

Evaluación Intermedia de un proyecto de mediación escolar en Portugal.

Avaliação Intermédia de um Projecto de Mediação Escolar em Portugal

Sebastián Losada González

Universidad de Huelva

Isilda Pereira e Silva

Profesora de Secundaria en Portugal

Fecha de recepción: 23-03-2009

Fecha de aceptación: 30-07-2009

Resumo

O presente artigo descreve a investigação levada a cabo numa escola portuguesa. Tratou-se de uma avaliação intermédica, complementar ao processo de auto-avaliação e referente a três dimensões consideradas essenciais para a tomada de decisões quanto ao futuro do projecto: relevância, eficácia e eficiência.

Foi utilizada uma metodologia mista, sustentada por um paradigma eclético, assente num estudo de caso simples de subtipo aninhado. Optou-se pelo recurso a fontes documentais e entrevistas em profundidade a informadores privilegiados; a investigação foi efectuada com base na análise documental e de conteúdo, estatística descritiva e um teste não paramétrico qui - quadrado para testar a independência entre expulsão e insucesso escolar.

Palavras – Chave: avaliação de projectos; relevância; eficácia; eficiência; qualidade; mediação escolar.

Resumen

En este artículo se describe la investigación realizada en una escuela portuguesa. Se trató de una evaluación complementaria al proceso de auto-evaluación existente y referente a tres dimensiones consideradas esenciales para la toma de decisiones sobre el futuro del proyecto: pertinencia, eficacia y eficiencia.

Se utilizó una metodología mixta, con el respaldo de un paradigma eclético, sobre la base de un estudio de caso simple de subtipo anidado. Fueran elegidas fuentes documentales y entrevistas en profundidad a informantes privilegiados; la investigación se basó en la análisis documental y de contenido, estadística descriptiva y un test no paramétrico de chi - cuadrado para testar la independencia entre la expulsión y el fracaso escolar.

Palabras - Clave: evaluación de proyectos, pertinencia, eficacia, eficiencia, calidad, mediación escolar.

Summary

This article describes the research carried out in a Portuguese school. It was a complementary evaluation to the process of self-assessment based on three dimensions, considered essential for making decisions about the future of the project: relevance, effectiveness and efficiency.

It was used a mixed methodology, backed by an eclectic paradigm, and a simple case study of subtype nested. It was used documentary sources and interviews in depth to privileged informers; the investigation was based on document analysis and content, descriptive statistics and a nonparametric chi - square test for independence between the expulsion and failure at school.

Key- Words: Project's evaluation; relevance, effectiveness, efficiency, quality, school mediation.

1. Enquadramento do estudo

1.1. Projectos Sociais nas Escolas Públicas

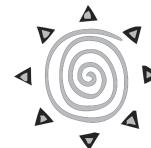
As questões sociais em contexto escolar, enraizadas numa geografia política educadora constituem um dos temas de maior actualidade, não só em Portugal, como também em todo o mundo. Associadas ao difícil equilíbrio entre qualidade e equidade no mundo da educação, estas questões remetem para a necessidade de uma re - conceptualização da escola no quadro do novo milénio (Unesco, 1996; Carneiro, 2001; Canário, 2002).

A esta necessidade não é alheia a crise dos sistemas de ensino, marcada quer pelas elevadas taxas de insucesso, absentismo e abandono escolares, quer pela emergência crescente de problemas relacionais na comunidade escolar muitas vezes materializados em actos de indisciplina e violência (Estrela, 1992; Amado, 2000; Vettenburg, 2000).

Por outro lado, assistimos a uma tendência reformista baseada numa progressiva autonomia e responsabilização das escolas; esta tendência cruza-se com uma lógica de reforço do seu sentido comunitário, num espírito de cooperação e inter-ajuda facilitador de novas dinâmicas de mudança no quadro do paradigma de escola inclusiva, alicerce da equidade e garante da qualidade de aprendizagens que se pretendem efectivamente significativas para a fundação de uma sociedade mais coesa e justa (Bolívar, 1997; Correia, 2001; Ainscow, 2005; Coronel, 2007).

Foi neste contexto que surgiram no final dos anos 90 em Portugal os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), com o objectivo de colaborar com o corpo docente das escolas na implementação de projectos de mediação escolar. Tutelados pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC), estes projectos contavam em 2008 com 59 gabinetes, suportados por uma rede de apoios decorrentes do estabelecimento de parcerias estratégicas das quais se destacam associações locais (Associações de Pais e Encarregados de Educação, Conselhos Executivos das escolas, Juntas de Freguesia e Centros de Saúde), bem como as associações regionais e nacionais (Polícia de Segurança Pública (PSP), Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT) e Programa Escolhas).

Estes projectos assumem como finalidade: *'contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança e jovem, através da promoção de ambientes mais facilitadores da sua integração escolar e social'*. Desta finalidade decorrem três grandes objectivos gerais: a) *'Promover condições psicossociopedagógicas que contribuam para a consolidação do sucesso escolar e pessoal da criança/jovem'*; b) *'Diminuir e prevenir situações de risco'*; c) *'Promover a inter - relação entre os diversos intervenientes no processo de ensino - aprendizagem (IAC: 12-*



3). A intervenção da equipa multidisciplinar sustenta a sua actividade em três níveis: a) nível primário: prevenir a ocorrência de problemas; b) nível secundário: tratar ou remediar esses problemas; c) nível terciário: desenvolver um trabalho de reabilitação das sequelas causadas pelos problemas, em conjugação com as famílias e a comunidade local e regional.

Como qualquer projecto social, também estes visam em última instância contribuir para a diminuição ou erradicação de um problema ou necessidade sentidas por uma determinada comunidade (neste caso concreto, uma comunidade escolar). Inscreve-se por isso no âmbito de experiências de mudança (Mosterin, 1987) planificadas a partir de uma acção deliberada com vista a melhorar a praxis existente e que podem, por isso, ser avaliadas quer a partir da análise da consecução dos seus objectivos, quer dos procedimentos postos em marcha para a sua realização, quer ainda a partir da análise dos impactos (positivos e negativos, directos e indirectos) que tem ou teve sobre a comunidade onde foi implementado. (Estaço, 2000).

1.2. A difícil equação entre avaliação, mudança e qualidade

A necessidade de enquadrar geograficamente o território dos projectos sociais de âmbito escolar no espaço e tempo da avaliação da mudança, obriga-nos à consideração de um cenário macro - estrutural enformado pelo conceito de qualidade. Etimologicamente derivado de *qualis*, o seu significado está associado a classe ou tipo, conjunto de atributos referentes a um objecto ou acto de enquadrar. Foi provavelmente Anaximandro de Mileto quem, no âmbito da filosofia pré-socrática, utilizou pela primeira vez este conceito, associando-o a *dynamis*, movimento, potencialidade e mudança. (Peters, 1974). Numa outra aproximação conceptual Platão, na sua cosmovisão dualista baseada no pressuposto pitagórico segundo a qual *'tudo é número'*, faz desviar o conceito para a esfera do *eidos*, território geométrico das formas arquetípicas (Timeu, 52 a-c) ou qualidades hipostasiadas cuja precisão matemática e beleza geométrica apenas podem ser acessíveis a uma elite intelectual; esta segunda aproximação permite-nos relacionar este conceito ao de excelência ou maior bondade ou superioridade de um objecto em relação a outros. Por sua vez Aristóteles associa este conceito a *kategoriai* ou modos de predicação e género do ser, num registo retórico - argumentativo do discurso a partir de então também associado ao conceito de qualidade.

Esta exploração conceptual permite-nos perceber a existência de dois entendimentos básicos e distintos em relação a este conceito: ora conotada com *dynamis* e portanto como elemento fulcral de uma realidade em mudança, ora associada a uma realidade hipostasiada, eidética e transcendente; a estas concepções acrescentamos ainda uma terceira via alternativa, inaugurada por Aristóteles, com base na sua associação com *poios* ou categoria, num espaço retórico directamente relacionado com a coerência interna do discurso (*lexis*), a escolha do género do discurso a empreender em função do auditório, do tipo de persuasão a privilegiar (*ethos, pathos ou logos*), da sua organização (*táxis*) e finalmente da sua pronunciação ou acção (*hypocrisis*).

Actualmente, a utilização do termo qualidade em contexto educativo destaca o seu carácter polissémico (OCDE, 1992) e ambíguo (De la Orden, 1988, citado por Tiana, 2003:12), facto que leva alguns especialistas a considerar a necessidade de uma abordagem centrada em níveis de abrangência progressivamente mais amplos de acordo com os eixos: individual - social, microscópio - macroscópio; a consideração destes eixos permite, perceber a qualidade da educação segundo quatro vectores de análise: a) a complexidade do conceito que obriga o investigador a proceder à recolha de distintas perspectivas sobre o mesmo objecto de estudo; b) o seu carácter multidimensional, o que implica conceber a qualidade de ensino como um constructo complexo baseado em diversas dimensões (eficácia,

eficiência), c) grau de satisfação de necessidades e expectativas e finalmente, d) pertinência dos objectivos e finalidades propostos;

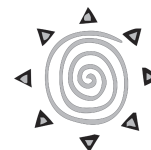
Por sua vez, a avaliação da qualidade, permite uma gestão estratégica das mudanças, o que significa considerá-la não apenas na sua função cognitiva de ampliação e compreensão sistemática dos fenómenos analisados, mas também enquanto instrumento ao serviço da melhoria e desenvolvimento de uma cultura de avaliação (De Ketele e Roegiers, 1993; Cousquer, 1999; Santos Guerra, 2000; Seijas Dias, 2003).

2. Pressupostos da investigação:

1.º - *Pressuposto epistémico*: assumpção de uma racionalidade dialógica (Aristóteles, 1179a, Habemas, 1985), como suporte estrutural do estudo. Este posicionamento implica a desconstrução de uma atitude positivista segundo a qual o papel do investigador consiste unicamente na explicação causal dos fenómenos observados; por sua vez, o posicionamento dialógico e argumentativo entende a racionalidade como instrumento de uma atitude performativa radicada numa razão situada ou contextualizada, definida na sua relação com a historicidade do tempo, com a factualidade natural e com a praxis social. No seu cerne encontramos a razão comunicacional e a necessidade de integrar linguagens diversas tendo em vista uma intercompreensão mais profunda de um dado objecto de estudo perspectivado na sua intersecção contextual. Trata-se por isso, de uma racionalidade ecossistémica, que assume o carácter complexo do agir humano no mundo.

2.º - *Pressuposto epistémico*: assumpção de um conceito de qualidade entendida como *dynamis* e *energeia*, intimamente associada a processos ou procedimentos, tendo em vista a melhoria, num espaço eminentemente dialógico. Neste âmbito, assume-se que a validação de um constructo deve ser efectuada, quer através da veracidade intersubjectiva, quer da fiabilidade dos dados recolhidos e da sua coerência orgânica.

3.º *Pressuposto epistémico*: assumpção do paradigma eclético (Cronbach et al, 1980, Weiss y Rein, 1975 citados por Perez Juste y García Ramos, 1995) enquanto estrutura de base da nossa investigação, de acordo com a sua natureza avaliativa, embora integrando elementos do paradigma compreensivo, nomeadamente quanto aos objectivos do relatório de avaliação, cuja estrutura assenta na emissão de juízos ambivalentes, positivos e negativos; esta opção estratégica, prende-se com a natureza complexa do objecto de estudo no âmbito das ciências da educação. Com efeito, estamos em crer que o objecto científico toma forma por meio de processos discursivos que são linguagens (Goodman, 1978; Meyer, 1991; Quine, 1995); por isso, nem a linguagem estatística no quadro de um estudo quantitativo, nem a linguagem natural no âmbito de um estudo qualitativo, poderão constituir-se como condição suficiente de uma investigação avaliativa sempre que considerarmos múltiplas unidades de análise em profundidade de um ou vários casos. Isoladamente consideradas constituem condições necessárias mas não suficientes para uma investigação de natureza avaliativa. Este posicionamento é particularmente exigente a nível da necessidade de uma correspondência biunívoca entre critérios (extensão conceptual do corpus teórico em direcção ao experimento) e experiência empírica, uma vez que o seu estabelecimento deve ser acompanhado de uma vinculação no sentido inverso; o relatório de investigação deve preocupar-se em particular com a existência de concordância (quanti - qualitativa) na produção da teoria. A transposição paradigmática para o plano da narrativa, deve fazer perder o carácter antinómico da metodologia mista, sobretudo através de competências lógicas indispensáveis à coerência e validade do constructo final.



3. Finalidade e objectivos do estudo

Considerando o objecto em estudo e o seu necessário enquadramento no âmbito das ciências da educação cujo território é cruzado por uma polifonia de perspectivas nem sempre concordantes, esta investigação tem como finalidade proceder a uma avaliação da qualidade do serviço prestado pelo projecto GAAF numa escola da Região Centro de Portugal, desde a sua implementação, em Março de 2006 até Março de 2008, tendo em vista o estabelecimento de um plano de melhorias. Pretende-se desta forma dar um contributo, desde o ponto de vista de uma avaliação complementar, formativa e intermédia, para uma tomada de decisão acerca de eventuais reformulações e continuidade futura.

4. Desenho de Investigação

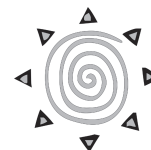
A metodologia utilizada baseou-se num estudo de caso simples ou único, de natureza aninhada, configurando portanto o tipo três da tipologia de Yin (1984).

Como ponto de partida investigação, foram seleccionadas um conjunto de interrogações, posteriormente reorganizadas e enquadradas nas dimensões avaliativas em estudo, a partir das quais foram depois determinados os indicadores, conforme se pode verificar pelo quadro abaixo:

D.1. RELEVÂNCIA DO PROJECTO		
Perguntas de partida	Objectivos	Indicadores
O projecto partiu de um correcto diagnóstico social do contexto onde pretende ser implementado?	1. Avaliar o grau de pertinência do projecto;	1.1. Diagnóstico social com evidências de déficits socioeconómicos e relacionais nos alunos da escola;
O projecto é adequado à resolução dos problemas diagnosticados?	2. Avaliar o grau de adequação do projecto, tendo em conta os problemas diagnosticados;	1.2. Delimitação de grupos populacionais mais afectados; 1.3. Definição de causas prováveis; 1.3. Identificação de recursos disponíveis à consecução do projecto.

Quadro n.º 1: Avaliação da Relevância do Projecto. Fonte: Elaboração própria.

D.2. EFICÁCIA DO PROJECTO		
Perguntas de partida	Objectivos	Indicadores
Melhorou o comportamento dos alunos devido ao programa de DCPS?	Avaliação do grau de consecução da meta 1 do projecto: Promoção de competências pessoais e sociais nas crianças e jovens (DCPS).	2.1. N.º de alunos abrangidos pelo DCPS na sua fase intermédia (2006/2007; 2007/2008); 2.2. N.º de alunos expulsos da sala de aula no período em análise (2006/2007; 2007/2008); 2.3. N.º de processos disciplinares no período em análise (2006/2007; 2007/2008);
Diminuiu a taxa de insucesso dos alunos sinalizados desde a implementação do GAAP? E quanto às taxas de abandono e absentismo? Diminuíram os comportamentos de bullying e violência, desde a implementação do GAAP? Diminuíram os comportamentos de risco entre a população sinalizada?	Avaliação do grau de consecução da meta 2 do projecto: Diminuir e prevenir situações de insucesso, abandono e absentismo escolar, situações de bullying e violência, bem como comportamentos que envolvam consumo de estupefacientes, álcool e prática de uma sexualidade irresponsável.	2.4. Resultados escolares dos alunos sinalizados (2006/2007; 2007/2008): N.º de reprovações. 2.5. Taxas de abandono e absentismo dos alunos sinalizados (2006/2007; 2007/2008); 2.6. Análise das situações de expulsão no período em análise (2006/2007; 2007/2008) entre os alunos sinalizados; 2.7. N.º de comportamentos de risco dos alunos sinalizados (2006/2007; 2007/2008);
Houve uma maior aproximação famílias – escola – comunidade? Foi criada a rede de apoio social (RAS)?	Avaliação do grau de consecução da meta 3 do projecto: Promover a inter-relação entre os diversos intervenientes no processo educativo: família/escola/comunidade.	2.8. N.º de contactos família – escola – comunidade (2006/2007; 2007/2008); 2.9. N.º de protocolos no âmbito da Rede de Apoio Social (RAS).



D.3. EFICIÊNCIA DO PROJECTO		
Perguntas de partida	Objectivos	Indicadores
Os recursos (materiais, humanos e informativos) são adequados à concretização do projecto?	Avaliação do funcionamento do projecto;	3.1. Recursos materiais, humanos; e informativos (suficiência e qualidade) 3.2. Processo de comunicação com outras estruturas de orientação educativa; (positiva ou negativa)
Existem obstáculos a uma melhor concretização do projecto?	Determinação dos efeitos do projecto (positivos e negativos) na comunidade educativa;	3.4. Existência de factores externos que obstaculizam o projecto; 3.5. Existência de crenças negativas que possam interferir com o funcionamento do projecto;
Existe a possibilidade de virem a ser alcançadas as metas previstas pelo projecto?	Determinação da sustentabilidade do projecto	3.6. Influências (positivas e negativas) do projecto para além da população - alvo; 3.7. Reconhecimento por parte da comunidade educativa.

Quadro n.º 3: Avaliação da Eficiência do Projecto. Fonte: Elaboração própria.

Após a definição do desenho de investigação, procedeu-se de seguida à constituição de um *corpus* documental, com vista à sua posterior análise e constitui a linha de base da investigação. Mereceu-nos particular atenção o respeito pelas regras básicas de uma investigação, nomeadamente a exaustividade, representatividade e homogeneidade dos dados a recolher (Quivy e Campenhautd, 1988), às quais acrescentámos ainda a regra da saturação empírica da informação (Guerra, 2006) e a diversificação das fontes documentais, garantindo desta forma que a investigação está suficientemente documentada, quer teórica, quer empiricamente, o que nos permite garantir a consistência, validade e fiabilidade das conclusões. Relativamente às entrevistas, os procedimentos de validação visaram oferecer garantias de pertinência e fiabilidade de informação; estas serviram o propósito de perceber e aprofundar alguns aspectos ainda obscuros do funcionamento do projecto ou a obtenção de outras informações que não tinha possível obter a partir da análise documenta. Toda a informação recolhida foi classificada e codificada de acordo com as regras de investigação acima referidas. A sua análise foi efectuada com base: a) no programa HyperRESEARCH para análise qualitativa; b) recurso à estatística descritiva dos dados quantitativos obtidos; c) recurso ao teste não paramétrico Qui - Quadrado para teste da independência entre expulsão da sala de aula e insucesso, a um nível de significância de 5%.

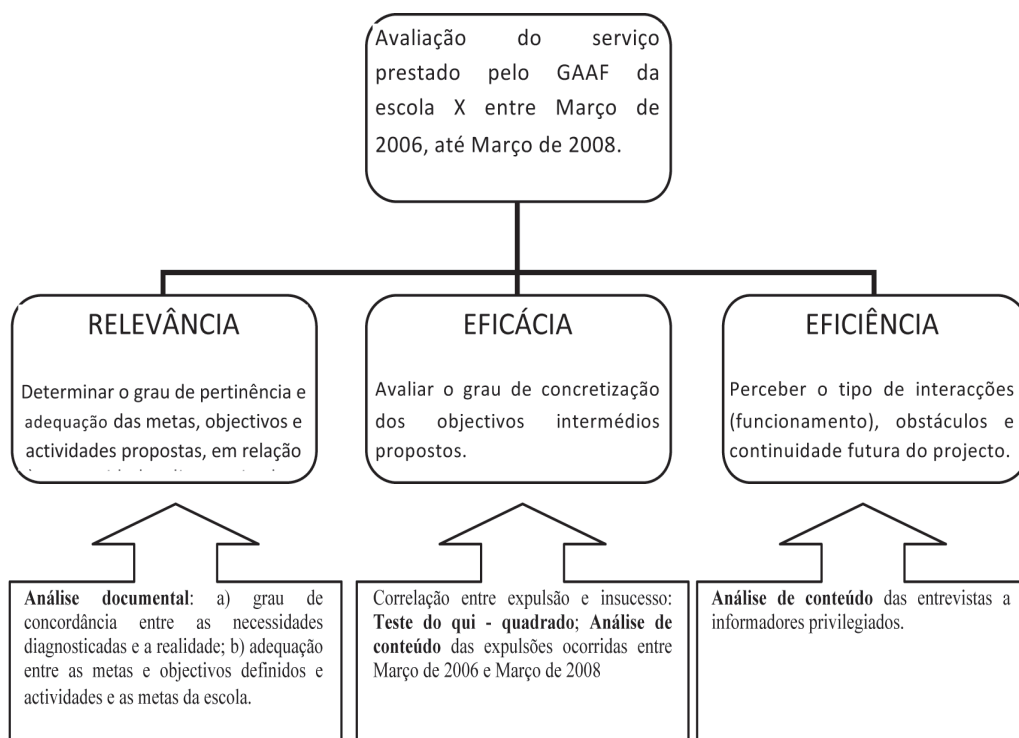


Figura 1: Desenho da investigação. Fonte: elaboração própria.

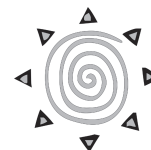
5. Resultados da avaliação das dimensões

5.1. Avaliação da relevância do projecto

Responder à questão sobre a relevância do projecto, supõe dar resposta às seguintes questões: o projecto partiu de um correcto diagnóstico social do contexto onde pretende ser implementado? O projecto é adequado à resolução dos problemas diagnosticados?

Embora não exista uma descrição exaustiva do contexto sócio económico da cidade, este aparece referenciado nas causas prováveis para os problemas diagnosticados; por outro lado, existe uma clara identificação de problemas e necessidades da comunidade escolar: são delimitados genericamente os grupos populacionais mais afectados, apontadas causas prováveis e identificados recursos disponíveis, quer a nível nacional, quer regional.

O projecto contém um conjunto de metas, objectivos e indicadores construídos a partir do diagnóstico realizado. As actividades do projecto estão devidamente integradas no Plano Anual de Actividades (PAA) e estão a ser implementadas segundo o plano previsto. Quanto à questão de saber se as actividades são adequadas para resolver os problemas diagnosticados, concluímos globalmente que sim a partir dos dados recolhidos das entrevistas, uma vez que as actividades apresentadas no PAA são apenas aquelas que não fazem parte do plano de trabalho diário do gabinete e visam contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; para além destas, existem outras que foram surgindo a partir de novas necessidades, como é o caso do programa de tutorias. Com base na análise



efectuada, foram estabelecidas as seguintes inferências em forma de pontos fortes e fracos:

RELEVÂNCIA DO PROJECTO	
PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<p>A existência de uma correcta identificação de problemas e necessidades da comunidade escolar;</p> <p>A existência de metas e objectivos claramente definidos;</p> <p>A existência de actividades integradas no PAA;</p> <p>Flexibilidade na programação de actividades à medida que são sentidas novas necessidades;</p>	<p>Inexistência de actividades direccionadas para alunos NEE;</p> <p>Delimitação pouco precisa dos grupos populacionais mais afectados;</p> <p>Existência de alguns indicadores de difícil operacionalização;</p> <p>Inexistência de um diagnóstico preciso em relação aos alunos de risco em termos de insucesso escolar;</p>
ASPECTOS A MELHORAR:	
<p>Delimitação mais detalhada dos grupos - alvos prioritários</p> <p>Existência de actividades para alunos NEE</p> <p>Criação de um 'banco de dados' anual de alunos retidos ou que transitaram com mais do que negativa (alunos em risco de insucesso)</p>	

Quadro n.º 4: Relevância do Projecto: Pontos Fortes e Fracos. Fonte: Elaboração própria.

5.2. Avaliação da eficácia do projecto

Responder à questão sobre a eficácia do projecto, supõe dar resposta à seguinte questão: o projecto está a cumprir claramente as metas e objectivos a que se propôs para esta fase intermédia?

Para responder de forma cabal, procedemos a uma avaliação do grau de consecução dos objectivos referente à meta 1 e concluímos que supera o planificado: houve mais sessões de promoção e desenvolvimento de competências sociais (PCPS), mais jovens a integrar o grupo de voluntários e mais atendimentos, facto que indicia uma maior procura por parte dos interessados. No entanto, constatamos um aumento muito significativo de número de casos de expulsão na escola, em particular entre 2005-2006 e 2006-2007, bem como um aumento do número de casos de processos disciplinares.

Em relação à meta 2 os resultados alcançados são mais modestos; convém realçar no entanto que diminuíram as situações de abandono e absentismo, embora não possamos estabelecer uma relação causal directa com a implementação do GAAP. Quanto ao combate ao insucesso escolar, houve uma diminuição global das taxas de insucesso no ensino básico no ano de 2007/2007, facto só por si positivo, embora mais uma vez não possamos estabelecer uma relação causal com o projecto; destaca-se neste campo, que o projecto inclui este ano lectivo um programa de

tutorias. O teste do qui - quadrado realizado nas turmas com alunos expulsos do ensino básico no ano 2006/2007, evidenciou a probabilidade de relação entre o número de expulsões e o insucesso escolar, sobretudo a nível do 7.º e 8.ºanos (Oliveira, 2004), conforme podemos verificar pelos quadros abaixo:

Para o 7ºAno, considerando as observações das 3 turmas de 2006/2007 em conjunto, tem-se:

Tabela de valores observados

2006/2007

7.º Ano	Transitou	Não transitou	
Expulso	9	16	25
Não Expulso	47	5	52
	56	21	77

Tabela n.º 1: Valores observados no 7.º ano (2006/2007). Fonte: Elaboração própria

Tabela de valores esperados

2006/2007

7.º Ano	Transitou	Não transitou	
Expulso	18.182	6.818	25
Não Expulso	37.818	14.182	52
	56	21	77

Tabela n.º 2: Valores esperados no 7.º ano (2006/2007). Fonte: Elaboração própria

Pretende-se testar as hipóteses:

H0: Há independência entre o sucesso escolar (2 níveis: transitou e não transitou) e o comportamento (2 níveis: foi expulso ou não foi expulso)

versus

H1: Não há independência entre o sucesso escolar (2 níveis: transitou e não transitou) e o comportamento (2 níveis: foi expulso ou não foi expulso)

Cálculos auxiliares da estatística de χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{(9-18.182)^2}{18.182} + \frac{(16-6.818)^2}{6.818} + \frac{(47-37.818)^2}{37.818} + \frac{(5-14.182)^2}{14.182} = 25.177$$

Para tomada de decisão o valor observado da estatística deve ser comparado com o valor tabelado $\chi^2_1(\alpha\%)$. Ao nível de significância de 5% tem-se $\chi^2_1(5\%) = 3.84$.

Uma vez que o valor calculado é superior ao valor tabelado, para o nível de significância de 5% rejeita-se a hipótese nula e conclui-se que há evidência estatística de relação entre o sucesso escolar e o comportamento, nos alunos do 7ºano de 2006/2007, que frequentaram nesse ano a escola em estudo.



Para o 8.º Ano, considerando as observações das 2 turmas de 2006/2007 em conjunto, tem-se:

Tabela de valores observados

2006/2007

8.º Ano	Transitou	Não transitou	
Expulso	10	2	12
Não Expulso	31	0	31
	41	2	43

Tabela n.º 3: Valores observados no 8.º ano (2006/2007). Fonte: Elaboração própria

Tabela de valores esperados

2006/2007

8.º Ano	Transitou	Não transitou	
Expulso	11.442	0.558	12
Não Expulso	29.558	1.442	31
	41	2	43

Tabela n.º 4: Valores esperados no 8.º ano (2006/2007). Fonte: Elaboração própria

Quanto à meta 3 os resultados são igualmente modestos; até ao momento não foi conseguida a criação da Rede de Apoio Social (RAS), foi eliminado o objectivo de criação de terapia familiar e houve apenas metade das sessões de formação parental previstas; parece haver no entanto a tendência para uma crescente aproximação das famílias à escola, encontrando no GAAF um espaço de auxílio em caso de necessidade. Apesar de ter como objectivo a diminuição de comportamentos de risco entre a população escolar, até ao momento não foi criado nenhum mecanismo para avaliação deste objectivo; destaca-se o grande número de acções de prevenção dinamizadas. Com base na análise efectuada, foram estabelecidas as seguintes inferências em forma de pontos fortes e fracos:

EFICÁCIA DO PROJECTO	
PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Grande eficácia na concretização da meta 1, justificada pela existência de maior procura do GAAF para sessões de PCPS e maior número de jovens nas equipas de voluntários; Eficácia na concretização da meta 2, embora os dados não permitam estabelecer relações causais entre o Projecto e os resultados alcançados; Tendência para uma crescente aproximação das famílias à escola (meta 3).	Aumento do número de casos de expulsões na comunidade escolar; Aumento do número de processos disciplinares na comunidade escolar; Aumento do número de situações de comportamentos anti-sociais na comunidade escolar; Evidência de relação entre as expulsões e o insucesso, sobretudo entre as turmas de 7.º e 8.º ano do E.B.
ASPECTOS A MELHORAR:	
Maior coordenação entre a equipa que integra o projecto e as restantes estruturas de apoio educativo: Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); Directores de Turma (DT); Coordenadores de Curso (CC).	

Quadro n.º 5: Eficácia do Projecto: Pontos Fortes e Fracos. Fonte: Elaboração própria.

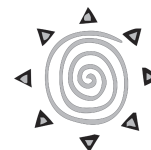
5.3. Avaliação da eficiência do projecto

Perguntar pelo grau de eficiência de um projecto em contexto escolar supõe inquirir acerca dos procedimentos adoptados, o desempenho da equipa e os feitos (positivos e negativos) já ocorridos a partir da implementação deste projecto:

A nível da eficiência de procedimentos, parece haver uma evolução positiva no sentido de uma maior comunicação e abertura das estruturas de orientação educativa, embora ainda persistam algumas resistências e desconhecimento mútuo em relação às respectivas iniciativas.

A nível dos obstáculos a uma melhor eficiência do projecto, destaca-se em primeiro lugar, a falta de recursos financeiros, materiais e humanos. Em segundo lugar, dificuldades de integração do projecto na dinâmica da escola, justificada pela existência de crenças negativas e desconfiança em relação ao projecto. Em terceiro lugar, dificuldades de coordenação e comunicação funcional entre as várias estruturas de orientação educativa na escola e entre esta e outras estruturas locais e nacionais. Por último, alguma falta de dinamismo e visibilidade do projecto.

Em relação a efeitos positivos destacam-se a existência de mudanças positivas já ocorridas: a) no elevado número de alunos que acorrem ao GAAF sem estarem sinalizados, bem como no facto de estes encontrarem no GAAF um espaço de reflexão, diálogo e apoio aos seus problemas quotidianos; b) no facto de haver uma maior participação e envolvimento de pais e encarregados de educação em acções de formação parental, em palestras e actividades; c) numa maior colaboração entre o GAAF, os directores de turma e alguns professores. Relativamente ao reconhecimento junto da comunidade escolar e local, destacamos a existência de



um reconhecimento ainda precário em relação ao projecto, embora assinalando uma evolução positiva. Com base na análise efectuada, foram estabelecidas as seguintes inferências em forma de pontos fortes e fracos:

EFICIÊNCIA DO PROJECTO	
PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Maior abertura e colaboração entre as estruturas da escola, desde a implementação do projecto; Elevado número de alunos que acorrem ao GAAF; Maior participação e envolvimento de pais e encarregados de educação em iniciativas promovidas pelo GAAF; Horário de funcionamento; Existência de tutorias para alunos sinalizados.	Limitações financeiras, materiais e humanas; Dificuldades de integração do projecto na comunidade educativa. Existência de crenças e atitudes negativas em relação ao projecto Alguma falta de visibilidade do projecto
ASPECTOS A MELHORAR:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover e divulgar de forma mais eficaz as iniciativas do GAAF junto da comunidade educativa; • Melhorar a qualidade das instalações do projecto; • Reforçar a equipa de professores que integram a equipa e definir um perfil para a sua selecção. • Dotar o Projecto de mais recursos financeiros e melhores recursos materiais. 	

Quadro n.º 6: Eficiência do Projecto: Pontos Fortes e Fracos. Fonte: Elaboração própria.

4. Limitações do estudo e futuras linhas de investigação

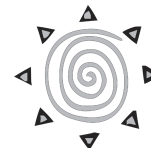
Embora de alcance reduzido, este estudo permitiu a constituição de uma linha de base, a partir da qual pretendemos alargar a investigação a outros gabinetes, com base num conjunto mais alargado de dimensões; pretendemos efectuar numa futura investigação uma avaliação de impacto, que inclua também uma fonte de dados mais alargada, nomeadamente com recurso a questionários à comunidade escolar (professores, alunos e encarregados de educação) e grupos de discussão.

Destacamos sobretudo a necessidade de uma avaliação que inclua a análise da coerência entre o paradigma inclusivo que dá forma ao projecto e os documentos oficiais da escola (Projecto Educativo; Plano Anual de Actividades; Regulamento Interno) de forma a percebermos o seu grau de coerência ou consistência interna (Integridade); por outro lado, muito embora o projecto revele eficácia a nível do cumprimento da generalidade das suas metas, parece-nos necessário incluir numa futura investigação a avaliação da coerência expressiva entre as práticas levadas a cabo pelo projecto para minorar os deficits iniciais diagnosticados e as práticas pedagógicas pressupostas pelo paradigma inclusivo, sem a qual não será possível

determinar com rigor o impacto que o projecto teve sobre os beneficiários e os problemas que estiveram na sua base.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mary. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva: In Presentación de apertura del congreso sobre efectividad y mejora escolar. Barcelona, Material policopiado.
- Amado, João. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa Editores.
- Aristóteles (IV a.c.). *De Organon* 1179a. Edição portuguesa de 1985. Lisboa: Guimarães editores, lda.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In Canário, R. (org.): *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui. (2002). Escola - Crise ou Mutação?. In Prost, Antoine: *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa, FCG, pp. 141-152.
- Carneiro, Roberto. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios Para o Século 21*. Fundação Manuel Leão.
- Correia, Luís. (2001). Educação inclusiva ou Educação apropriada?. In Rodrigues, D. (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto ed.
- Coronel, José Manuel (2007). Estratégias para a qualificação da escola. In, Javier Murillo e Muñoz- Repiso. (2002): *A Qualificação da Escola. Um novo enfoque*. Edição Brasileira (2007). Porto Alegre: Artmed, pp. 45-71.
- Cousquer (1999). Les conclusions methodologiques tirées des premiers projects. In, *L'Évaluation au service de l'avenir. In: Rapport annuel 1999*. Conseil National d' évaluation. Paris
- De Ketele & Roegiers. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Edição Portuguesa (1999). Lisboa: Instituto Piaget.
- De La Orden et al. (1997). Desarrollo y Validación de un modelo de calidad universitária como base para su evaluación. *Relieve*, vol. 9, n.º 1.
- Estaço, Isabel. (2000). *A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática, Contributo de um Estudo Empírico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Goodman, Nelson. (1978). *Modos de Fazer Mundos*. 1.ª edição portuguesa (1995). Porto, Edições Asa.
- Guerra, Isabel. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia ed.
- Habermas Jurgen. (1985). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. 2.ª edição portuguesa (1998). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- IAC (2005). SOS- Criança. Lisboa. Material policopiado.
- Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro (Novo regime de Autonomia e Gestão das escolas)
- Meyer, Michel. (1991). *A Problematologia*. 1.ª edição portuguesa (1991). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mosterín, Jesus. (1987). *Racionalidad y Acción Humana*. Madrid: Alianza.



- OCDE/OECD. (1992). *Écoles et Entreprises: un nouveau partenariat*. Paris: CERI.
- Oliveira, Teresa. (2004). *Estatística Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta ed.
- Pérez Juste, R. e García Ramos (1995). Diagnóstico, Evaluación y toma de Decisiones. In García Hoz (dir.) *Tratado de Educación Personalizada*. 2.ª edición. Madrid: RIALP ed.
- Peters, F.,E. (1974). *Termos Filosóficos Gregos*. Edição portuguesa (1977). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão. (IV.a.c.). *Teeteto, ou de la ciência*. 6.ª edición espanhola. Buenos Aires (1982), Aguilar ed.
- Quine, W. V. (1995). *Filosofia e Linguagem*. 1.ª edición portuguesa (1995). Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1986). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1.ª edición portuguesa (1992). Lisboa: Gradiva Editora.
- Santos Guerra, Miguel.(2002). *A Escola Que Aprende*. Edição portuguesa (2003). Porto: Edições Asa
- Seijas Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Edição portuguesa (2003). Lisboa: Edições ASA.
- Tiana, A. (2003). Material producido para el curso on line de educación y trabajo de la OEI. <http://campusoei.org/evaluaciond/modulo1/sala7.htm> (06.22.2007)
- UNESCO (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. 10.ª edición brasileira (2006). S. Paulo: Cortez Ed.
- Vettenburg, Nicole.(2000). Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV – 1, 2 e 3, pp. 223-248.
- Weiss, C. H. (1980). Have we learned anything new about the use of evaluation? In *American Journal of Evaluation*, 19, 1, pp. 21-33.
- Yin, Robert. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. NY: Sage.

Sebastián Losada González
es Profesor Titular de la Universidad de Huelva
losada@uhu.es

Isilda Pereira e Silva
es Profesora de Secundaria en Portugal
ipsilva@netcabo.pt