

ELABORAÇÃO DE PLANOS DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

Elaboração de planos de intervenção educacional

Christine Jacquet

Elaboração de planos de intervenção educacional

Meta

Proporcionar a aplicação prática e aplicada dos conteúdos teóricos apreendidos no processo de formação; Problematizar e propor formas de abordar as temáticas em sala de aula. Desenvolvimento orientado de plano de ação para a aplicação em projeto pedagógico. Estudar como mapear os problemas da comunidade, da escola e da sala de aula relacionados à garantia dos direitos infanto-juvenis? Como mapear as oportunidades da comunidade, da escola e da sala de aula? Como realizar um projeto de intervenção em sala de aula? Discutir e avaliar os temas relevantes para a monografia final do curso.

Objetivos

Ao final desta aula você será capaz de:

- Instrumentalizar os cursistas para que construam, a partir dos conteúdos estudados na formação, propostas de intervenção educacional que transformem a escola em um espaço articulado, que promove a proteção de crianças e adolescentes.

Pré-requisito

Para acompanhar este módulo você deverá ter concluído os módulos anteriores.

Introdução

Um plano de intervenção é uma ferramenta a serviço de um objetivo de natureza pedagógica e/ou educacional. Trata-se de um instrumento de trabalho utilizado para organizar ações, de modo a alcançar os objetivos pretendidos. Ele se fundamenta na realidade sócio-cultural e responde a necessidades sociais e educacionais; trata-se de uma proposta objetiva e focalizada, destinada a implementar mudanças para resolver problemas da realidade.

Considerando a grande variedade e complexidade das situações concretas, não existe um plano padrão. Ele deve ser adequado à realidade de cada escola, de cada comunidade e estar inserido no projeto político-pedagógico da instituição.



Portanto, o presente módulo não poderá responder a todas as perguntas e dúvidas que surgirão no decorrer da construção de seus planos de intervenção. Porém, seu propósito é guiá-los, apresentando elementos capazes de subsidiar seu trabalho de elaboração de um plano específico, relacionado a uma temática complexa que abrange múltiplas dimensões e levanta questões éticas.

Na primeira seção deste módulo, teceremos uma série de considerações sucintas sobre os objetivos e os princípios pedagógicos que sustentam um plano de intervenção educacional na área de direitos infanto-juvenis, antes de percorrermos mais detidamente as diversas etapas que fazem parte da construção de um plano, propondo diversos recursos metodológicos de modo a facilitar esse processo.

Desde já, desejo a todos uma leitura proveitosa do material.

O que é uma intervenção educacional na área de Direitos infanto-juvenis?

Objetivos da intervenção

Uma intervenção educacional é uma **ferramenta orientada** para a ação, para mudança social que se deseje introduzir, no caso específico que aqui nos interessa: a promoção dos direitos da população infanto-juvenil tanto no âmbito escolar como também na sociedade.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007

Tal promoção requer o ensino de saberes, ou seja, a transmissão de informações que possibilitam o conhecimento do conteúdo dos direitos infanto-juvenis. A depender da atualidade ou das características do público-alvo da intervenção, podem ser focados alguns direitos mais que outros. Entretanto, convém ressaltar que os direitos infanto-juvenis são indivisíveis e interdependentes.

A etapa de transmissão de saberes, apesar de necessária, é porém insuficiente, pois os direitos infanto-juvenis tais como definidos nos diversos textos normativos, são sustentados por uma filosofia, por um conjunto de valores (ver os módulos III e IV do curso), por exemplo:

- o valor de dignidade: o ser humano é um fim em si e não um meio;
- o valor de liberdade: cada indivíduo é um ser singular, único e autônomo;

- o valor de solidariedade diz respeito ao indivíduo enquanto ser social que compartilha com outros, iguais direitos e responsabilidades;
- o valor de igualdade se refere à dimensão pública e política e visa o desenvolvimento da condição de cidadão/ã.

Portanto, a intervenção não visa apenas o aprendizado de conteúdos específicos sobre direitos infanto-juvenis mas precisa também zelar pela aquisição de valores.

Enfim, a intervenção deve ser desenvolvida num ambiente respeitoso dos direitos infanto-juvenis de modo que discurso e prática sejam articulados e coerentes: trata-se de levar as prescrições jurídicas até a prática. Nesse sentido, a intervenção busca promover o exercício dos direitos infanto-juvenis, preparando assim os educandos a ser, além de beneficiários, atores desses direitos; trata-se de evidenciar a ligação intrínseca entre direitos e responsabilidades.

Resumindo, para ser eficiente, ou seja, para promover efetivas mudanças, uma intervenção educacional na área de direitos infanto-juvenis, como aliás na área de direitos humanos, deve visar a aquisição duradoura de saberes, valores e práticas.

Princípios pedagógicos norteadores e orientações metodológicas

A intervenção educacional constitui uma prática pedagógica exigente. Para que seja significativa tanto para o aluno quanto para o conjunto dos atores sociais envolvidos, ela deve fundamentar-se em alguns princípios básicos que norteiam a própria concepção do plano e definem as estratégias metodológicas a serem adotadas no decorrer da intervenção. Esses princípios condizem com os direitos da população infanto-juvenil.

Construir competências

A intervenção deve buscar o desenvolvimento de competências. A noção de competência é definida como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.” (Perrenoud et al., 2002, p. 19.). A noção de recursos se refere aqui não apenas aos conteúdos escolares adquiridos pelo aluno como também a suas experiências, habilidades, interesses, etc. Esses recursos devem ser explorados no decorrer da intervenção, pois os alunos precisam ser levados a mobilizá-los para resolver problemas.

É papel da escola instrumentalizar os estudantes para que possam construir-se como sujeitos autônomos e ser reconhecidos como tais. Para tanto, a escola deve promover o desenvolvimento de competências sociais necessárias ao empoderamento

individual e coletivo, inclusive a capacidade de solicitar apoio para si mesmo ou para os outros, ou ainda de resistir às pressões das médias, dos pares, dos adultos, etc. Auto-estima, solidariedade, autonomia, tolerância, responsabilidade são exemplos de competências imprescindíveis para os alunos incorporarem uma atitude de respeito aos direitos infanto-juvenis.

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento.

Depois de ter feito muitos estudos sobre vários países em todo mundo, percebo que há uma tendência terrível: escolas para os meninos ricos centradas na aprendizagem e escolas para os meninos pobres centradas em tarefas sociais e assistenciais. Essa divisão, que tem aumentado nos últimos anos, configura a possibilidade de duas escolas diferentes para dois mundos sociais diferentes. Aceitar isso seria, definitivamente, o fim do programa histórico da escola pública, o fim de tudo aquilo que tentamos construir nos últimos 150 anos. Se não formos capazes de reverter esse ciclo, prestaremos o pior serviço possível às causas da inclusão e às causas dos mais desfavorecidos.

Nóvoa, António, 2007

Porém, como bem destaca Rosa Alfonso (2005), “entendemos que na educação para os direitos humanos importa, sobretudo, desenvolver competências e atitudes de participação e ação, o que supõe igualmente alguns conhecimentos”. A aquisição de conhecimentos não deve ser relegada, pois os saberes constituem um dos recursos necessários ao desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva, o educador deve subsidiar o ensino com conhecimentos cientificamente válidos e atualizados, distantes do senso-comum e dos juízos de valores que constituem obstáculos para a reflexão; nessa perspectiva, ele deve refletir sobre suas próprias representações da temática, de modo a fundamentar seu ensino apenas em realidades científicas e legais da questão.

Considerar o aluno como parceiro de sua aprendizagem

O aluno é um agente ativo no processo de aprendizagem e o papel do educador é primordial nesse processo: ele prepara situações que ajudam o aluno a fazer novas

descobertas. Para tanto, ele utiliza métodos centrados no educando, que autonomizam os alunos e os incentivam a ter uma imagem positiva de si, a cooperar na aprendizagem.

Ademais, as representações, os conhecimentos e as demandas dos alunos devem compor o substrato da intervenção. As necessidades reais serão assim consideradas. Associados à elaboração da reflexão, os alunos poderão apropriar-se melhor das informações e até participar da divulgação.

Promover uma pedagogia diferenciada

A pedagogia diferenciada considera a heterogeneidade dos alunos. Os educandos têm perfis socioculturais diferenciados, experiências de vida, expectativas e necessidades também diversificadas. A intervenção deve responder a essas diferenças, adaptando os conteúdos, recursos, processos e produtos de modo a possibilitar uma apropriação dos saberes e o desenvolvimento do potencial dos alunos. Assim, o educador tenta “procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se têm, às suas características pessoais e coletivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos. Tal, requer, evidentemente, um conhecimento profundo sobre os alunos e o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino.” (Leonor Santos, 2007). Essa abordagem permite estabelecer pontes entre as capacidades e as necessidades dos alunos por um lado, e por outro, os objetivos de aprendizagem.

O educador precisa determinar que adaptações ou ainda que estratégias de ensino devem ser mobilizadas para ajudar os alunos a adquirir e desenvolver seus conhecimentos e suas competências, considerando que as competências a serem desenvolvidas e as ações devem ser escolhidas em função da população-alvo, de sua idade, seus riscos, etc..

Deve ainda o educador ficar atento a eventuais manifestações de inquietação ou sofrimento por parte das crianças e dos jovens e ter encontros individuais para orientá-los até as pessoas e/ou estruturas competentes.

O segundo dilema é talvez o mais difícil, pois é o que traz muitos equívocos: escola como comunidade ou como sociedade? A palavra comunidade é difícilíssima, porque é de um enorme equívoco, é vista para muitas coisas e utilizadas de modos diferentes. É uma palavra que tem um conceito essencialmente positivo junto aos educadores. Mas há também alguns aspectos negativos.

O problema da comunitarização da escola tem levado a um debate muito difícil que atravessa correntes que vão praticamente da extrema direita à extrema esquerda, do ponto de vista ideológico. A idéia de que as comunidades têm o direito de impor os seus valores, suas crenças, seus princípios a um determinado programa de educação.

E isto leva a certas caricaturas extremas. Por exemplo, há comunidades religiosas nos EUA, muito poderosas, que se recusam terminantemente que seus filhos aprendam na escola um conjunto de matérias que fazem parte do nosso patrimônio cultural. [...] Ora! Ensinar, educar é justamente ir além das fronteiras que a criança vive, respeitando as origens, mas indo além. Por isso, essa agenda comunitarista é, na minha visão, muito perigosa. [...] Está a se criar nos EUA, mas não só lá, um sistema educativo paralelo, baseado no argumento comunitário e de preservação dessas comunidades.

[...] Para mim, tudo que esteja a fechar as crianças, por uma ou outra razão, fechar em comunidades onde as fronteiras estão muito definidas, é um erro. [...] As políticas de privatização e liberalização do ensino, a idéia de que não se deve financiar escolas e, sim, os pais, e eles colocam as crianças na escola em que quiserem, vai certamente arrastar esse princípio de que cada grupo social vai ter a sua própria escola, que vai ser mais disciplinada, mais coerente, mais ordeira, mas vai ser uma escola infinitamente mais pobre [do que] onde há um diálogo entre vários grupos. Defendo a escola muito mais como sociedade do que [como] comunidade. Uma sociedade é qualquer coisa que tem regras. Só se pode viver em sociedade com regras. Em comunidades, no limite, é possível viver sem regras, a partir de tradições, ligações simbólicas. Citando Philippe Meirieu, muito dos jovens que designamos como problemáticos, pré-delinquentes têm comunidade a mais. Muitas vezes estão inseridos em gangues, onde há uma enorme solidariedade, onde há uma liderança carismática. A escola tem que dar a esses jovens mais sociedade, mais regras de vida em comum, mais regras do diálogo, de vida em sociedade. A escola deve ser mais crítica a essa comunitarização. Isso se faz com a escola como sociedade e não como comunidade.

Favorecer ações transversais

Uma ação pontual realizada, por exemplo, no decorrer de uma aula de geografia, terá um impacto educativo a curto prazo, menor que uma ação duradoura que se inscreve num projeto abrangente e integrado. É importante que a intervenção não ocorra em uma única aula, ou não consista em uma única atividade disseminada no meio de diversas outras. A intervenção deve abranger várias disciplinas em um conjunto integrado de ações nas quais os alunos se envolvem num trabalho conjunto e desempenham um papel ativo com contributos que variam conforme suas condições e seus interesses.

Finalmente, importa que a escola, através de sua organização, de seu projeto político-pedagógico e de todos seus diversos atores, valorize os direitos infanto-juvenis. Por exemplo: para que serve iniciar uma sequência pedagógica com a participação dos

alunos, se as falas deles são desconsideradas em outras atividades? Ao instalar condições propícias à efetivação dos direitos infanto-juvenis, a escola promove a igualdade de oportunidades, a autonomia, a dignidade e a autoestima.

Há um déficit de [...] reflexão [das] práticas [docentes]. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. E Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo.

Nóvoa, António, 2007

Como elaborar um plano de intervenção na área de direitos infanto-juvenis?

Um plano de intervenção fornece as diretrizes necessárias para guiar a intervenção em uma determinada realidade social. Sua construção é gradativa, feita por etapas que se inter-relacionam. A seguir detalhamos os passos metodológicos para a elaboração de planos de intervenção.

O sucesso da intervenção depende em grande parte de sua organização. Diferenciamos quatro etapas na elaboração do plano de intervenção. Tal recorte é inevitavelmente artificial e não deve ocultar o fato que um plano de intervenção constitui um conjunto coerente de ações integradas; porém é didático: ao evidenciar os elementos essenciais que precisam ser considerados na construção do plano, ele contribui para uma melhor compreensão da metodologia a ser adotada.

As etapas de realização do plano podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

Realização do diagnóstico



Formulação dos objetivos



Definição das atividades



Formalização do plano

Realizar o diagnóstico

Os projetos de intervenção são variados, mas todos têm o mesmo ponto de partida: começam com uma ideia prévia. Entretanto, antes de passar para a fase de realização, essa ideia deve ser explorada, consolidada e formalizada.

O Diagnóstico Social consiste na descrição do contexto social e institucional onde está sendo desenvolvido o trabalho (a escola na relação com a família e o território) de modo a subsidiar através do levantamento de dados (diretos e indiretos) sobre as diversas dimensões da realidade escolar e comunitária, um conhecimento necessário para se exercitar uma análise capaz de proporcionar o planejamento de ações e a tomada de decisões. Em que situação encontra-se o contexto escolar? Quais os problemas que preocupam a comunidade escolar na ótica dos direitos humanos? Aonde pretendemos chegar com o Plano de Ação em EDH? Quais os fatores podem contribuir ou dificultar o Plano de Ação?

O diagnóstico deve incorporar questões relativas à escola como espaço sócioinstitucional com tempo e inserção social (história sócio cultural e política da escola – passado e presente). As condições materiais da escola (a infraestrutura, o meio ambiente, as condições de trabalho, os recursos disponíveis), a dinâmica e a cultura escolar (os sujeitos, as sociabilidades presentes, os modos de convivência comunitária), as relações de poder (a diversidade de interesses, os conflitos, o processo de gestão, a cultura de direitos, os processos participativos), as manifestações de violências e a relação escola e comunidade, são outros aspectos a serem problematizados e refletidos para que se possam clarificar as demandas sócioeducativas em direitos humanos.

Silva, M. S. M. M.; Zenaide, M. N. T. s/d.

A primeira etapa consiste na realização de um diagnóstico. A intervenção sendo centrada na realidade, ela requer um bom conhecimento do ambiente e da comunidade em que se quer intervir, identificando seus problemas, necessidades e potencial. Quais são, nesta turma, nesta escola ou nesta comunidade, as questões mais prementes relacionadas aos dos direitos infanto-juvenis? O que precisa ser feito? A que nível convem agir?

Vale a pena insistir: essa fase é de fundamental relevância para definir o objeto da intervenção e guiar todas as operações posteriores. O diagnóstico constitui a fundação, a base a partir da qual o projeto é construído: produz as informações necessárias para compor as diversas facetas da intervenção, inclusive encontrar parceiros que possam ajudar na implementação do projeto. Com o diagnóstico, é possível conhecer melhor o ambiente social, econômico e institucional, fazer um balanço sobre a situação dos direitos infanto-juvenis, definir os eixos prioritários do projeto, evidenciando as necessidades e os fatores que podem limitar ou ainda potencializar os efeitos da intervenção, e enfim planejar as atividades. Trata-se portanto de uma etapa estruturante do processo de intervenção.

Assim o diagnóstico permite questionar a ideia prévia, sua pertinência, aprimorá-la, reformulá-la, identificando com clareza e realismo **o problema** a ser resolvido ou minimizado e que motiva a intervenção. Permite ainda que algumas hipóteses sejam construídas para explicar o fenômeno que, no momento da realização do diagnóstico, é o objeto de estudos e que posteriormente, após a interpretação das informações coletadas, se tornará o objeto da intervenção.

Problema

Uma intervenção não tem vocação de resolver todos os problemas relacionados aos direitos infanto-juvenis de uma escola ou comunidade, mas sim apenas um único.

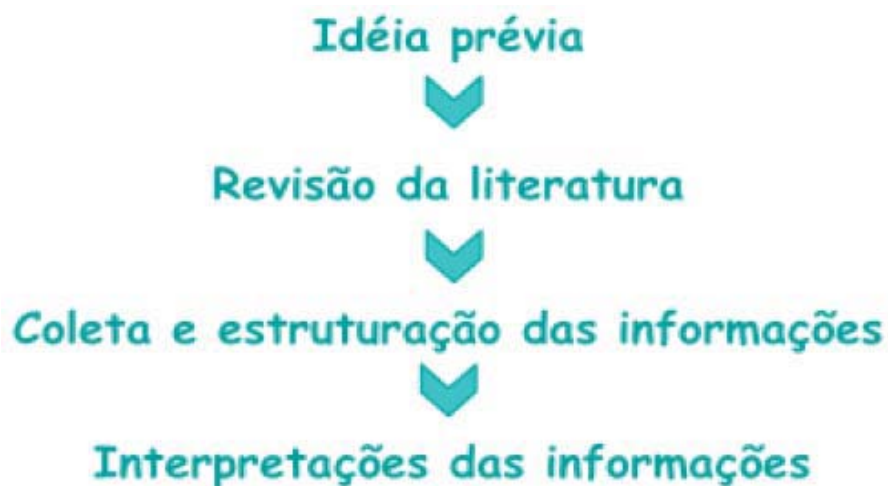
A finalidade do diagnóstico não é o conhecimento em si; é fazer emergir problemas cujas causas são identificadas. Porém, o diagnóstico tem uma natureza científica: resulta de uma investigação conduzida respeitando um método rigoroso de construção e de análise, que propicia um conhecimento fidedigno do conjunto da situação, com suas diversas dimensões, possibilitando ultrapassar o senso comum e as prenoções.

Para finalizar dois conselhos:

- Aproveite desse momento para estabelecer contatos (institucionais, associativos ou habitantes) de modo a identificar os eventuais parceiros que poderão contribuir para a elaboração, implementação ou execução do projeto.
- comece a escrever desde a fase do diagnóstico; o registro de suas leituras, das informações levantadas como também de suas reflexões será um suporte útil no momento da escrita definitiva do projeto. Utilize um diário de campo no qual você anota os acontecimentos, comportamentos e relações observados, descrições do espaço, dos sujeitos, suas

experiências pessoais enquanto investigador, suas reflexões e comentários. O diário cria o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

As diferentes fases de realização do diagnóstico podem ser esquematizadas da seguinte maneira:



A revisão bibliográfica

Antes de iniciar qualquer investigação da realidade, é imprescindível revisar a literatura.

É o B.A. BA, o ponto de partida que você não pode perder de modo algum: você deve saber o que você quer fazer, onde você quer chegar para poder, em seguida, construir o caminho que o/a levará até lá, nas melhores condições.

Ler o real social, questioná-lo e conhecê-lo: precisa-se de palavras para isso. Como nomear aquilo do que se trata, distinguir uma realidade de outra, falar dela com outros havendo mútua compreensão? Com esse fim, dentre as palavras, desenvolveram-se as que chamamos conceitos.

[...] Os conceitos saorepresentaçõesmentais de um conjuntode realidades em funçãode suas características comuns essenciais. [...] A maioria dos conceitosúteis em pesquisa representarealidades mais abstratas. Por exemplo, o conceito de democracia. Ele é, no entanto, construído segundo o mesmo princípio, para exprimir realidades tendo em comum certos tipos de características. Assim, quando se ouve a palavra "democracia", constrói-se a representação de um regime polótico cujos dirigentes sao eleitos pelo povo e são responsáveis perante ele, e no qual todos possuem os mesmos direitos, tal como o direito a livre expressão, o acessoigualitário à justiça,

etc. Conhecer os atributos do conceito de democracia — é assim que se nomeiam, com freqüência, as realidades que o conceito recobre — permite que se pergunte se a China, a Argentina, o governo municipal, a administração da Universidade, etc., são democráticos. Os conceitos, para o pesquisador, são instrumentos insubstituíveis para se investigar e conhecer. Uma vez mais, quanto mais se dispõe de conceitos, maiores serão nossas capacidades de ler, questionar e conhecer o social.

Laville, Christian; Dionne, Jean; 1999

A revisão bibliográfica permite distanciar-se dos falsos problemas; adquirir conhecimentos científicos fidedignos sobre a temática; encontrar idéias e pistas de reflexão; escolher adequadamente os conceitos mais pertinentes para explicar a realidade observada; levantar hipóteses explicativas da situação e hipóteses de ações para resolver o problema ou desenvolver potencialidades. Formular perguntas certas, já é antever soluções. O foco da intervenção depende do enfoque teórico escolhido, pois qualquer ação é a concretização de uma determinada compreensão do mundo que precisa ser explicitada.

Na base da revisão da literatura, você terá condição de definir os objetivos do diagnóstico e os instrumentos de levantamento dos dados a serem utilizados para conhecer melhor a realidade sobre a qual pretende agir, como também poderá delinear com exatidão os dados úteis para o diagnóstico, pois afim de evitar um desperdício de tempo, é primordial saber que informações você precisa, por que e para que precisa delas.

Na pesquisa bibliográfica, você deve primeiro definir precisamente o quê você busca. A extensão do tema não deve ser muito ampla. Recomendamos, como base para selecionar suas leituras, as indicações bibliográficas mencionadas no final dos diversos módulos do curso.

Nessa etapa da pesquisa, o pesquisador deve estar atento para não perder de vista duas coisas. Primeiro, a revisão da literatura refere-se ao estado da questão a ser investigada pelo pesquisador. Não se trata, para ele, de se deixar levar por suas leituras como um cata-vento ao vento. O pesquisador tem um centro de interesse — sua pergunta —, que jamais deverá perder de vista. Nem sempre é fácil, sem a experiência que vem de numerosas leituras anteriores. Sobretudo se, por essa razão, sente necessidade de uma visão de conjunto e de um bom distanciamento em relação a sua pergunta, o que é normal. Sugerimos então proceder como com um zoom, partir de uma tomada ampla de sua pergunta, sobre um espaço documental que a ultrapasse grandemente, mas sem dele desviar os olhos e, assim que possível, fechar progressivamente o ângulo da objetiva sobre ela.

Depois, segundo elemento que não se deve esquecer: a revisão da literatura não é uma caminhada pelo campo onde se faz um buquê com todas as flores que se encontra. É um percurso crítico, relacionando-se intimamente com a pergunta à qual se quer responder, sem esquecer de que todos os trabalhos não despertam igual interesse, nem são igualmente bons, nem tampouco contribuem da mesma forma. Deve-se fazer considerações, interpretações e escolhas, explicar e justificar suas escolhas.

Laville, Christian; Dionne, Jean; 1999

Não é necessário, nem possível, ler tudo sobre um tema. Você precisa selecionar muito cuidadosamente um pequeno número de livros que você explorará de modo sistemático. É preferível ler de modo aprofundado e crítico alguns textos bem escolhidos do que ler de maneira superficial milhares de páginas.

É aconselhado procurar livros ou artigos que não apresentam simples descrições do fenômeno estudado, mas que incluem elementos de análise e de interpretação. São obras que estimulam a reflexão crítica e a imaginação. Você deve ler textos mais teóricos que não tratam necessariamente, de forma direta, do fenômeno estudado, mas apresentem modelos de análise suscetíveis de inspirar hipóteses interessantes.

Você deve ser capaz de compreender as ideias dos textos e articulá-las entre si de forma coerente. Para tanto é necessário:

- Primeiro, resumir os textos, ou seja destacar as principais ideias e suas articulações, de modo a evidenciar a unidade do pensamento do autor. O objetivo é a compreensão do texto, do seu conteúdo.
- Em seguida, comparar os diferentes textos de modo a destacar suas convergências, divergências e complementaridades, estabelecer relações, confrontar ideias, refutar ou confirmar opiniões.

É desaconselhado ler todos os textos selecionados de vez. Você deve ler dois ou três textos e em seguida fazer uma pausa para refletir, trocar pontos de vistas com colegas que podem ajudar a progredir. Após essa pausa, você decide o conteúdo exato das leituras seguintes, pois as orientações gerais que você tinha fixado no início estão sempre sujeitas a correções. Decidir de uma vez por todas o conteúdo de um programa de leitura é um erro: a amplitude do trabalho desestimula; a rigidez do programa se presta mal a sua função exploratória e os eventuais erros iniciais de orientação serão mais difíceis de corrigir.

Retomemos o exemplo do pesquisador que se preocupa com a evasão escolar. Seu encaminhamento até aqui o fez ver claramente o problema, delimitá-lo, privilegiar um determinado aspecto através de sua pergunta. Imaginemos duas perguntas possíveis às quais poderia ter chegado:

- Poderíamos reduzir a evasão escolar suprimindo o trabalho paraescolar remunerado?
- O fator econômico é preponderante entre os fatores que levaram ao aumento da evasão escolar nos últimos dez anos?

Vê-se que uma das perguntas conduz mais a uma pesquisa aplicada, e a outra mais a uma pesquisa fundamental [...] O que nos interessa é que, implicitamente, uma e outra contem uma suposição sobre a solução do problema: a primeira, que a supressão do trabalho remunerado paraescolar reduziria a evasão; a segunda, que a medida dos fatores econômicos e outros relativos à evasão auxiliará a compreensão do fenômeno. Essas suposições implícitas são as hipóteses do pesquisador, e suas hipóteses são os elos sobre os quais se articula a seguinte etapa da pesquisa.

A etapa seguinte da pesquisa consiste essencialmente em procurar informações novas, além das que serviram, até o momento, para a definição do problema, para que a hipótese seja verificada. Serão diferentes conforme a hipótese formulada e o objetivo visado através dela.

Efetivamente, a primeira hipótese propõe que seja suprimido o trabalho paraescolar remunerado e que se avalie os efeitos dessa supressão sobre a evasão. A segunda conduz à procura de informações sobre fatores econômicos e outros, hoje em dia e há dez anos, para que se julgue seu respectivo peso sobre a evasão.

Mas o que se entende exatamente por "trabalho paraescolar remunerado"? Cinco horas e vinte horas por semana equivalem? Trabalhar em sua área de estudo ou não?... Quanto aos fatores econômicos, quais são eles? E os outros fatores? Como perceber os sinais de sua influência?... Ainda aqui, como para a pergunta de pesquisa, para tornar uma hipótese de pesquisa operacional em função de sua continuidade, faltam algumas precisões a fazer. Isso supõe uma outra operação de clarificação dos 'conceitos sobre os quais a pesquisa se fundamenta [...].

Portanto, o pesquisador enuncia sua hipótese. Para as que nos serviram de exemplo, as formulações seriam certamente diferentes. Desse modo:

- Para a primeira, suprimindo-se o trabalho paraescolar remunerado, o índice de evasão diminuirá.
- Para a segunda, o fator econômico pesa mais que outros fatores na evasão escolar.

Mas formulações um pouco secas como essas nem sempre propiciam uma compreensão plena e nuançada do que se trata. Na segunda, por exemplo, os fatores

econômicos e os outros fatores em questão podem ser encarados de inúmeras maneiras, tanto no que se refere à sua natureza quanto ao seu jogo. Com freqüência, em um caso semelhante em ciências humanas, julga-se insuficiente a hipótese simples, construída associando-se dois ou um pequeno número de fatores, e se prefere combinar a hipótese com mais explicações, abordá-las de modo mais aprofundado. A hipótese pode então tomar a forma de um texto com vários parágrafos. Assim, para a segunda, o pesquisador poderia querer lembrar a variedade dos fatores possíveis, sublinhar suas inter-relações, precisar em que o fator econômico lhe parece oferecer mais possibilidades de explicação do que outros, e indicar como, conseqüentemente isso deveria se manifestar. Pois, qualquer que seja a forma dada a expressão da hipótese seu espírito permanecerá, o que se pode resumir nas palavras se - então: se tal suposição está correta, então se deveria encontrar...

Qualquer que seja o modo de formulação, a hipótese sempre será necessária para direcionar a continuidade da pesquisa; como afirmou um brincalhão, só se acha o que se procura!

O levantamento de informações

Além da exploração da literatura, o diagnóstico requer o levantamento de informações concretas e fidedignas sobre a realidade, pois a intervenção é eficiente – isto é a realidade em que foi implementada sofreu alterações – apenas se os meios de investigação utilizados permitirem um conhecimento profundo e fidedigno de todas as dimensões da realidade.

Existem diversos instrumentos que podem ser utilizados para obter uma apreciação da situação existente. Entre eles, costumam-se diferenciar: os métodos qualitativos e os métodos quantitativos. Os métodos qualitativos não se preocupam com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. Os resultados da pesquisa quantitativa são quantificados na base de grandes amostras. Os dados são coletados com o auxílio de instrumentos padronizados. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem estatística para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis.

Quantitativo versus qualitativo

[a alternativa entre métodos qualitativos e métodos quantitativos é estéril]. A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar a compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

Nesse sentido, centralizar a pesquisa em um problema convida a conciliar abordagens preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores.

Laville, Christian; Dionne, Jean; 1999

Não existe um único método para a melhor coleta de dados. Cada instrumento tem suas vantagens e limitações. Os métodos propostos aqui podem ser usados em uma variedade de situações, de acordo com as necessidades. Com frequência, a combinação de vários métodos oferece os melhores resultados, pois pode proporcionar um quadro muito claro da realidade da vida das pessoas. A seleção de uma combinação particular de métodos depende dos objetivos do estudo e dos recursos disponíveis.

Apresentamos a seguir diferentes instrumentos para coletar informações, os quais, quando combinados, permitirão conhecer a realidade em suas diversas dimensões.

Pesquisa documental

A pesquisa documental permite entender melhor o contexto social e institucional da intervenção: população, ações já existentes, instituições que compõem a Rede de Proteção no município escolhido, etc.

É também valioso descobrir outras experiências, ver se projetos similares foram implementados, as dificuldades enfrentadas, etc. de modo a encontrar ideias ou ainda averiguar o grau de exequibilidade de seu projeto. Aproveitando de outras experiências, com seus percalços, você ganhará tempo.

Cuidado: o acúmulo de um grande número de informações deve ser evitado, pois você terá dificuldades em analisá-las. Somente informações pertinentes em relação ao projeto devem ser selecionadas.

Existem 2 tipos de documentos:

- Os documentos de primeira mão ou fonte primárias. Trata-se de um material original, bruto, não analisado ou interpretado.
- Os documentos de segunda mão: são obras que interpretam e analisam fontes primárias.

Somente as fontes primárias constituem os subsídios das pesquisas documentais.

Relatórios de atividades, de experiências, documentos oficiais tais como dados estatísticos do IBGE, do MEC, os chamados “indicadores sociais”, publicações parlamentares ou administrativas, documentos pessoais, diários íntimos, correspondência, documentos sonoros e visuais (fotografias, gravações, filmes), etc. constituem um material do qual você pode tirar proveito.

Controlar a credibilidade dos documentos e das informações contidas, bem como sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação é uma necessidade. Assim no caso dos registros estatísticos, é desejável conferir a seriedade da instituição produtoras dos dados, a definição dos conceitos e metodologia utilizada, a compatibilidade de dados relativos a períodos diferentes ou recolhidos por instituições diferentes. Quanto aos documentos textuais, é preciso verificar a autenticidade e exatidão das informações contidas.

A importância dos documentos nas pesquisas em ciências humanas não descarta todo recurso direto às pessoas: estas se mostram frequentemente a fonte melhor adaptada às necessidades de informação do pesquisador.

Entrevistas individuais

As informações coletadas são de natureza qualitativa.

Com quem realizar uma entrevista?

1. Certas pessoas, por suas atividades profissionais ou por sua posição na sociedade, possuem conhecimentos específicos sobre um determinado aspecto. Nesse caso, as entrevistas individuais em profundidade com essas pessoas, permitirão enriquecer o conhecimento do tema de interesse, revelando aspectos do fenômeno estudado em que você não pensou ainda, e completando assim as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras. Trata-se de descobrir novas maneiras de colocar o problema e não de testar a validade de suas ideias ou intuições; portanto a entrevista deve ser aberta e flexível e você não deve fazer perguntas demasiado numerosas nem precisas.
2. Entrevistas com os sujeitos da pesquisa podem também ser realizadas. O critério de seleção dos componentes é o da heterogeneidade, ou seja, a diversidade máxima dos perfis relativamente ao problema estudado. Se o pesquisador procurar diversificar sistematicamente os perfis, chegará o momento em que já não conseguirá encontrar novos casos muito diferentes dos que já encontrou e em que o rendimento de cada entrevista suplementar decrescerá rapidamente.

Como realizar as entrevistas?

As entrevistas individuais devem ser conduzidas por pessoas bem treinadas.

O entrevistador deve ser capaz de ganhar a confiança do entrevistado, de tal forma que este sinta-se livre para responder às perguntas que lhe sejam formuladas. A entrevista

não é um interrogatório nem um questionário. Uma breve exposição introdutória acerca dos objetivos da entrevista e do que se espera basta geralmente para lhe dar o tom geral da conversa, livre e muito aberta.

O pesquisador não deve tomar posição sobre afirmações do entrevistado. O diálogo nunca deverá ser interrompido de maneira brusca.

O lugar onde se realiza a entrevista deve ser suficientemente confortável e privado para permitir um diálogo franco e direto. É inútil esperar uma entrevista aprofundada se esta se desenvolver na presença de outras pessoas, num ambiente barulhento e desconfortável. O entrevistado deve ser avisado da duração provável da entrevista (geralmente cerca de uma hora), sem prejuízo de, na altura, apaixonado pelo assunto, ele poder aceitar ou manifestar diretamente o seu desejo de prolongá-la para além do limite combinado. Esta hipótese favorável é, na realidade, muito frequente e obriga o entrevistador a prever uma margem de segurança relativamente grande.

As entrevistas podem ser gravadas, se o entrevistado concordar, o que permitirá ao entrevistador concentrar-se mais na entrevista do que em anotar. Os gravadores discretos impressionam pouco os entrevistados que, após alguns minutos, deixam geralmente de lhes prestar atenção. É claro que a gravação está subordinada à autorização prévia dos interlocutores, mas esta é geralmente dada sem reticências quando os objetivos da entrevista são claramente apresentados e o entrevistador se compromete a respeitar o seu anonimato e conservar ele próprio as fitas.

É aconselhado evitar anotar porque distrai o entrevistador e o entrevistado, e o entrevistado pode considerar a intensidade da anotação como um indicador do interesse que o pesquisador atribui às suas palavras. Porém, é muito útil anotar algumas palavras destinadas a conduzir melhor a entrevista: pontos a esclarecer, questões que precisam ser aprofundadas, temas que faltam abordar, etc.

Como elaborar o roteiro da entrevista?

É necessário preparar um roteiro específico antes de realizar as entrevistas.

O entrevistador usa um roteiro elaborado a partir do problema previamente levantado e usa perguntas abertas. Ele elenca, com antecedência, os temas ou as perguntas sobre os quais deseja que o seu interlocutor expresse o mais livremente possível, a riqueza da sua experiência ou o fundo do seu pensamento e dos seus sentimentos.

Este roteiro semi-direto possibilita organizar as perguntas. Porém, as entrevistas sendo um diálogo, intervenções não planejadas por parte do entrevistador são necessárias para conduzir a entrevista aos seus objetivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar certos aspectos particularmente importantes do tema abordado. Mas o entrevistador deve esforçar-se por formular as suas intervenções da forma mais aberta possível para que o entrevistado possa expressar a própria "realidade" na sua linguagem, com os seus quadros de referência. Com intervenções demasiado

precisas ou autoritárias, o entrevistador impõe as suas categorias mentais. A entrevista deixa então de cumprir a sua função dado que o interlocutor já não tem outra escolha senão responder no interior dessas categorias, ou seja, confirmar ou infirmar as ideias em que o entrevistador já tinha previamente pensado, pois é raro o entrevistado rejeitar a forma como o problema lhe é proposto, seja porque ele reflete pela primeira vez, seja porque fica impressionado com o estatuto do entrevistador ou com a situação da entrevista.

Grupos focais

Qual é o propósito?

Os grupos focais são utilizados para obter dados qualitativos sobre as opiniões, crenças, atitudes e valores relacionados a um aspecto ou tema específico.

Como realizar as sessões?

Com o roteiro e um facilitador bem treinado, convocam-se grupos de 8 a 13 pessoas para discutir um tema específico.

Para serem produtivos, estes grupos devem ser homogêneos, fator que dá maior liberdade de expressão. Para determinar que características importantes devem ser levadas em conta para assegurar a homogeneidade do grupo, é necessário considerar o tema específico a ser discutido. É essencial que o grupo não inclua pessoas com grandes diferenças de nível socioeconômico, educacional, idade ou inclusive sexo. Por exemplo, os aspectos relacionados com a maternidade devem ser discutidos com diferentes grupos de mulheres: aquelas que têm filhos e as que não os têm.

O facilitador constitui seus grupos de forma que reflitam a diversidade da sociedade que ele estuda. Entretanto, o objetivo não é obter uma amostra representativa. Podem-se verificar as novas informações que os grupos focais trazem sobre o tema tratado.

Como no caso das entrevistas individuais, o facilitador deve ganhar a confiança das pessoas do grupo, de tal forma que estas se sintam livre para responder às perguntas; não deve tomar posição sobre afirmações do grupo.

O lugar onde se realiza o grupo focal deve ser suficientemente confortável e privado para permitir trocas francas e diretas.

Como elaborar o roteiro?

Para desenvolver o roteiro que será utilizado durante uma sessão de grupo focal é necessário considerar os seguintes passos:

1. Definir claramente os objetivos da investigação.
2. Fazer uma lista das áreas temáticas para aumentar a probabilidade de coletar toda a informação requerida.
3. Desenhar o roteiro, incluindo vários pontos de cada tema a ser estudado, para cobri-los adequadamente.

O roteiro deve ser testado e reformulado antes de ser usado nas sessões de grupos focais. Ele é semi-estruturado e geralmente dura de sessenta a noventa minutos. O facilitador deve ser flexível para se adaptar rapidamente à direção da discussão e modificar o conteúdo ou a sequência das perguntas originais, se for necessário. O facilitador pode dirigir o grupo numa discussão do tema em profundidade, escutando cuidadosamente e tratando de determinar as razões das ideias expressadas.

O facilitador é assistido por uma pessoa que registra as ideias e opiniões e a maneira como elas são expressas. O uso de um gravador pode facilitar enormemente a análise das informações coletadas.

Como analisar as informações?

É necessário lembrar que os dados coletados são qualitativos. Um erro comum é generalizar a informação em afirmações como: “a maioria das pessoas pensa que...” ou “X porcentagem da população pensa que...”. Os dados coletados numa sessão de grupo focal são somente opiniões, úteis para entender as condutas da população ou para o desenho de mensagens efetivas, dirigidas para essas condutas. Portanto, os dados não podem ser usados para fazer generalizações sobre as características da população estudada.

Em alguns casos, a opinião expressa por somente um indivíduo do grupo pode ser a informação mais útil para o programa. Em outros grupos, os comentários (verbais ou não verbais), sobre uma opinião expressa pelo membro de um grupo, pode resultar na mais pertinente.

O relatório sobre uma sessão de um grupo focal deverá ajudar os pesquisadores a entender porque as pessoas comportam-se de determinada maneira e quais são as razões subjacentes para esta conduta. Isto adicionará uma nova dimensão à compreensão dos fenômenos.

Objetividade e subjetividade

O desgaste da ideia de determinismo é acompanhado de uma transformação do conceito de objetividade. Ao mesmo tempo que o pesquisador conscientiza-se de que é ele quem provoca numerosas de suas observações, que sem sua intervenção não aconteceriam, é difícil para ele pretender continuar procurando na natureza as forças naturais obscuras que as determinariam, forças que teriam apenas como missão observar discretamente para determiná-las.

Seu conceito de objetividade, que considera objetivo o que preserva o objeto, o que permite revelar sua natureza sem que esta tenha sua integridade afetada, transforma-se em consequência. Ela cessa de pretender depender do objeto de estudo; define-se mais em função do pesquisador, de sua intervenção, de sua relação ativa com o objeto de estudo: O que o pesquisador traz para a pesquisa? Quais preocupações, perspectivas, concepções prévias influenciam sua pesquisa? Com quais consequências para os saberes produzidos? Em outras palavras, o papel

do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, ser racional, controlada e desvendada. É sob esse ângulo que, a partir de então, define-se a objetividade, relacionada mais ao sujeito pesquisador e seu procedimento do que ao objeto de pesquisa.

Laville, Christian; Dionne, Jean; 1999

Observações

Qual é o propósito?

Com razão, fala-se frequentemente que as pessoas, no decorrer de um inquérito orientado por um questionário, dão as respostas que elas acreditam que o entrevistador espera ouvir. Este fenômeno de “prestígio social desejado” é, certamente, de menor importância entre as pessoas que são objeto de uma entrevista individual em profundidade ou de grupos focais.

Contudo, quando as pessoas falam sobre suas práticas, crenças e valores, elas distorcem a verdade para dar a seu interlocutor uma imagem favorável de si mesmas. Isto é e será inevitável.

A observação das atividades humanas fora de seu contexto é parcialmente superada pela observação das pessoas em seu meio normal.

As técnicas de observação

O grau de participação do observador varia idealmente entre dois polos extremos: abstenção total ou integração completa. Assim podemos diferenciar:

1. a participação passiva na qual o observador interage o mínimo possível com os sujeitos da pesquisa, supondo que tal comportamento interferirá menos nas atividades do grupo e possibilitará uma observação natural.
2. a participação ativa que supõe a integração do observador nas atividades do grupo com o qual convive, ao ponto dele sentir-se aceito como parte.

As técnicas de observação variam também conforme o grau de estruturação das observações que oscila igualmente entre:

1. a observação sistemática: “o observador tem sua atenção centrada em aspectos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registro simples, rápidos, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívoco” (Laville, Dionne; 1999). Essa técnica requer a elaboração prévia de um plano específico para a organização e o registro de observações. Esse guia pode ser aberto, deixando ao observador uma grande margem na escolha e maneira de anotar as informações. Pode também assumir a forma de uma grade fechada em que os comportamentos são previamente definidos, de tal modo que o observador deve apenas assinalá-los para registrar sua presença; nesse último caso, trata-se de contar a frequência de ocorrência dos comportamentos, estabelecer a ordem em que aparecem, o tempo dedicado a cada

um, etc.. Mas qualquer que seja o formato do guia, o objetivo é realizar um relatório detalhado de algumas práticas ou condutas específicas.

2. a observação participante. Utiliza-se esta técnica em antropologia. É quase impossível descrever em breves linhas uma técnica que requer extenso treinamento teórico e prático. O pesquisador converte-se em parte da vida dos membros da comunidade cujas práticas deseja estudar. Enquanto vive na comunidade, observa a vida diária e faz anotações particulares. Interpreta continuamente os achados de suas informações, que servem de orientação para investigações futuras. A observação participante compreende uma completa descrição da comunidade, seu sistema social, suas crenças e seus estilos de vida. Para desenvolver este perfil, os antropólogos não baseiam seu estudo somente na observação, mas também em entrevistas em profundidade com “informantes” da comunidade que se estuda.

Qualquer que seja a técnica escolhida, os observadores devem lembrar que sua presença pode afetar a conduta das pessoas que são observadas. Entretanto, mantendo um mínimo de discrição, os observadores podem ter sucesso, obtendo uma descrição aproximada da vida cotidiana.

Ambos os métodos (observação sistemática e participante) podem proporcionar informações úteis para a preparação de uma intervenção. A observação participante ajuda a situar as práticas em seu contexto cultural e, assim, obter uma melhor compreensão de suas causas subjacentes. A observação sistemática ajudará a prover uma explicação detalhada das condutas e das vantagens e desvantagens de cada uma delas.

Subjetividade e objetivação

Para os positivistas, o valor do conhecimento produzido repousava essencialmente sobre o procedimento experimental e a quantificação das observações. Tratava-se de fazer jogar fatores da realidade — variáveis —, medir seus efeitos, do modo mais exato possível, com o auxílio de instrumentos que se valem das ciências matemáticas e da estatística (daí, casualmente, a idéia de ciências exatas). Um tal procedimento era facilmente reconhecível e, portanto, reproduzível: poder reproduzi-lo, nas mesmas condições com os mesmos resultados, era um critério-chave para a validade do saber para os positivistas.

Em tais circunstancias, os mesmos exames da realidade produzindo sempre os mesmos resultados, poder-se-ia esperar explicações seguras e gerais, pretender, inclusive, determinar as leis naturais e reconhecer seu determinismo. Mas saberes que se declaram interpretações não podem evidentemente pretender tanto, e a ideia de lei vem desaparecendo da ciência moderna. No melhor possível, o pesquisador que chega a um nível elevado de generalização será tentado a falar em teoria. [...]

Um saber que repousa sobre a interpretação não possibilita necessariamente um procedimento experimental e quantificador nem a reprodutibilidade, ainda que isso não seja excluído. Mas, com frequência, é a mente do pesquisador que, a seu modo, e por diversas razões, efetua as escolhas e as interpretações evocadas anteriormente. É esse modo e essas razões que são o objeto da objetivação: de uma parte, do lado do pesquisador do qual se espera que tome metodicamente consciência desses fatores e os racionalize; de outra, do lado daquele ao qual serão comunicados os resultados da pesquisa, que espera que o pesquisador lhe informe tudo para que possa julgar a validade dos saberes produzidos. É esse princípio de objetivação que fundamenta a regra da prova e define a objetividade. Poder-se-ia dizer que a objetividade repousa sobre a objetivação da subjetividade.

Laville, Christian; Dionne, Jean; 1999

Questionários

Qual é o propósito?

Os questionários permitem uma coleta de informações de um número significativo de pessoas para analisar as correlações entre respostas (variáveis); trata-se de uma técnica quantitativa. A pesquisa quantitativa é considerada como o instrumento privilegiado da análise causa-efeito. Essa análise consiste em testar hipóteses relativas a relações objetivas, ou seja, acessíveis à consciência individual, entre um objeto científico considerado como efeito ou resultado, e variáveis independentes, consideradas como indicadores de causas.

Como elaborar o formulário?

É necessário preparar e experimentar um formulário com as diversas questões. As respostas são geralmente pré-codificadas: os indivíduos devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são propostas. Além das perguntas fechadas, o formulário pode contar com algumas (poucas) perguntas abertas às quais o inquirido responde livremente.

O formulário é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto na formulação das perguntas quanto na ordem das perguntas. Cada pergunta deve ser feita da mesma maneira sem adaptação nem explicação complementar. É a condição para que as respostas possam ser consideradas comparáveis e serem objeto de tratamento estatístico.

As perguntas devem ser curtas e diretas, utilizar uma linguagem acessível e clara, evitar termos vagos como "muito ou muitas vezes", eliminando a possibilidade de interpretações subjetivas por parte do inquirido.

Para assegurar que as perguntas serão bem compreendidas e as respostas corresponderão de fato às informações procuradas, é imprescindível testar o formulário

com um pequeno número de pessoas pertencentes à diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra.

Com quem aplicar o formulário?

Quando a população é reduzida, o pesquisador escolhe estudar a totalidade da população coberta pelo fenômeno estudado. Senão, investigar um número restrito de pessoas (amostra), se foram corretamente selecionadas, traz as informações necessárias com uma margem de erro calculável e que pode ser baixa.

Não esquece que uma definição inadequada da amostra invalida as observações.

Existem dois tipos de procedimentos para selecionar uma amostra:

- O método probabilístico ou aleatório: cada elemento da população tem uma probabilidade conhecida e diferente de 0, de ser escolhido. Chamamos sua atenção para a ambiguidade da palavra “aleatório”: a amostra não é escolhida numa base acidental, mas cuidadosamente planejada. Esse método é utilizado quando o pesquisador pretende fazer “boas” estimativas, ou seja generalizar, extrapolar com confiança para a população, os resultados obtidos a partir da amostra. Neste tipo de amostragem (e apenas neste) é possível demonstrar a representatividade da amostra assim como calcular estatisticamente o grau de confiança com o qual as conclusões tiradas da amostra se aplicam ao universo.
- e o método não-probabilístico: não podem ser associadas probabilidades de seleção às unidades e portanto, não é possível determinar a confiabilidade dos resultados da amostra em termos probabilísticos.
- Interpretar as informações

As observações feitas no diagnóstico devem ser agora interpretadas, problematizadas; as leituras realizadas anteriormente são imprescindíveis para esse propósito.

[...] análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momento, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, [...]. Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias... Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

Análise e interpretação estão intimamente ligadas: de hábito, fazem-se paralelamente, conjuntamente, em uma operação em que a fronteira entre as duas é muitas vezes impossível de traçar com precisão [...]

Laville, Christian; Dionne, Jean; 1999

Realizar um diagnóstico não é acumular informações, alinhar números ou trechos de entrevistas. Não basta por exemplo que o pesquisador esteja à escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e motivações que propõem: ao proceder dessa forma, ele corre o risco de substituir suas próprias prenoções pela prenoções dos que ele estuda. Os discursos não são explicações dos comportamentos mas sim dimensões dos comportamentos a serem explicadas.

A realidade social não é transparente, nem natural, é sempre apreendida a partir de categorias preexistentes ao ato de observar e essas categorias refletem visões do mundo. Os "dados", até mesmo os mais objetivos, são obtidos pela aplicação de grades (faixas etárias, de remuneração, etc.) que envolvem pressupostos teóricos e, por esse motivo, deixam escapar uma informação que poderia ter sido apreendida por outra construção dos fatos. Os dados, qualquer que seja sua natureza (quantitativos ou qualitativos), não "falam", não são geradores de conceitos e de explicações quando não são interpretados a partir de uma teoria. Não há dados que não assentem em hipóteses; quando não são explícitas, são implícitas ou, pior ainda, inconscientes. E, quando não são explicitamente construídas, conduzem a impasses; as informações são fragmentárias, parciais, ou muito simplesmente inexploráveis, e não podem confirmar senão os preconceitos inconscientes que conduziram a recolha dos dados.

Portanto, é o momento de mobilizar as leituras para interpretar o material coletado, pois a realidade dá resposta apenas quando é questionada.

A análise de dados (que sejam quantitativos ou qualitativos) visa a transformar dados em evidências; os procedimentos variam conforme a natureza qualitativa ou quantitativa das informações coletadas.

Informações qualitativas

Etapas da exploração dos dados:

1ª etapa: Classificar o material de modo a selecionar e escolher as entrevistas e observações mais relevantes.

O material é utilizável de forma desigual, daí a necessidade de hierarquizá-lo.

Em relação às entrevistas, podemos diferenciar:

- as entrevistas informativas. Muitas vezes são realizadas no início da pesquisa. Escuta-las, anotar e transcrever somente os trechos mais interessantes.
- as entrevistas mais pessoais. Nesse caso, o entrevistado fala em seu nome mas não aprofunda. Transcrever apenas os trechos mais interessantes.
- Entrevistas aprofundadas. Tratam-se de entrevistas longas ou ainda de entrevistas mais curtas, mas tensas, impactante. Transcrever integralmente esse material é necessário para interpretá-lo, analisa-lo e refletir sobre a dinâmica da entrevista.

Quanto ao material das observações, é constituído por:

- Observações feitas no decorrer de entrevistas ou conversas informais. Essas anotações são centrais para compreender o desenrolar da pesquisa.
- Observações que dizem respeito diretamente a seu tema.

A partir do conjunto desse material é necessário:

- Reconstruir o desenvolvimento da pesquisa reencontrando a cronologia dos eventos observados, evidenciando as ligações entre os diversos momentos.
- Retomar e passar a limpo os eventos marcantes guardando cópia da primeira transcrição, explicitando tudo que, então parecia evidente e reanalizando de novo com a cabeça fria, conjuntamente, o evento e sua primeira análise.

2ª etapa: Transcrever as entrevistas.

A qualidade da análise depende da qualidade da transcrição; deve ser precisa e fiel. No entanto, a transcrição faz a entrevista sofrer transformação: a transcrição não é neutra e existe uma ilusão da fidelidade. A transcrição faz sempre perder uma parte da riqueza da interação.

A transcrição de trabalho: é o primeiro estágio do trabalho de interpretação. Aqui você decifra literalmente a entrevista. Anote os subterfúgios, incoerências, gagueiras, lapsos, silêncios, risos, embaraços. Não censure os erros gramaticais.

Escutando mais de uma vez a fita, você se impregna auditivamente da entrevista. Você elabora hipóteses de trabalho, explora novas pistas, constrói um início de análise. Insistimos: transcrever não é um mero trabalho mecânico. Faça conjuntamente à transcrição um primeiro comentário da entrevista. Algumas de suas primeiras análises serão falhas, outras apontarão para hipóteses de pesquisa que serão mais tarde, confirmadas. Você desloca a atenção do que é dito claramente para a maneira como isso é dito (as categorias de pensamento), contribuindo para dar outro formato para a pesquisa.

A fase de transcrição pode também ser utilizada para analisar sua postura enquanto pesquisador.

A transcrição final: Tem vocação a ser publicada. Reescrever parcialmente a fim de que se torne legível.

3ª etapa: Contextualizar

As informações levantadas por meio de métodos qualitativos são fundamentalmente produtos de um processo de interação social; logo, desse processo dependem os resultados. Em outras palavras, a relação social estabelecida pelo pesquisador com os informantes no momento da aplicação dos instrumentos de pesquisa, e que possibilitou o levantamento dos dados, exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Informações semelhantes podem ter significados diferentes segundo o sistema de relações que mantêm com o resto do material e com a situação do informante. Portanto, os dados qualitativos devem ser contextualizados, ou seja, devem ser relacionados com os contextos de sua produção; a contextualização constitui o rigor e a riqueza dos métodos qualitativos. É preciso inserir

cada elemento (discurso, comportamentos, atitudes etc.) no sistema de relações que o produziu, pois é a partir desse sistema de relações que serão possíveis as interpretações.

A força da pesquisa qualitativa está em poder multiplicar os pontos de vista, associar informações obtidas em entrevistas ou por observações. A contextualização dos dados é a principal "proteção" contra todas as generalizações apressadas ou indevidas. Trata-se de relacionar as informações coletadas às condições de sua produção e aos universos de referência de seu produtor.

4ª etapa – Relacionar os pontos de vista dos informantes com sua história (familiar, escolar, etc.).

Num primeiro momento estabeleça uma ficha sintética com os detalhes das características sociais do informante. Para tanto, é preciso que faça recortes nas informações, separando o verdadeiro do falso, o plausível do provável.

Num segundo momento, procure relacionar as posições objetivas dos sujeitos com seus pontos de vista subjetivos. Os julgamentos são dados que informam sobre a subjetividade do informante e são determinados pela trajetória do indivíduo.

Na análise do material qualitativo fique atento aos seguintes pontos:

- Busque localizar os momentos em que a fala do informante muda de status, compare o antes e depois dessa bifurcação. Busque saber o que pode ter provocado essa mudança.
- As maneiras de falar, os silêncios e os não-ditos. Busque em sua análise tirar proveito da diversidade das maneiras de falar. Vise sempre a esclarecer o que o informante se recusou a dizer. Esteja à escuta dos indícios que trazem uma incerteza, uma censura, uma negação. Preste atenção particular aos momentos em que o sujeito resiste ou “se fecha”; você está tocando nesse momento pontos sensíveis, zonas de “resistência”.
- Procurar interpretar os mal-entendidos. Seu material de pesquisa abrange situações, tanto em observação como em entrevista, no decorrer das quais o mal-estar entre os informantes e você jamais se dissipou. Tome esse mal-estar como objeto de reflexão.

5ª etapa – confrontar seu material: o que as pessoas lhe disseram, o que você as viu fazerem, o contexto em que eles vivem, etc. Verifique as distorções, sempre significativas, entre os relatos de pessoas diferentes.

Informações quantitativas

Com a divulgação dos computadores que permitem fazer cálculos sofisticados com eficiência e rapidez, muitos pesquisadores se consideram aptos a fazerem análises e inferências estatísticas sem um conhecimento mais aprofundado dos conceitos e teorias. Tal prática, em geral, leva a interpretações equivocadas e muitas vezes errôneas...

As respostas às perguntas do formulário são transformadas em variáveis. Uma variável é uma característica observada na amostra e que pode variar, ou seja, assumir valores diferentes. Por exemplo, a idade é uma variável e pode ter diferentes valores: 15, 22, 34, etc. anos. Na pesquisa quantitativa, a variável deve ser "medida".

São diferenciados dois tipos de variáveis:

- As variáveis quantitativas: os valores possíveis são numéricos. Exemplo: n. de filhos; salário mensal; etc.
- As variáveis qualitativas: os valores possíveis são características, atributos. Exemplo: religião; estado civil; etc.

Representação tabular

Uma das formas de organizar e resumir a informação contida em dados observados é por meio de tabelas de frequência: mostram a frequência com que cada observação aparece nos dados.

As tabelas devem ser simples, claras, objetivas e auto-explicativas. Devem ser numeradas em ordem crescente.

Tabela x – Título respondendo as perguntas: o que, onde e quando?

Coluna indicadora	Cabeçalho
Conteúdo da linha	Célula
Fonte: Origem dos dados. Nota: Informação esclarecedora	Corpo da tabela

Tabelas de frequência com variáveis quantitativas

Existem 2 modos de organizar os dados quantitativos: as tabelas de distribuição de frequências agrupadas e não-agrupadas.

Para construir uma distribuição de frequências não-agrupadas, apenas listamos, numa coluna, todos os valores distintos da variável e, numa segunda coluna, as contagens das frequências de cada valor.

Exemplo:

Idade	N
18	2
19	1
20	6
21	2
22	1
23	1
24	1
25	3
---	---
Total	22

Na distribuição de frequências agrupadas, são juntados valores próximos em classes ou intervalos de números. É, portanto necessário determinar o número de classes e o comprimento de cada uma delas. Para cada classe é normalmente aceite que o limite inferior lhe pertence e o limite superior lhe é externo.

Exemplo:

Idade	N
Menos de 20	3
20-24	11
25-29	5
30 e mais	3
Total	22

2 outros conceitos são importantes:

- afreqüência relatiude uma modalidade: é a freqüência das observações dessa modalidade dividida por n.
- afreqüência acumulada de uma modalidade: a soma das freqüências nessa modalidade e em todas as que a precedem.

Exemplo:

Idade	N.	%	% acumulada
Menos de 20	3	13,6	13,6
20-24	11	50,0	63,6
25-29	5	22,7	86,3
30 e +	3	13,6	99,9
Total	22	99,9	-

Tabelas de freqüência com variáveis quantitativas

A organização dos dados qualitativos é feita calculando o número de respostas em cada uma das categorias, seguido da percentagem correspondente.

Exemplo:

Meio de informação	N.	%
TV	14	63,6
Jornal	2	9,1
Internet	4	18,2
Revista	1	4,5
Rádio	1	4,5
Total	22	99,9

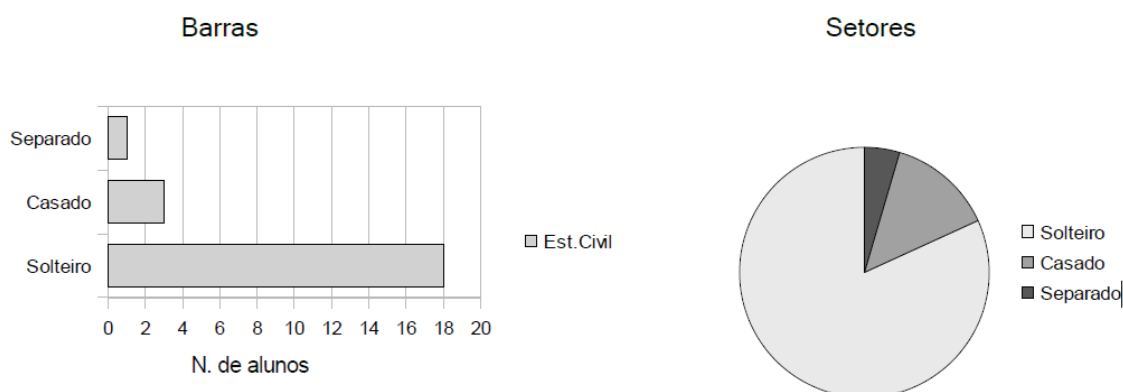
Representação gráfica

Outra forma, além da tabela de frequência, de organizar e resumir a informação é por meio de gráficos (de barras, de colunas, de setores, etc.).

Embora os gráficos forneçam menor grau de detalhes que as tabelas, estes apresentam um ganho na compreensão global dos dados, permitindo que se aperceba imediatamente da sua forma geral sem deixar de evidenciar alguns aspectos particulares que sejam de interesse do pesquisador.

Todo gráfico, em sua versão final deve primar pela simplicidade, clareza e veracidade nas informações. Para atingir tal objetivo, a construção de um gráfico exige muito trabalho e cuidados. O gráfico deve ter um número, título, uma legenda explicativa (caso for necessário) e a fonte de onde se extraiu os dados (caso sejam dados secundários). Uma regra básica para a elaboração adequada do título de qualquer gráfico é verificar se o mesmo responde a três exigências: o quê, onde e quando.

Exemplos de gráficos: Estado civil dos alunos da disciplina Sociologia



Relações entre variáveis

Frequentemente o pesquisador quer descobrir se existe alguma associação entre duas variáveis diferentes; para tanto, ele cruza as variáveis.

Relação entre 2 variáveis qualitativas

A relação entre duas variáveis pode ser representada em uma tabela cruzada.

O resultado pode ser apresentado como frequência absoluta ou relativa em relação às colunas ou às linhas.

Exemplo:

		Esposa					
		Asiatico	Branco	Indio	Negro	Outro	Total
Marido	Asiatico	441	34	1	2	4	482
	Branco	92	2968	38	6	19	3123
	Indio	3	27	28	0	1	59
	Negro	4	18	0	72	1	95
	Outro	3	17	2	1	107	130
	Total	543	3064	69	81	132	3889

Frequências relativas em linhas:

		Esposa					
		Asiatica	Branca	India	Negra	Outra	Total
Marido	Asiatico	91,5	7,1	0,2	0,4	0,8	100,0
	Branco	2,9	95,0	1,2	0,2	0,6	100,0
	Indio	5,1	45,8	47,5	0,0	1,7	100,0
	Negro	4,2	18,9	0,0	75,8	1,1	100,0
	Outro	2,3	13,1	1,5	0,8	82,3	100,0
	Total	14,0	78,8	1,8	2,1	3,4	100,0

Frequências relativas em linhas:

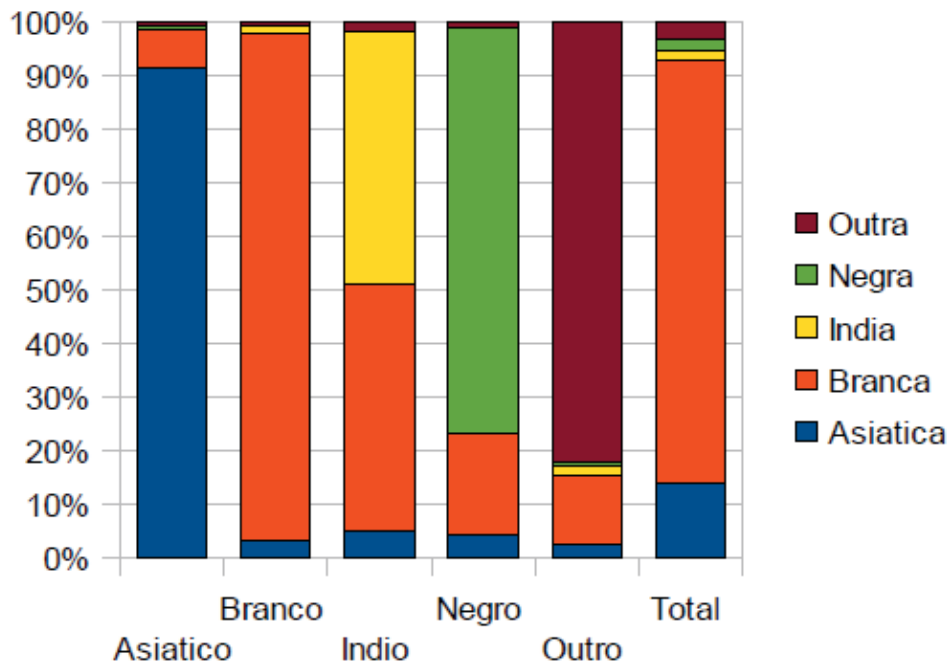
		Esposa					
		Asiatica	Branca	India	Negra	Outra	Total
Marido	Asiatico	81,2	1,1	1,4	2,5	3,0	12,4
	Branco	16,9	96,9	55,1	7,4	14,4	80,3
	Indio	0,6	0,9	40,6	0,0	0,8	1,5
	Negro	0,7	0,6	0,0	88,9	0,8	2,4
	Outro	0,6	0,6	2,9	1,2	81,1	3,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A leitura das frequências relativas deve sempre ser feita comparando-as com as frequências relativas médias que aparecem nas colunas ou linhas totais, é a atração. A atração entre dois fenômenos é revelada pela diferença com o percentual médio. A tabela acima mostra uma atração entre as cores dos cônjuges.

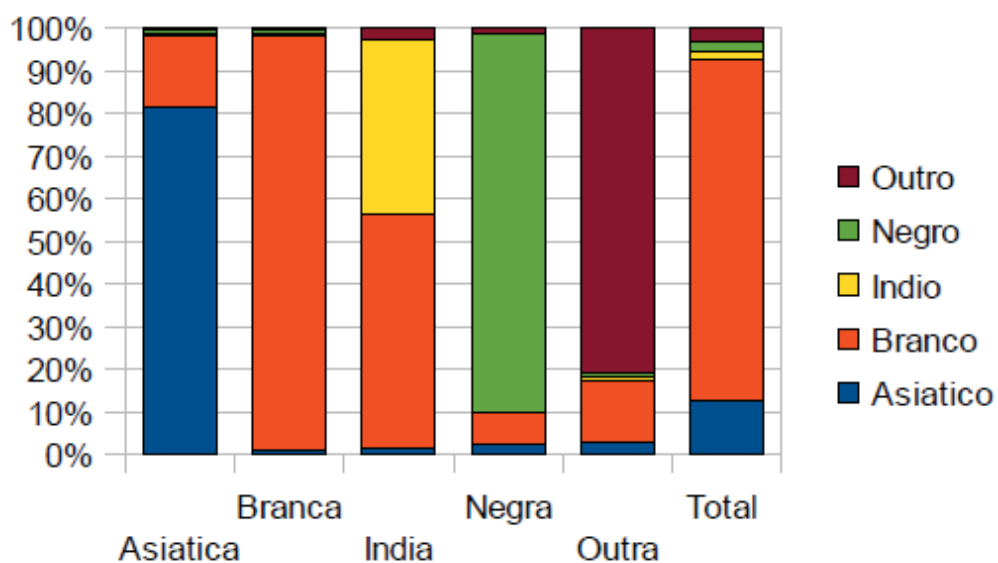
O gráfico de barras, com barras segmentadas de acordo com categorias diferentes, pode ser usado para apresentar a relação entre 2 variáveis qualitativas. Neste caso, não use as frequências absolutas, utilize as frequências relativas, incluindo a linha ou a coluna total conforme o caso.

Exemplo:

Nesse caso são as frequências relativas em linhas que foram utilizadas para construir o gráfico:

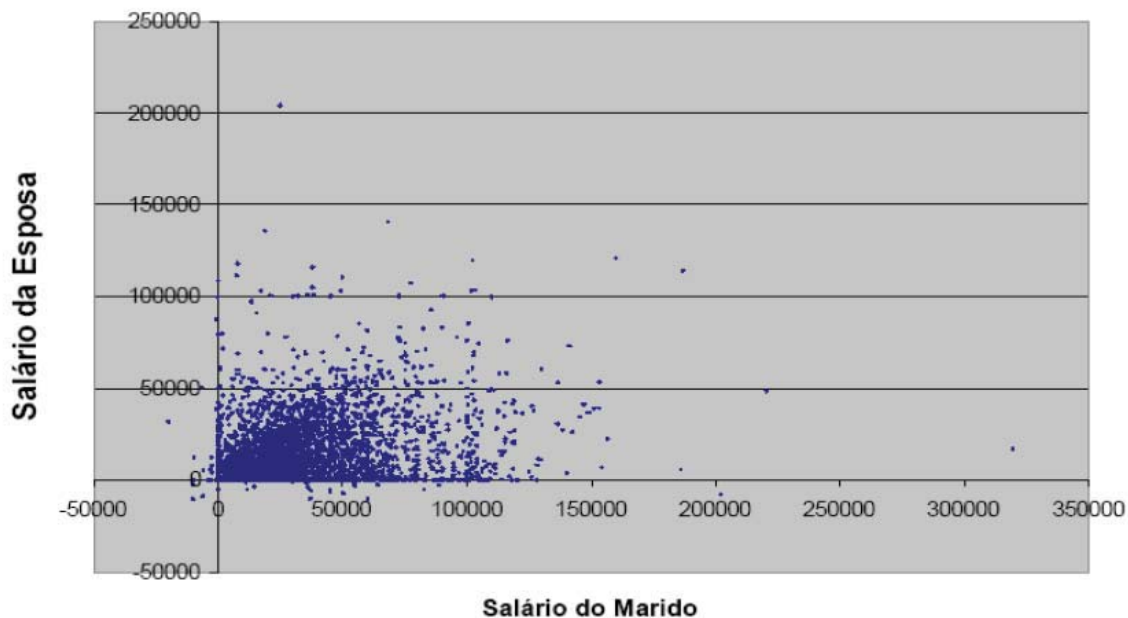


Nesse caso são as frequências relativas em colunas que foram utilizadas para construir o gráfico:a



Relação entre 2 variáveis quantitativas

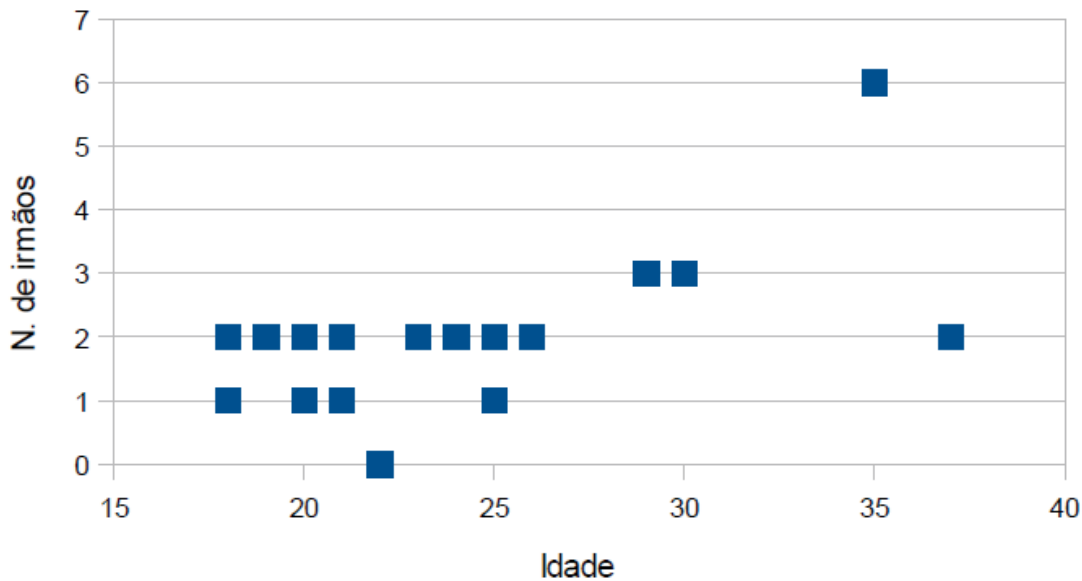
O diagrama de dispersão é utilizado para mostrar a relação entre 2 variáveis quantitativas.



A correlação estatística

Um conceito extensamente utilizado em estatística é o de correlação; trata-se de uma medida de aproximação entre duas variáveis.

Podemos por exemplo representar graficamente a relação entre a idade dos sujeitos de uma pesquisa e o número de irmãos:



O gráfico não apresenta nenhuma tendência no sentido de dizer que quanto mais velho os alunos, maior é o número de irmãos. É impossível desenhar-se uma linha reta ao longo da qual os dados poderão estar agrupados.

A correlação pode ser positiva quando o aumento de valor de uma variável corresponde ao aumento de valor de outra variável. A correlação é negativa quando um aumento de valor de uma variável corresponde a um decréscimo da outra variável.

A intensidade da correlação entre 2 variáveis é calculada a partir do coeficiente de correlação. É expresso numa escala de -1 até +1; a correlação de -1 significa uma correlação negativa perfeita, enquanto uma correlação de zero corresponde à não existência de correlação, e uma correlação de +1 indica uma correlação positiva perfeita.

O coeficiente de correlação dá uma medida da variabilidade entre as 2 variáveis, entretanto não fornece qualquer informação acerca das razões por que as variáveis estão correlacionadas, isto é, não fornece qualquer relação causa-efeito.

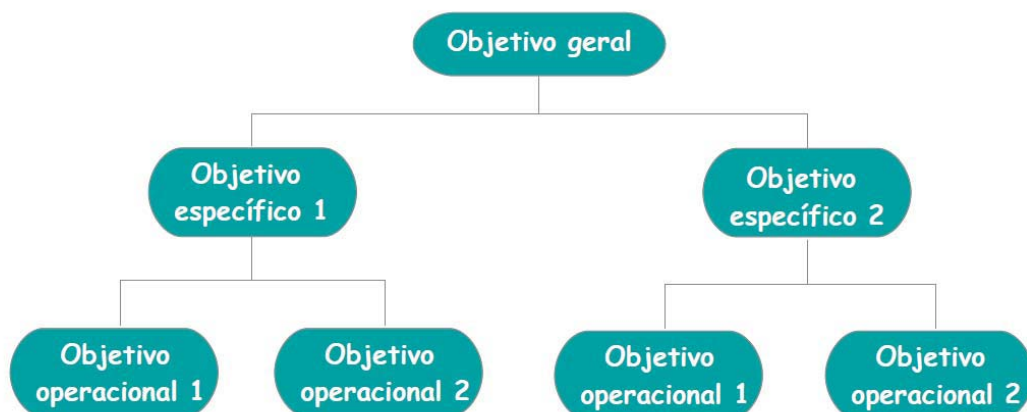
Traçar os objetivos da intervenção

Os objetivos do plano de intervenção devem ser coerentes com a promoção ou consolidação dos direitos infanto-juvenis e também com o projeto político-pedagógico da escola. Devem contemplar a aquisição de saberes, valores e **práticas**.

Práticas

Ver no presente módulo: I. O que é uma intervenção educacional na área dos direitos infanto-juvenis.

Os diversos objetivos devem ser hierarquizados e logicamente articulados; essa hierarquia é melhor visualizada a partir do seguinte esquema:



O objetivo geral decorre diretamente do problema identificado no diagnóstico; define a linha diretriz do projeto, o foco das intervenções. Sinaliza a mudança mais profunda que poderá ser alcançada pela intervenção. Deve ser formulado com uma frase simples. Um objetivo geral nunca é alcançado diretamente, mas sim indiretamente pela realização de diversos objetivos intermediários.

Os objetivos específicos ou intermediários complementam o objetivo geral, são desdobramentos dele. Os objetivos específicos são passos estratégicos para que o objetivo geral possa ser alcançado, isto é, eles são capazes de mostrar as estratégias que serão utilizadas no decorrer da intervenção. *“O conjunto dos objetivos específicos deve se constituir em um todo coerente e viável: não devem ser considerados fins em si mesmos, mas partes de uma totalidade - o que significa que o alcance de apenas alguns objetivos específicos não garante o alcance dos objetivos gerais”.* (Baptista, 2007).

Os objetivos operacionais decorrem dos objetivos específicos. São aqueles que podem ser executados e atingidos através de uma ação concreta; vão ser trabalhados

concretamente, na sala de aula, na escola, através de atividades e experiências bem determinadas. Transformam-se em resultados observáveis.

Conforme Menegolla e Sant'anna (2002), os objetivos devem apresentar as seguintes características:

- Clareza. Ou seja, os objetivos devem expressar exatamente aquilo que se quer dizer, utilizando-se de uma linguagem que transmita, de forma concreta e objetiva, o que se quer alcançar;
- Simplicidade. Os objetivos propostos devem ser diretos, contemplando a realidade concreta dos alunos, dos professores e das escolas. Desta forma, objetivos complexos e amplos podem não surtir os efeitos desejados, devendo portanto serem transformados, para realidades mais claras a se atingir;
- Validade. Para um objetivo ser válido significa demonstrar valor e utilidade para satisfazer as necessidades, interesses e capacidade dos alunos. O objetivo será válido e útil quando manifestar consistência e profundidade no contexto e conteúdo.
- Viabilidade. Diz respeito à facilidade que um objetivo tem de ser atingido através de ações possíveis de serem realizadas. Todo objetivo que pode ser trabalhado, agilizado ou operacionalizado, é considerado um bom objetivo.
- Observável. Um objetivo eficiente é aquele que, devido a uma ação determinada, transforma-se em resultado concreto e observável. Assim, ao definirmos um objetivo devemos perguntar se esse objetivo pode ser observado e avaliado.

Quando os objetivos de um projeto social são traçados, o planejador deve agir de modo semelhante a um motorista que pretende sair de um ponto A e chegar a um ponto B. Para não errar o caminho, antes o motorista visualiza o trajeto que terá que fazer. E se ele é um bom motorista, tenta imaginar mais de um trajeto, assim terá alternativas para escolher caso as outras se mostrem inviáveis.

O lugar a que o motorista pretende chegar é o resultado previsto pelo objetivo geral do projeto. Os trajetos que ele pode utilizar para chegar ao resultado são os objetivos específicos. Neste ponto não podemos levar muito adiante a nossa metáfora, pois os objetivos específicos não são rotas opcionais. Uma vez que eles foram escolhidos como caminhos possíveis para se chegar aos resultados, todos devem ser percorridos paralelamente. E a forma de percorrer esses caminhos (bicicleta, veículo motorizado, veículo de tração animal etc) são as atividades que implantadas operacionalizam os objetivos específicos.

Ribeiro, B.A., 2010

Aconselhamos nesse momento, a construção de um quadro no qual são elencados os objetivos operacionais e as atividades correspondentes de modo a averiguar a coerência entre ambos:

Objetivo geral	Objetivos específicos	Objetivos operacionais
Reduzir a indisciplina no contexto da escola	Aprofundar os conhecimentos sobre o tema Indisciplina e que envolvem princípios, procedimentos, leis, currículo, atores do processo educacional, etc.	Formar grupos que reúnem diretores, pedagogos e professores para ler, analisar e discutir textos sobre o tema
		Traçar metas a serem alcançadas no âmbito da escola e da sala de aula. (diretores, pedagogos e professores)
		Organizar a realimentação do Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico e a adequação curricular. Essas medidas se fazem necessárias diante da adoção de um projeto ou plano de ação, para que haja coerência na escola. (diretores, pedagogos e professores)
		Definir as medidas necessárias a serem tomadas em relação aos problemas detectados, de forma coletiva, lembrando-se que cada turma é única e nem sempre uma medida vai funcionar da mesma maneira em todos os casos. (professores)
	Construir coletivamente um contrato pedagógico	Esclarecer o que professores e alunos esperam uns dos outros.
		Estabelecer com as turmas normas de convivência da sala
Definir com as turmas sanções para quando as normas não forem aplicadas.		

(Quadro realizado a partir do documento “Violência na escola: construção de um plano de intervenção”. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/34-2.pdf)

Programar as atividades

Uma vez definidos os objetivos do plano, é hora de elaborar o rol de atividades que serão executadas de forma concreta, com o fim de alcançar os objetivos anteriormente definidos.

Aconselhamos a construção de um quadro no qual são associados os objetivos operacionais e as atividades correspondentes, de modo a averiguar a coerência entre ambos. Quanto mais clara a conexão entre esses aspectos, maior a chance de sucesso do plano:

Objetivos operacionais	Atividades

Em seguida, são descritas as atividades que vão ser implantadas, como elas serão implantadas, os recursos necessários para a implantação (humanos, materiais, financeiros, técnicos), etc.

Para visualizar melhor e sistematizar a descrição das ações, aconselhamos a elaboração de ficha-atividade formatada em quadro que você poderá utilizar na redação final de seu plano.

Objetivo operacional	A que objetivo operacional a atividade está ligada?		
Conteúdo da atividade	Descrição da atividade, a metodologia de trabalho, a justificativa dessa metodologia		
Pertinência da atividade	Pertinência da atividade para alcançar o objetivo operacional		
Público alvo	Número de pessoas beneficiárias. Caracterizar o público da atividade: faixa etária, escolaridade, ...		
Equipe de execução	Descrever a equipe técnica, enfatizando suas qualificações. Vínculo com a escola: diretor, professor, pai, estagiário ou ainda vereador, membro do conselho tutelar, etc. Vínculo com o projeto: pode ser voluntário, autônomo, CLT, etc.		
	Nome	Função no projeto	Vínculo com a escola
		Coordenador	

Parcerias

Achar parceiros é mobilizar outras pessoas ou estruturas que se envolverão no projeto para que tenha sucesso. Ao construirmos parcerias, podemos enriquecer o projeto, ampliar o alcance das atividades, ter acesso a financiamentos, dividir a carga de trabalho, etc.

Podemos entrar em contato com parceiros potenciais identificados na fase do diagnóstico a fim de apresentarmos os objetivos do projeto, testarmos seu interesse e definirmos os termos da parceria. As parcerias devem ser formalizadas por ofício, e-mail, ata ou ainda convenção.

Para que os parceiros se envolvam nas ações, eles devem achar seu lugar. Portanto é aconselhável não apresentar um projeto totalmente fechado. A negociação do papel de cada um deve ser transparente para evitar qualquer transtorno no decorrer da intervenção.

Cronograma de atividades

As ações devem ser planejadas no tempo, a ferramenta utilizada para esse planejamento é o cronograma de atividades, ou cronograma físico. Qualquer projeto

precisa explicitar quais são as atividades que serão executadas e quando se dará a execução.

	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6
Atividade n. 1						
Atividade n. 2						
Atividade n. 3						
Atividade n. 4						
...						

O cronograma de atividades serve para demonstrar a exequibilidade do projeto. Ao recortar no tempo as diversas ações a serem realizadas, o cronograma possibilita identificar os momentos de sobrecarga de trabalho (no exemplo: final do mês 2); pode levar assim a uma modificação de alguns elementos do plano.

Deve ser realista, sem exagerar ou minimizar o tempo necessário para o desenvolvimento das diferentes atividades, caso contrário ele perde sua funcionalidade.

Constitui também um suporte para o acompanhamento das diversas fases do trabalho, ou seja um instrumento para monitorar o projeto no tempo. Ele pode ser alterado no decorrer da intervenção considerando imprevistos que atrasam ou aceleram a realização das atividades. É portanto uma ferramenta flexível mas não muito, pois deve também ser diretivo para ser utilizado como ferramenta eficiente de organização do tempo.

Planilha orçamentária

Serve para saber quanto vai custar o plano de intervenção. Deve refletir fielmente as necessidades para a execução das atividades. Cada despesa (item) deve ser justificada e os valores definidos após uma pesquisa de preço incluindo uma margem de 8% para os imprevistos.

Item	Valor unitário	Quantidade	Valor total
Material permanente			
Material de consumo			
Diárias			
Total			R\$ 0,00

Cronograma financeiro

O cronograma financeiro detalha as despesas mensais para a execução das atividades.

	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6
Material permanente						
Item 1						
Item 2						
Sub-total	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Material de consumo						
Item 1						
Item 2						
Sub-total	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
...						
Total	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00

Fontes financiadoras

Fonte financiadora	Valor do financiamento

Avaliação

A avaliação é uma atividade de coleta, análise e interpretação de informações relativas à execução das atividades. Ela contribui para medir o impacto das ações, sua eficácia, a maneira como foram conduzidas, de modo a acompanhar o desenvolvimento de trabalho, inclusive fazendo adaptações. A avaliação está à serviço do projeto, é útil e necessária, pois evidencia as forças e fraquezas do plano, dá credibilidade às ações, e ajuda a definir novos projetos de intervenção.

A definição das modalidades de avaliação antes do início da atividade é importante, pois essa fase pode ajudar a construir e especificar o projeto.

A avaliação processual permite fazer um monitoramento do desenvolvimento do trabalho. Abrange o ciclo completo da atividade, de sua concepção até sua execução; questiona portanto as estratégias utilizadas como também os diversos componentes da atividade, sua articulação, e contempla a apreciação das realizações e dos resultados. Oferece a possibilidade de reformular o que for necessário, aperfeiçoando os objetivos, ajustando estratégias, e incorporando novas soluções e recursos. É imprescindível saber como as atividades planejadas foram executadas, quais foram os obstáculos encontrados, que soluções práticas foram adotadas, e qual o grau de realização dos objetivos.

A avaliação é feita por todos os atores envolvidos.

O método de análise mais pertinente consiste em duas etapas.

Na primeira etapa, trata-se de examinar as realizações concretas e explicitar as eventuais discrepâncias constatadas em relação às previsões. Para tanto, e a partir das fichas-atividades, deve-se construir alguns indicadores – quantitativos e qualitativos – que visam a reunir informações objetivas para avaliar os resultados. Cuidado para não definir muitos critérios de avaliação, pois a multiplicação dos critérios torna a fase de avaliação muito complexa, tanto no que diz respeito à coleta quanto à interpretação dos dados. As informações necessárias para os indicadores podem ser coletadas por entrevistas coletivas (reunião) ou individuais, por questionário, ou ainda qualquer documento tais como registros de frequência, fichas de inscrição, etc. É desejável que logo no início da programação, um membro da equipe assuma a responsabilidade da avaliação.

Na segunda etapa, trata-se de sintetizar as informações coletadas, identificando claramente as forças e fraquezas da programação como também os fatores que participaram do sucesso da atividade ou ainda a freiaram.

Formalizar do plano de intervenção

Agora você tem condição de responder às seguintes perguntas:

Quem? Equipe de execução da intervenção

Porque? Razões da intervenção

Para que? Para quem? Finalidades da intervenção

O quê? Onde? Quando? Conteúdo da intervenção

Como? Quanto? Recursos necessários

O plano é construído na base dessas perguntas. Sua redação deve ser clara, sintética, e credível.

O documento de apresentação do plano deve conter os seguintes elementos:

Título – Escolher um título explícito, que expressa o foco e a especificidade do projeto. Um bom título é conciso, não entra em detalhes.

Proponente responsável – Nome e vínculo profissional

Índice – Detalhar as diferentes partes que compõem o plano incluindo as páginas.

Resumo

É redigido por último, após a construção do plano de intervenção. Descreve, em poucas linhas, as grandes orientações do projeto, identificando com clareza o problema a ser superado e as modificações que ele pretende introduzir na realidade onde é implantado.

Caracterização do plano

Justificativa da intervenção

Trata-se aqui de circunscrever o objeto da intervenção e demonstrar sua relevância destacando entre outros:

em que realidade a intervenção vai atuar.

Descrever o contexto social e institucional.

Mencionar quais são os fatos observados que fundamentam a intervenção.

Evidenciar os principais problemas encontrados, as necessidades, o potencial.

Qual é o problema com o qual o projeto pretende lidar? Qual é o objeto da intervenção

A natureza das mudanças pretendidas.

Destacar os impactos esperados, enfatizando:

. Como o projeto pode contribuir para a promoção dos direitos infanto-juvenis na escola, na comunidade, etc.

. A coerência da intervenção proposta com o projeto político-pedagógico da escola.

Ao construir a justificativa, considere a concepção e os princípios norteadores da educação em Direitos Humanos postos no Plano nacional de educação em Direitos Humanos, o programa Escola que protege e os direitos infanto-juvenis.

Objetivos

Diferenciar nitidamente o objetivo principal, os objetivos específicos e os objetivos operacionais.

Organização da intervenção

Esta seção descreve a maneira como a intervenção será realizada. São apresentadas as atividades propostas e os procedimentos pelos quais os resultados serão alcançados.

Inserir as fichas-atividades, o cronograma de atividades, a planilha orçamentária, o cronograma financeiro, o quadro das fontes financiadoras e os documentos para a avaliação das atividades.

Bibliografia

Incluir apenas as referências bibliográficas mencionadas no texto do plano.

Anexos

Incluir qualquer documento que possa complementar os elementos do projeto.

No documento de apresentação do plano de intervenção, fique atento às seguintes normas da ABNT:

NBR-6023 (2002) - Referências

NBR-10520 (ago 2002) - Citações em documentos

NBR-15287 (2011) - Projeto de pesquisa

NBR-14724 (2011) - Trabalhos acadêmicos

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília** : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p. Acesso 30/08/2014 Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf

AFONSO, Maria Rosa. **Trabalhar os Direitos Humanos no Contexto Escolar. Da compreensão aos instrumentos.** Lisboa: DGIDC/ME, 2005

ALVES, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

Anais do III Congresso ibero-americano sobre violências nas escolas. Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. Acesso 30/08/2014 Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/index1.html>

- BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo: Veras, 2007.
- DUARTE, José B. Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. **Revista Lusofona de Educação**, 2004, 4, 33-50.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro, Record, 2004.
- GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- KIRKPATRICK, Ken. **Evitando Plágio**. s/d, Acesso 30/08/2014 Disponível em: www.lepem.ufc.br/jaa/plagio.pdf
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas**. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar: currículo - área - aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NOVOA, António. **Desafios do trabalho do professor**. Publicação do Sindicato dos professores de São Paulo, 2007. Acesso 30/08/2014 Disponível em: www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- RIBEIRO, Bruno Alvarenga. Os passos metodológicos para a elaboração de projetos sociais. **Conexão Ciência**, v. 5, n. 1, 2010.
- ROSEMBERG, Fluvia. MARIANO, Carmen Lucia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p.693-728, set./dez. 2010.
- SANTOS, Leonor. **Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar**. 2007. Acesso 30/08/2014 Disponível em: area.fc.ul.pt/en/.../Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf
- SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Plano de ação em educação em e para direitos humanos na educação básica**. S/d. Acesso 30/08/2014 Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo_2_3_plano_de_acao_naza.pdf.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005