 1 (2,22) ,2 (2,15), 3 (2,03) e 12 (2,00), os alunos apresentaram maiores debilidades. Constata-se ainda, que na linha relativa aos valores médios por ano de escolaridade, os

anos iniciais de ciclo apresentam sempre valores mais elevados do que os restantes, tal como também se observa no gráfico seguinte. A saber, no primeiro ano (1,84), no quinto ano (1,96) e no sétimo ano (2,03).

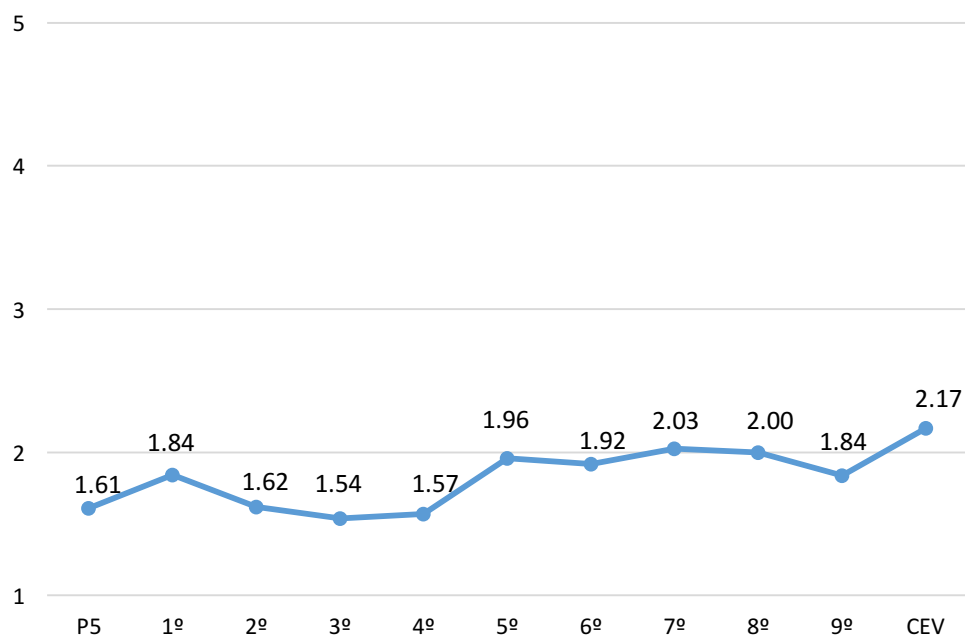


Gráfico 10 - Valores médios das respostas relativas às questões colocadas no questionário de concentração, por ano de escolaridade.

Constatou-se ainda que os alunos dos cursos vocacionais apresentam valores médios sempre superiores aos restantes anos de escolaridade, com exceção da questão 8, onde se pode observar uma similitude com o valor médio dos alunos do ensino pré-escolar. Estes valores aludem a maiores debilidades por parte destes alunos, ao nível da capacidade de concentração.

De seguida apresenta-se o gráfico correspondente ao valor médio das respostas dadas pelos alunos, por ano de escolaridade, às treze questões pertencentes ao questionário de concentração.

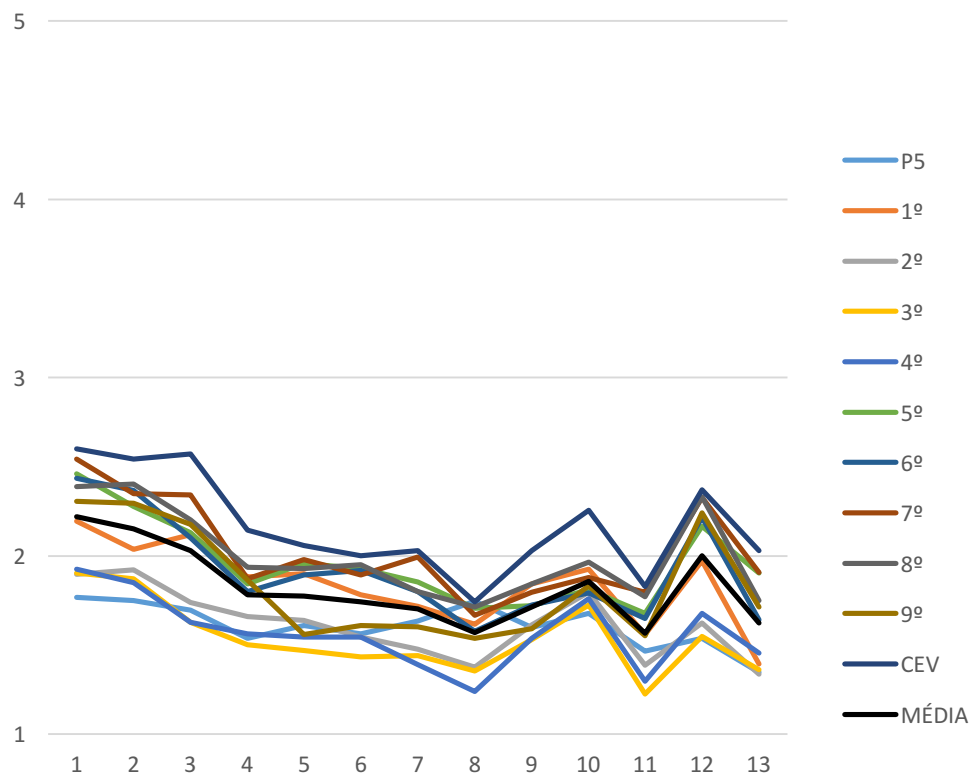


Gráfico 11 - Valores médios das respostas relativas às questões colocadas no questionário de concentração, por questão.

Pode-se verificar que, independentemente do ano de escolaridade, existe uma propensão para a homogeneidade nas respostas dos alunos, correspondendo a uma padronização nas respostas, balizadas inferiormente pelos alunos do P5 e do 3º ano de escolaridade e superiormente pelos alunos do CV.

Da análise dos valores médios de resposta relativos ao questionário de concentração, nos primeiros anos de cada ciclo de ensino apresentam sempre valores superiores aos restantes.

Aferiu-se que os alunos pertencentes aos cursos vocacionais são os que apresentam valores médios mais elevados no que diz respeito às perguntas colocadas no questionário de concentração.

### Expressão escrita

No que concerne à expressão escrita, realça-se o fato de não se realizar no ensino pré-escolar nem nos cursos vocacionais, mas convém referir que no segundo ano de escolaridade realizar-se-á a monitorização apenas no início do segundo período, por solicitação da coordenadora de ano e em concordância com os elementos da equipa de trabalho do plano de ações de melhoria. No que á análise dos dados diz respeito, pode-se constatar que os mesmos variam pouco entre si destacando-se, no entanto, pela positiva os 91,7% de valor médio obtidos pela turma E do terceiro ano de escolaridade. Inversamente a este registo encontra-se a turma D do mesmo ano de escolaridade, com um valor médio de 39,3%.

	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	CV
A		41,0		43,1	60,9	49,8	62,0	45,3	51,1	46,5	
B		59,0		43,6	68,1	52,2	50,0	44,8	52,8	62,5	
C		58,8		47,8	58,9	53,2	48,6	50,0	46,3	76,1	
D		74,8		39,3	60,8	55,9	51,5	60,1	54,8	61,9	
E		75,9		91,7	60,2	51,9	60,4	62,1	58,0	50,5	
F				54,6	62,1		61,1	49,7	55,5	47,8	
G				52,6	67,3				46,3		
Média		61,9		53,2	62,6	52,6	55,6	52,0	52,1	57,5	

Tabela 17 - Valores médios percentuais, por turma e ano de escolaridade, referentes ao primeiro momento de monitorização da ação de melhoria de expressão escrita.

Os valores médios por ano letivo, apresentados na última linha da tabela e no gráfico seguinte, variam entre os 52,0% no sétimo ano de escolaridade e os 62,6% no quarto ano de escolaridade

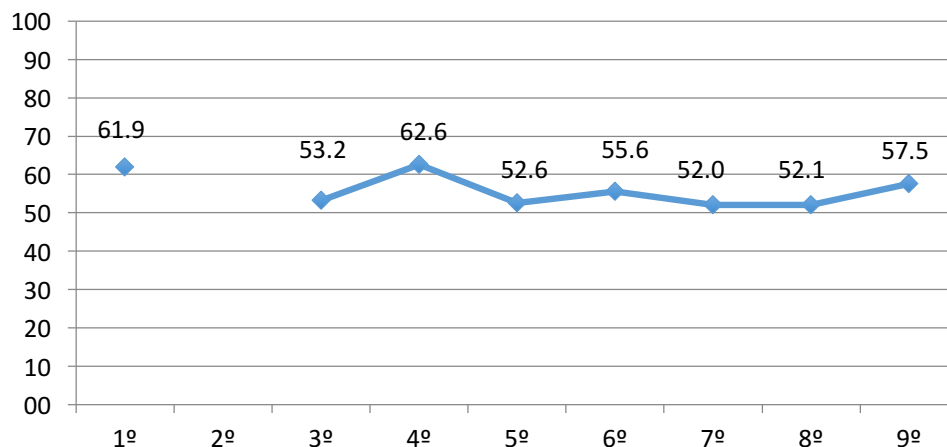


Gráfico 12 - Valores médios percentuais, por ano de escolaridade, relativos ao primeiro momento de monitorização da ação de melhoria de expressão escrita.

### Compreensão escrita

Contrariamente ao sucedido nos valores médios, por ano de escolaridade verificados na ação de melhoria de concentração, na ação de melhoria de compreensão escrita, os resultados médios mais elevados apuraram-se nos anos terminais de ciclo, com a exceção do 1º ano de escolaridade que se destaca com 83,0% de valor médio. No extremo oposto encontra-se o CV, com um valor médio de 39,0%, conforme se pode observar na tabela que se segue:

	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	CV
A		79,1	19,4	52,3	47,8	42,5	56,0	45,6	54,4	53,5	40,5
B		81,0	36,3	53,5	82,4	48,1	54,5	43,8	49,5	55,2	37,5
C		86,1	57,9	46,7	41,5	45,5	56,4	46,1	49,4	47,5	
D		86,0	80,0	56,7	69,4	48,1	53,3	42,8	54,2	60,8	
E		82,7	64,0	94,0	74,2	44,6	42,5	47,8	44,5	52,6	
F			61,9	43,9	62,5		50,0	34,8	45,9	46,5	
G				61,7	65,6				50,0		
Média		83,0	53,3	58,4	63,3	45,7	52,1	43,5	49,7	52,7	39,0

Tabela 18 - Valores médios percentuais, por ano de escolaridade e por turma, relativos ao primeiro momento de monitorização da ação de melhoria de compreensão escrita.

### Concurso de ortografia

Relativamente ao concurso de ortografia, implementado nos segundo e terceiro ciclos, decorrido em concomitância com o preenchimento do questionário de concentração e com a realização da atividade de compreensão escrita, pode-se referir que os valores médios (convertidos à escala de 1 a 5 valores) das competências ao nível da ortografia apresentam-se em evolução positiva sofrendo, no entanto, uma inflexão nos alunos do ensino vocacional, conforme se pode verificar na tabela que se segue.

	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	CV
A						47,0	66,3	70,6	76,7	70,5	71,6
B						55,4	81,8	68,7	76,0	77,1	64,7
C						67,8	65,5	63,2	69,4	82,0	
D						42,0	40,0	62,4	76,8	80,4	
E						62,1	56,5	65,2	81,3	81,3	
F							56,8	70,9	74,5	64,7	
G									77,4		
Média						54,9	61,2	66,8	76,0	76,0	68,1

Tabela 19 - Valores médios percentuais, por ano de escolaridade e por turma, relativos ao concurso de ortografia.

### Comparação direta

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores médios, por ano de escolaridade, obtidos pelos alunos nas atividades monitorizadas no decorrer do primeiro período.

Constata-se desta forma que, tendencialmente os melhores resultados foram obtidos nos anos iniciais de escolaridade, sendo o quinto ano de escolaridade uma referência no retrocesso dos resultados obtidos, assim como os cursos vocacionais por obterem maioritariamente os resultados menos satisfatórios.

Ressalva-se que os dados da tabela seguinte, relacionados com a

compreensão escrita, expressão escrita e do concurso de ortografia foram convertidos para a escala de 1 a 5, para melhor serem comparados/enquadrados com os demais.

	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	CV
Concentração	1,61	1,84	1,62	1,54	1,57	1,96	1,92	2,03	2,00	1,84	2,17
Compreensão escrita		4,15	2,66	2,92	3,17	2,29	2,61	2,17	2,49	2,63	1,95
Expressão escrita		3,09		2,66	3,13	2,63	2,78	2,60	2,61	2,88	
Concurso ortografia						2,74	3,06	3,34	3,80	3,80	3,41

Tabela 20 - Valores médios convertidos na escala 1-5, nas atividades referidas anteriormente.

Aproveitou-se ainda o momento e monitorização das ações de melhoria e do concurso de ortografia para solicitar aos alunos uma apreciação relativa às atividades implementadas.

#### Questionário de satisfação

Pelo que se pode constatar dos valores médios, por ano de escolaridade, da tabela seguinte, à mediada que os alunos progridem nos anos de escolaridade, o gosto por este tipo de atividades diminui, uma vez que o valor médio tendencialmente vai decrescendo.

	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	CV
A						4,3	4,2	4,3	3,7	3,9	3,7
B						4,2	4,2	4,4	3,6	3,8	3,1
C						4,0	4,1	3,9	4,1	3,9	
D						4,4	4,2	4,2	3,7	3,7	
E						4,3	4,2	4,4	4,2	3,5	
F							4,3	4,6	3,7	4,2	
G									3,8		
Média						4,2	4,2	4,3	3,8	3,8	3,4

Tabela 21 - Resultados referentes ao questionário de satisfação do PAM, aplicado aos alunos do AEAA.

## 7.- Plano de Ação

A implementação do PAM segue uma calendarização definida, porém reformulável, através da qual se designaram todos os procedimentos a realizar ao longo do presente ano letivo, tal como se pode observar na tabela seguinte.

SETEMBRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
OUTUBRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
NOVEMBRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
DEZEMBRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
JANEIRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
FEVEREIRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29		
MARÇO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
ABRIL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
MAIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
JUNHO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
JULHO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
LEGENDA	REUNIÃO DE TRABALHO		CONCEBER/REFORMULAR MODELO PAM					SOLICITAR DADOS			REALIZAR QUESTIONÁRIOS ON-LINE					MONITORIZAR			TRATAR DADOS			ELABORAR RELATÓRIO			FIM DE SEMANA			INTERRUPÇÃO LETIVA			

Tabela 22 - Calendarização da implementação do PAM no ano letivo 2014/2015.

Após a implementação do PAM e tendo em conta a sua trajetória, ou seja, as circunstâncias em que se desenvolveu e os resultados obtidos, podem tecer-se algumas reflexões consideradas pertinentes para o desenvolvimento e implementação de outros planos vindouros, tendo em vista a melhoria de situações identificadas como problemáticas neste contexto educativo em concreto. Desta forma, são apresentadas de seguida algumas propostas de orientação para o futuro, entre elas:



escolar os resultados obtidos no PAM			2016										
Proporcionar um tempo semanal comum para reunião	Atribuição de um tempo semanal comum aos elementos da equipa PAM para reunião de trabalho	Diretora	Agosto 2016										
Aproveitar os recursos humanos alocados nos clubes de forma mais eficiente em prol do PAM, trocando-os por momentos de trabalho com os alunos que apresentem maiores défices nas ações de melhoria	Reformular os horários do agrupamento e aproveitar as horas de almoço de forma equitativa como sugerido na distribuição seguinte <table border="1" data-bbox="724 779 994 846"> <tr> <td>2ªf</td> <td>3ªf</td> <td>4ªf</td> <td>5ªf</td> <td>6ªf</td> </tr> <tr> <td>5º</td> <td>6º</td> <td>7º</td> <td>8º</td> <td>9º</td> </tr> </table>	2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf	5º	6º	7º	8º	9º	Diretora	Agosto 2016
2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf									
5º	6º	7º	8º	9º									
Proporcionar aos alunos de 4 anos do Ensino Pré-escolar as medidas do PAM	Implementar o PAM nas turmas de 4 anos do Ensino Pré-escolar	Equipa PAM	Setembro 2016										
Detetar alunos com dificuldades visuais e auditivas, potenciadoras de diminuição da concentração	Realizar rastreios visuais e auditivos	Centro de Saúde Coordenadora do PESES	Setembro 2016										
Melhorar os resultados da avaliação interna	Atribuir aulas de apoio e aulas de recuperação com preferência pelas turmas com piores resultados no PAM	Diretora	Setembro 2016										
Melhorar a apropriação da implementação do PAM consciencializando a comunidade educativa dos objetivos, procedimentos e momentos de monitorização	Palestra explicando os moldes do PAM	Equipa PAM	Setembro 2016										
Completar os dados de todos os alunos do agrupamento	Aplicar o questionário da concentração aos novos alunos do AEAA	SPO	Setembro 2016										

Tabela 23 - Proposta de ações/atividades a desenvolver para o futuro.

É de ressaltar neste conjunto de propostas a que é relativa à despistagem de dificuldades visuais e auditivas nos alunos, na medida em que intensificam a minoração da concentração. Sobre este prisma e de acordo com Garanderie (1989, pp. 19-21), as anomalias da visão são mais facilmente corrigíveis do que as do ouvido e importa que a sua despistagem seja feita sistematicamente, pois numa turma há sempre 5% a 10% de alunos que usam

óculos, sendo que os que apresentam problemas auditivos, por vezes, ultrapassa os 10%. Uma ligeira diminuição na capacidade auditiva (5% a 10%) é muitas vezes menosprezada e negligenciada e incorre num handicap muito sério que fomenta riscos pedagógicos, na ausência de um diagnóstico médico preciso e de precaução, sendo que pais e professores, muitas vezes, não se dão conta desta situação. Deste modo, por forma a prevenir e mitigar debilidades ao nível da concentração, será proposto o rastreio das capacidades visuais e auditivas, como figura na tabela anterior.

## 8.- Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, foram expostos todos os dados relativos à intervenção efetuada no Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender, tendo em vista a minoração de insuficiências detetadas. Para o efeito, foi desenvolvido e implementado um Plano de Ações de Melhoria que ainda está a decorrer, visto que foi projetado para todo o ano letivo de 2014/2015, sendo que os resultados que se puderam apurar ainda não refletem o efeito do plano na sua totalidade.

Assim, face ao que se obteve, pode considerar-se que a opção metodológica se revelou eficaz (a IA na perspetiva de John Elliott), visto que permitiu ir de encontro aos objetivos gerais inicialmente definidos e na medida em que possibilitou ao investigador:

- o desenvolvimento e implementação de um plano que pressupôs o envolvimento de toda a comunidade educativa e que abrangeu todos os anos de escolaridade;
- o seu envolvimento direto e constante na ação e para a ação, tendo em conta as necessidades específicas do meio;
- a continuidade do plano de ação ao longo do tempo e a flexibilidade nas adaptações que se revelaram necessárias;
- a possibilidade de revisão dos procedimentos adotados e de monitorização dos factos ocorridos, por forma a identificar possíveis lacunas, antes de se passar à fase seguinte;
- a minimização das insuficiências detetadas, através do processo de mudança desencadeado pela intervenção;
- a compreensão das situações problemáticas e subsequente obtenção de conhecimento prático acerca das mesmas, que

poderá orientar os docentes nas suas práticas pedagógicas face a elas.

- a mudança em determinados aspetos da cultura organizacional, nomeadamente no que diz respeito à definição e implementação de um Plano de Ações de Melhoria, que antes era desenvolvido e implementado por cada departamento do agrupamento de forma isolada. Através deste plano, todos os departamentos trabalharam em conjunto na prossecução do objetivo comum, a mitigação das insuficiências, tendo-se porém em conta as especificidades de cada um.

Desta forma, observou-se que este trabalho teve a vantagem de estar ligado à ação, mas sofreu o inconveniente de estar subjacente ao cumprimento de prazos, o que limitou em certa medida a profundidade do plano de ação.

Embora este trajeto não tenha sido assumido, à partida, pela totalidade do corpo docente do Agrupamento de Escolas Alegria de Aprender, fator que ditou alguns momentos de pausa no seu desenvolvimento, para reformulação de procedimentos no sentido da sua simplificação ao nível da monitorização, a implementação das atividades decorreu dentro do previsto.

Desta forma, o modelo simplificado do PAM foi bem acolhido no seio do corpo docente e realiza-se de acordo com o estipulado, estando os objetivos definidos até à data alcançados na totalidade. Salienta-se que os constrangimentos ocorridos suscitaram o surgimento de uma janela de oportunidades para o envolvimento direto de mais elementos do corpo docente do Agrupamento, nomeadamente dos amigos críticos e exigiram um acompanhamento e apoio incondicional da Direção, que de facto se verificou.

Considerando-se este trajeto como sendo progressivo, pressupõe-se que as melhorias observadas ao nível de um agrupamento de escolas são seguramente lentas e precisam de tempo para se consolidarem, sendo que os dados recolhidos e apresentados relativamente ao primeiro momento de monitorização, servirão seguramente para nortear e analisar a médio prazo a evolução expectável de futuras ações que se pretendam implementar no âmbito da melhoria e da eficácia, pelo que foram propostas algumas recomendações de ações a desenvolver para o futuro, entre elas:

- Monitorização do desempenho dos alunos ao longo do ano letivo e análise da sua evolução;
- Avaliação do impacto do PAM, através da análise dos verdadeiros efeitos das ações de melhoria desenvolvidas e a sua reformulação, em caso de necessidade;
- Promoção da formação dos docentes nas especificidades das problemáticas identificadas e no uso das estratégias mais adequadas para as contornar;
- Divulgação dos resultados obtidos a toda a comunidade escolar, na medida em que possam compreender a importância de implementação de um PAM no combate às insuficiências detetadas e ao aprimoramento da aprendizagem;
- Aplicação de PAM's nos anos do Ensino Pré-escolar;
- Promoção de despistes de dificuldades visuais e auditivas, potenciadoras de diminuição da concentração e consequentes dificuldades na aprendizagem.

## **Bibliografia**

Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas – pensar e praticar*. Lisboa: ASA.

Alves, M. P. (2009). *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a teoria e a prática de inovar*. Rio de Janeiro: Campus.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, J. A., & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno dos intervenientes. In Costa, J.A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 12, (2), pp.355-380.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.251-278). Porto: Afrontamento.

Fernandes, M.R. (2000). *Mudança e Inovação no Pós-Modernidade – Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Garanderie, A. (1989). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In Nóvoa, A. (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp.143-161). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Grilo, V. & Machado, J. (2009). *Avaliação das escolas e atores locais: responder ou melhorar?* Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia, pp. 3545-3559. Braga: Universidade do Minho.

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Meuret, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Costas, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação (2002). Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que regulamenta o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. *Diário da República I série-A n.º 294*, (Online), pp. 7952-7954. Retirado de: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei\\_31\\_2002.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_31_2002.pdf).

Consultado em: 3 de setembro de 2015.

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: ISCSP.

Observatório de Melhoria e de Eficácia da Escola da Universidade Lusíada do Porto. (s.a). *Planos de Melhoria da escola – uma introdução*. (Online), pp.1-41. Retirado de: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>. Consultado em: 3 de setembro de 2015.

Observatório de Melhoria e de Eficácia da Escola da Universidade Lusíada do Porto. (Online), Disponível em: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/observatorio/acerca-de-nos/>. Consultado em: 3 de setembro de 2015.

Parlamento Europeu (2001). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de Fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, (Online), L 60, pp. 51-53. Retirado de:

<http://old.eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:PT:PDF](http://old.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:PT:PDF)

Consultado em: 3 de setembro de 2015.

Pérez Gómez, A.I. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In Elliott, J. (2000), *La investigación-acción en educación* (pp. 9-19). Madrid: Ediciones Morata

Rezende, F.P., Freitas, F.O., & Silva, E.A.T.O., (2011). “Cultura Organizacional e Resistência à Mudança”, comunicação apresentada no VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, realizado a 19, 20 e 21 de outubro de 2011, Resende – Brasil.

Silva, J. A. M. (2008). Investigação-ação educacional e trajetórias humanas: elos nem tão frágeis assim. *Revista Praxis Educacional*, (Online), 4, (5), pp. 79-108. Retirado de:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/319/352>.

Consultado em: 6 de setembro de 2015.

Stacey, R. (1998). *Pensamento Estratégico e Gestão da Mudança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, (Online), 31, (3), pp.443-466. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Consultado em: 5 de

setembro de 2015.

Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.