



## **Avaliação de projetos de educação para a saúde uma abordagem qualitativa**

**Maria Lucinda Motta**

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

lucindamotta@gmail.com

**Maria Palmira Alves**

Instituto de Educação da Universidade do Minho

palves@ie.uminho.pt

### **Resumo**

Tendo como principal referente a política educativa atual, que tornou obrigatória, desde 2005, a abordagem da Educação para a Saúde em todas as escolas e em todos os níveis de ensino, apresentamos alguns resultados de uma investigação que teve como principal objetivo compreender de que forma os projetos de Educação para a Saúde estão a ser elaborados e se a sua elaboração teve como suporte alguma modelização. Tendo como referente teórico o modelo Context-Input-Process-Product, proposto por Stufflebeam em 1960, a nossa problemática é a de compreender em que medida este modelo de avaliação poderá contribuir para uma referencialização da avaliação dos Projetos de Educação para a Saúde em contexto escolar e ajudar na sua elaboração, com vista a uma maior eficácia.

Utilizámos uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa. O nosso corpus foi constituído por 20 projetos de Educação para a Saúde de escolas públicas básicas e secundárias da área metropolitana do Porto e 12 entrevistas individuais: 6 diretores e 6 Coordenadores de Educação para a Saúde, das escolas participantes. Os documentos foram analisados com recurso à análise documental e os dados das entrevistas à análise de conteúdo. Os resultados desta investigação demonstraram que: esta temática é intemporal, emergente e com potencial ao nível do currículo; as escolas seguiram os referentes normativos aquando da elaboração dos projetos; é incontestável a necessidade e a importância dos referentes contextuais; a maioria do trabalho está centralizada nos docentes; a população-alvo raramente é consultada, priorizando-se como essenciais as áreas definidas nos normativos; embora os projetos não sigam nenhuma modelização, integram elementos próprios de modelos de avaliação já testados.



**Palavras-chave:** Metodologia qualitativa; Avaliação; Projetos de Educação para a Saúde; Referencial

## Abstract

The present research presents as main referent the current educational policy, implemented in 2005, which made Health Education a area compulsory in all schools and at all levels of education, and aims to understand how Health Education projects are being planned, particularly if their preparation is being supported by some modeling. Having as theoretical referent the valuation model Context-Input-Process-Product, proposed by Stufflebeam, 1960, for evaluating projects, we elected our problem: how far can this evaluation model contribute to an evaluation framework of Health Education Projects in schools and help in their development envisaging a higher efficiency? The qualitative methodology proved to be the most appropriate to the interpretive nature of the study. The procedures used involved Health Education Project of 20 primary and secondary schools in the metropolitan area of Porto and finally, individual interviews with 6 directors and 6 coordinator health education project. The documents were analyzed using document analysis and for the interviews data content analysis was used. The results of this research show that: Health Education is an emerging timeless subject, with potential at the curriculum level; schools follow the related regulations in the preparation of projects; the need and importance of contextual referents of each school in particular is indisputable for the efficacy of projects; most of the work is centered on teachers, making it difficult to implement some activities and invalidating others, jeopardizing the success of the project; the target population is rarely consulted, focusing on core areas as defined in the regulations, although Health Education Project do not follow any modeling they naturally include elements of already tested evaluation models.

**Keywords:** Qualitative Methodology; Evaluation; Health Education Projects; Referential

## Résumé

Depuis 2005, l'approche de l'éducation à la santé dans toutes les écoles et à tous les niveaux de l'enseignement est devenue obligatoire. Donc, cette politique éducative est le principal référent pour comprendre quelques résultats d'une recherche menée dans le cadre du doctorat pour comprendre la façon dont les projets d'éducation



à la santé sont en cours d'élaboration et encore si elle a été soutenue par une modélisation.

Le modèle théorique Contexte-Input-Process-Produit proposé par Stufflebeam en 1960, est à l'origine de notre problématique : dans quelle mesure ce modèle d'évaluation contribuera à une référentialisation de l'évaluation des projets d'éducation à la santé dans le contexte scolaire ? Aidera-t-il dans leur développement, en vue d'une plus grande efficacité ?

Nous avons utilisé une méthodologie qualitative et interprétative. Notre corpus a été compris par 20 projets d'Education pour la Santé construits dans les écoles publiques de l'enseignement de base et secondaire dans la région métropolitaine de Porto et 12 entretiens individuels: les six directeurs et les six coordonnateurs d'éducation à la santé des écoles participantes. Les documents ont été analysés à partir de l'analyse documentaire et les données des entretiens à partir de l'analyse de contenu. Les résultats de cette recherche ont montré que: cette thématique est intemporel, émergent et elle a un grand potentiel au niveau du curriculum ; les écoles ont suivi les règlements concernant l'élaboration des projets ; il est incontestable la nécessité et l'importance d'en avoir des référents contextualisés ; la plupart du travail est centré sur les enseignants, la population cible n'est pas souvent écoutée ; les domaines clés privilégiés sont les définis par les règlements ; même si les projets ne suivent pas quelque modélisation, ils intègrent des aspects des différents modèles d'évaluation déjà testés.

**Mots-clés:** Méthodologie qualitative; Évaluation des projets d'éducation à la santé; Référentiel

## Introdução

Toda a investigação se insere num quadro concetual que determina os conceitos a privilegiar. Nesta investigação exploramos os conceitos de Promoção da Saúde, Educação para a Saúde, Projeto, Avaliação numa dimensão reguladora, Referencial e Indicadores de Avaliação.

O atual paradigma da Promoção da Saúde, resultado das políticas educativas nacionais que, com maior incidência a partir de 2005 vieram reforçar a implementação desta temática em meio escolar, constituiu uma das motivações deste estudo, adicionada pela participação em inúmeros encontros, promovidos pelo Ministério da Educação (ME) de âmbito regional, através da Direção Regional



de Educação do Norte (DREN) e de âmbito nacional através de órgãos centrais como a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), atual Direção-Geral da Educação (DGE), nos quais nos deparámos com a dificuldade sentida por várias escolas, em encontrar um caminho significativo para a abordagem desta área curricular, aspeto que considerámos na decisão desta investigação. Outros motivos determinantes na escolha da temática foram a centralidade da avaliação de projetos e a convicção sobre a potencialidade dos referenciais de avaliação como instrumentos úteis e capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o crescimento das instituições educativas. Sendo a Educação para a Saúde (EpS), em contexto escolar, cada vez mais condicionada pelas decisões, quer europeias, quer internacionais, questionámo-nos se a tutela poderá proporcionar as condições e apoio necessários para que as escolas, imbuídas desta nova cultura escolar, possam enfrentar os desafios da Organização Mundial de Saúde para 2015, que preconizam que todos os jovens frequentem escolas promotoras de saúde. Ora, uma escola promotora de saúde tem de, forçosamente, construir um Projeto de Educação para a Saúde (PEpS) coerente, coeso e eficaz que promova estilos de vida saudáveis e dê resposta aos desequilíbrios individuais e comunitários.

O propósito deste estudo não era chegar a uma lista de normas, de discursos sobre o que é necessário fazer e como, mas sim compreender como procedem os agentes que planificam e elaboram os PEpS, as vantagens que encontram na construção desse documento orientador assim como os constrangimentos no processo de elaboração. Esperamos que este trabalho dê um contributo útil para as escolas rentabilizarem os seus PEpS e que a investigação se mantenha fiel ao seu propósito: avaliação de PEpS para apresentação de um quadro de referências que suporte a elaboração desses projetos.

## 1.1. Projetos de Educação para a Saúde – o paradigma internacional e nacional

Contextualizamos a Promoção da Saúde a partir do primeiro compromisso internacional, em 1986, a Carta de Ottawa, até à publicação, a nível nacional, da Lei nº 60/2009 de 6 de agosto, que veio determinar, com carácter obrigatório a implementação da Educação Sexual em todos os níveis de ensino como parte integrante da EpS. Seguidamente, posicionamo-nos criticamente face às sucessivas reorganizações curriculares que têm afetado a Educação para a Saúde em contexto escolar, estrangulando as áreas transversais que deixaram de ter o peso que lhes era devido, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 de



5 de julho, numa sociedade que, dissimuladamente, se intitula de integradora. Concetualizamos a saúde, de acordo com a Carta de Ottawa (OMS, 1986), como um recurso para a vida com implicações no sucesso escolar e na integração social, devendo as ações de promoção de saúde privilegiar o bem-estar e a qualidade de vida. Falar de Promoção de Saúde é Educar para a Saúde, pelo que é necessário promover hábitos de vida saudáveis, sendo esta a melhor forma de educação. Estamos, assim, perante uma interação simbiótica em que os dois termos são utilizados íntima e associadamente ao longo do nosso estudo, pelo que os tratamos simultaneamente. A escola, dada a sua integração na comunidade, constitui-se atualmente como um local favorável à implementação das políticas de EpS, prevenindo riscos e promovendo estilos de vida saudáveis, pelo que o PEpS é fulcral na Promoção da Saúde individual e comunitária, de uma instituição educativa, que se quer mais aberta, eficaz e gratificante.

Surgiu nessa sequência, mais formalmente, através do Despacho nº 19737/2005 de 15 de junho, um grupo de trabalho para estudar e propor os parâmetros gerais dos programas de Educação Sexual em meio escolar, na perspetiva de Promoção da Saúde Escolar:

“Considerando o regime constante do Decreto-Lei n.º 259/2000, de 17 de outubro, bem como as linhas orientadoras da educação sexual em meio escolar, que se encontram atualmente em vigor, mas também as dificuldades na sua aplicação nas escolas, e considerando ainda a sensibilidade com que as temáticas em apreço são acolhidas na opinião pública, importa que a definição dos modelos de aplicação e a efetivação de uma educação sexual em meio escolar sejam alicerçadas nas orientações de um conjunto de especialistas nestas matérias” (Despacho nº 19737/2005).

Este Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) veio sublinhar a relevância da escola na promoção de saúde dos jovens e alertar para o facto de as escolas deverem adotar um projeto educativo que defina linhas orientadoras que incluam a temática da Educação para a Saúde, no projeto curricular de escola e, conseqüentemente, nos projetos de turma, tal como refere o Relatório Preliminar do GTES:

“Preconiza-se o estudo, reorganização e revitalização dos curricula das disciplinas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico na perspetiva da Educação para a Saúde. Esta revitalização deverá ter carácter obrigatório com implicações a nível do desenvolvimento curricular, das disciplinas do projeto de turma e da avaliação dos alunos”. (GTES, 2005, p. 4)

Mesmo assim, tem-se verificado um certo adiamento progressivo por parte do corpo docente, na integração definitiva desta temática educacional nas diversas



áreas disciplinares, recorrendo-se preferencialmente a profissionais de saúde para essas abordagens. Para fazer face a esta evidência e mudar as práticas, o Ministério da Educação determinou que em cada escola houvesse um PEpS articulado com o Projeto Educativo (PE) e, por outro lado, que fosse designado em cada escola, um Coordenador de Educação para a Saúde (CEpS), dentro de um perfil previamente definido e com a primordial função de mobilizar para a mudança toda a comunidade escolar, como refere o Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro:

“Cada agrupamento/escola com programas/projetos de trabalho na área da educação para a saúde designará um docente dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico para exercer as funções de coordenador da educação para a saúde”. A direção executiva designa o professor-coordenador tendo em conta a sua formação bem como a experiência no desenvolvimento de projetos e ou atividade no âmbito da educação para a saúde” (Despacho nº 2506/ 2007).

O GTES recomenda, no seu relatório final, que a escola é o local privilegiado para o desenvolvimento de atitudes promotoras de saúde e prevenção de comportamentos de risco “[...] num país com elevada prevalência das IST[...] e onde as primeiras relações sexuais ocorrem, muitas vezes, após a utilização de álcool ou drogas[...]” (GTES, 2007, p. 8).

É neste cenário que ressalta a essencialidade do PEpS cujo planeamento é uma tarefa que, pela sua complexidade, é de difícil execução:

“ [...] um projeto tem de antecipar tudo o que possa acontecer em virtude do seu desenvolvimento, incluindo a sua avaliação. Tem de jogar com os recursos humanos (isto é, pessoas envolvidas a nível administrativo, técnico, educativo), materiais (por exemplo, equipamentos necessários) e financeiros (próprios ou externos) disponíveis. Tem de considerar o tempo em que se deve desenvolver, definindo os limites de cada momento com uma margem de segurança razoável (todo o planeamento deve ter um cronograma). Tem de escolher as equipas de trabalho com competência para desenvolver o projeto e prever tempo para formação adicional e produção de materiais (se se revelar necessário). Tem, finalmente, de encarar como pretende que esse projeto seja avaliado” (Freitas, 2008, p. 5).

Neste contexto, enquadrámos, pedagogicamente, os PEpS como projetos em contexto educacional e sublinhamos a importância do trabalho colaborativo como um dos vetores principais na construção de um projeto sólido e consistente. A supervisão de qualquer prática pedagógica numa escola da pós-modernidade exige um trabalho colaborativo-reflexivo, integrador de diversas perspetivas, não se compadecendo com o trabalho individual e insular de um único coordenador.



## 1.2. Avaliação – modelo de avaliação CIPP

As novas tendências avaliativas baseiam-se em dispositivos de avaliação/regulação permanente que incluem a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação. Apesar da evolução do conceito de avaliação, os instrumentos utilizados para aferir as diferentes modalidades de avaliação iniciais, processuais ou finais, devem continuar a ser produzidos respeitando cada contexto específico e situação particular (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2006). Os indicadores a figurar nos instrumentos deverão permitir avaliar o desenvolvimento de competências pessoais e/ou sociais, o grau de satisfação dos destinatários, o nível de participação dos envolvidos, a qualidade da formação e a indução de mudanças no ambiente escolar. A construção de cada instrumento deve adequar-se às intenções e aos contextos e permitir criar estratégias de regulação, localmente validadas, pois “[...] um outro vetor de complexificação é a maior contextualização da atividade avaliativa, no pressuposto de que, sendo intrinsecamente prática, é o contexto, que, no final de contas, conduz e legitima não só a construção dos referenciais, como também o funcionamento e os resultados dos dispositivos de avaliação” (Alves e Machado, 2008, p. 12).

Avaliar um dispositivo educativo, neste caso o PEpS, requer a utilização de um modelo que fundamente as opções e dê sentido ao agir contextualizado, pelo que optámos pelo modelo de avaliação CIPP, cujo acrónimo significa Context, Input, Process e Product e fundamentamos as razões que levaram à sua adoção para a avaliação dos PEpS, assim como as limitações e as controvérsias que levanta a sua utilização. O estímulo específico para escolha do modelo CIPP, surgiu dos normativos que regulam a EpS e que relevam a importância do Contexto e do Input ao nível de recursos humanos, materiais e económicos, no sucesso do projeto. Além disso, é um modelo experimentado e com largo êxito dentro e fora dos Estados Unidos, sendo referido em inúmeros trabalhos de investigação quer de âmbito internacional quer nacional (Ventosa, 2002; Herreras, 2003; Machado, 2007; Serrão, 2007) e, embora sendo americano, foi desenhado principalmente para avaliação de programas, projetos e pessoas, garantindo-nos a fiabilidade necessária para o nosso estudo.

Tomando esta direção, empreendemos uma avaliação educacional de PEpS, atualmente em desenvolvimento nas escolas, centrando-nos na necessidade de um planeamento consciente, rigoroso e consistente. Atuar numa lógica de projeto exige novas formas de liderança sustentadas nessa metodologia, sobretudo ao nível dos que exercem funções avaliativas na organização educacional, pois a avaliação de projetos é o principal vetor de regulação e de mediação de



qualquer processo em construção e em desenvolvimento, já que “se não houver avaliação, não pode haver projetos. Só avaliando é possível conhecer os pontos críticos e de progresso; só avaliando se pode encontrar forma de intervir com vista a desencadear uma mudança sustentada, a obter melhores resultados e o sucesso das escolas” (Capucha, 2008, p. 6).

Outros trabalhos de investigação também enfatizam a utilidade da avaliação, defendendo mesmo que a existência de dispositivos de avaliação é essencial como uniformador e regulador da educação sexual no contexto das escolas portuguesas (Serrão, 2007).

### 1.3. Problemática e opções metodológicas

O contexto que acabámos de descrever conduziu-nos à problemática da nossa investigação: em que medida o modelo de avaliação CIPP pode contribuir para uma referencialização na avaliação dos PEpS em contexto escolar e ajudar na elaboração desses projetos, com vista a uma maior eficácia? A partir desta questão geral emergiram questões subsidiárias que nortearam mais especificamente a nossa pesquisa: em que medida está a ser valorizada a temática da Educação para a Saúde no desenvolvimento curricular? Em que medida os PEpS se enquadram nas políticas educativas vigentes? De que modo os contextos específicos das escolas têm influência na elaboração dos PEpS? Qual o grau de envolvimento/participação dos diferentes atores da comunidade escolar na elaboração dos PEpS? De que forma as populações-alvo foram consultadas para a definição de prioridades? Que modalidades, tempo e instrumentos de avaliação que estão previstos nos PEpS?

É elementar esclarecer que a nossa investigação, mais do que encontrar a causa que determina um dado efeito, visou sobretudo identificar fatores capazes de facilitar ou dificultar a elaboração dos PEpS.

Uma investigação empírica deverá contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área em que se escolheu fazer a investigação. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010), as metodologias qualitativas privilegiam o estudo de multicasos em que o campo de investigação é próximo do real, aberto e pouco controlado, características que nos conduziram à opção por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, recorrendo a PEpS e a entrevistas como instrumentos de recolha de dados e à técnica de análise documental e de conteúdo para o seu tratamento. Recolhemos vinte PEpS e dezoito Projetos



Educativos de Escola002FAgrupamento de escolas secundárias com 3º ciclo da grande Área Metropolitana do Porto e, posteriormente, realizámos doze entrevistas semiestruturadas a seis diretores e a seis CEpS das escolas participantes no estudo. Para conferir o máximo de objetividade e rigor à nossa investigação optámos, numa primeira fase, pela análise documental dos PEpS, permitindo o controlo posterior do trabalho de investigação, dado os PEpS constituírem suportes materiais (Quivy & Campenhoudt, 2005). Por outro lado, o facto de a investigação empírica incidir sobre material que não foi produzido para esse fim preveniu o possível enviesamento na recolha dos dados. Numa segunda fase, aprofundámos e enriquecemos os resultados obtidos pela análise documental, a partir de inquéritos por entrevista a diretores e a CEpS das escolas participantes com a finalidade de compreender o processo de elaboração do PEpS, as suas vantagens e os seus constrangimentos.

Por outro lado, uma investigação de cariz qualitativo em educação sustenta-se na evidência da especificidade de cada contexto escolar e na multiplicidade de fatores que podem favorecer ou impedir o desenvolvimento de uma determinada instituição. É esta singularidade de situações que exige a aplicação de métodos qualitativos, atendendo ao facto de estes serem indutivos, reais e holísticos embora não generalizáveis, pois consideramos importante realçar que em educação não se pode comparar o que não é comparável.

Apesar de o número de participantes ser considerável, a sua seleção não seguiu uma técnica de amostragem probabilística, o que não permite a generalização dos resultados, constituindo-se numa das limitações do estudo.

#### 1.4. Apresentação e discussão dos resultados

Apresentamos, discutimos e sintetizamos os resultados obtidos, através da análise de conteúdo triangulada com a análise categorial, através da utilização do *software* WebQDA (*Qualitative Data Analysing in the Web*), desenvolvido essencialmente para tratamento de dados qualitativos. Os recentes progressos dos métodos de análise de conteúdo, através do avanço das tecnologias de informação e comunicação, têm favorecido o rigor e a profundidade, no caso da análise de dados não numéricos e pouco estruturados. Na atual era tecnológica, afigurou-se-nos muito rentável recorrer a estas poderosas ferramentas informáticas, que libertam tempo ao investigador para se ir questionando sobre a inferência de dados e inter-relações que vai obtendo ao longo do tratamento. De facto, ficámos com mais tempo para questionar, refletir sobre os dados e desenvolver o pensamento crítico e sublinhamos a vantagem de o investigador usar um *software* de análise de



dados: *"The researcher who does not use software beyond a Word processor will be hampered in comparison to those who do"* (Miles & Huberman, 1994, p. 44). Através da utilização do *software* WebQDA, foram emergindo novos dados, resultado do cruzamento, entre as diversas categorias que, manualmente, representaria uma tarefa árdua e monumental. Um sinal desta potencialidade da análise qualitativa, através de *software* apropriado, tem sido apresentado em várias conferências e encontros internacionais sobre investigação em ciências humanas e sociais:

"Ao olharmos para a estrutura básica de análise de conteúdo de Bardin: i) Organização da Análise [...] ii) Codificação [...] iii) Categorização [...] iv) Inferência [...] todos estes pressupostos básicos devem estar presentes na mente do investigador[...] Contudo, nem tudo o que esta autora escreveu na década de 70 – e muitas vezes utilizado como se fosse uma "Bíblia" – necessita de ser aplicado à luz das mais modernas ferramentas e desenvolvimentos metodológicos" (Néri de Souza, Costa, & Moreira, 2011, p. 51).

Tendo avaliado qualitativamente os 20 PEpS em duas dimensões do modelo CIPP – Contexto e Input, passamos a apresentar e a discutir os resultados relativos à dimensão Contexto pela essencialidade desta dimensão na fase de elaboração do PEpS. Os resultados obtidos permitem inferir que as categorias mais focalizadas foram o "Contexto de implementação do projeto" e as "Necessidades da população-alvo", sendo escassas as referências às categorias "População que integra o contexto" e "População-alvo – alunos". Os resultados sugerem que na categoria "Contexto de implementação do projeto" existe uma predominância dos indicadores: "Justifica o contexto relevante de implementação do projeto"; "Fundamenta o contexto político a nível nacional" e "Fundamenta o contexto político a nível internacional", indo ao encontro do quadro teórico que inclui os normativos e as linhas orientadoras internacionais e os referentes contextuais. A categoria "População que integra o contexto" é pouco referenciada e não é importada dos Projetos Educativos (PE). Na categoria "População-alvo-alunos" todos os PEpS apresentam fragilidades, em aspetos fulcrais, concretamente na objetividade da caracterização da população a que se destina o projeto, necessária para a definição de metas, com vista a uma planificação subsequente (Stufflebeam, McKee, & McKee, 2003 ; GTES, 2007). O facto de não existir qualquer referência a esta categoria, na maioria dos PEpS, pode gerar duas interpretações opostas: os PEpS poderão estar baseados, unicamente, na prevenção pelo que os indicadores elencados são de desprezar ou poderá não haver um efetivo diagnóstico das necessidades específicas de cada escolar.

Na categoria "Necessidades da população-alvo" destacam-se os indicadores: "Diagnostica necessidades prioritárias" e "Identifica oportunidades na população-alvo para ultrapassar dificuldades", pois são os mais referenciados, na maioria dos



PEpS, o que nos leva à reflexão sobre os problemas que têm surgido nas escolas relacionados com as áreas assinaladas como prioritárias. O indicador “Avalia se as metas estabelecidas respondem às necessidades detetadas” é inexistente em todos os PEpS, demonstrando uma grande fragilidade.

Face ao exposto, relativamente à avaliação dos PEpS, na dimensão Contexto, propomos a seguinte hipótese interpretativa: tendo em conta que os resultados indiciam maior preocupação com aspetos semelhantes para todas as escolas hipotetizamos que os PEpS se baseiam mais nos referentes normativos do que no trabalho de terreno, ao nível de um efetivo levantamento da situação real, condição que é intrínseca à construção de cada projeto genuíno. Perante o estado atual da matéria em investigação, a avaliação do Contexto foi um dos pontos fracos encontrados sobre os quais as escolas devem refletir e melhorar. É de aproveitar todo o manancial de informações que pode ser retirado do PE e da Carta Educativa do concelho, o que dá uma panorâmica da realidade, deixando todo o trabalho central de elaboração do PEpS para a categoria “População-alvo”, que visa os alunos como destinatários mais diretos e “Necessidades da população-alvo”, estas sim específicas do PEpS.

Os resultados também revelaram a inexistência da categoria “População-alvo-alunos”, da qual discordamos, pois a população-alvo deve ser bem caracterizada para conhecer e perceber o contexto assim como os destinatários do PEpS. A caracterização do agregado familiar do aluno, o seu percurso escolar, os apoios socioeconómicos são aspetos muito pertinentes para um projeto desta natureza, assim como as necessidades de saúde especiais, os desequilíbrios alimentares, os distúrbios comportamentais, as gravidezes não desejadas, sendo a base que justificará todas as opções em termos de elaboração subsequente. É a perceção desta realidade que nos direcionará para o caminho mais eficaz a seguir (Stufflebeam, McKee, & McKee, 2003; Serrão, 2007).

Na categoria “Necessidades da população-alvo” o indicador mais referenciado é “Diagnostica necessidades prioritárias”, sendo estas, na maioria dos casos, as definidas pelo Despacho interno do SEE de 27 de setembro de 2006. Em poucos casos se partiu de um diagnóstico da população-alvo. Relativamente à pertinência deste indicador consideramos que: se, de facto, existe um normativo específico decorrente de um levantamento exaustivo feito pelo GTES (2007), será importante aproveitar estas áreas de intervenção, já sinalizadas, como prioritárias, pois tratando-se de Promoção de Saúde e pensando numa lógica preventiva, parecem-nos basilares para a EpS, sendo que o peso com que cada uma é abordada, na



respetiva escola, carece de um diagnóstico mais contextualizado, inexistente nos PEpS avaliados. Mesmo assim, e perante os dados obtidos através das entrevistas, a deteção de necessidades acabou sempre por se inscrever nestas áreas, pré-definidas nos normativos. Face a estes argumentos será discutível considerar se este indicador deveria ser intitulado “Diagnostica e assinala necessidades prioritárias”, pois o diagnóstico já está feito a nível nacional, apenas competindo à escola sinalizar as prioridades. Ainda nesta categoria, os indicadores “Identifica problemas/barreiras a ultrapassar”, “Identifica oportunidades na população-alvo para ultrapassar necessidades” e “Avalia se as metas estabelecidas se adequam às necessidades identificadas”, estão praticamente ausentes nos PEpS avaliados. Pela sua pertinência e tratando-se das “Necessidades da população-alvo”, é imprescindível a identificação dos problemas/ barreiras a ultrapassar. Relevamos aqui os testemunhos dos entrevistados, relativamente aos constrangimentos da implementação dos PEpS, sendo avançadas inúmeras barreiras tais como, a dificuldade de trazer os pais a colaborar com a escola, a falta de formação dos professores, o receio de abordar determinados assuntos, particularmente a sexualidade, a resistência de alguns elementos da comunidade escolar na abordagem de algumas temáticas e vários preconceitos, por parte dos adultos, relativamente aos jovens. O indicador “Identifica oportunidades na população-alvo para ultrapassar os problemas” envolve os próprios destinatários na resolução das dificuldades, rentabilizando os recursos humanos da escola. Ressalvamos, a título de exemplo, a formação interpares, hoje proclamada e usada com sucesso, como uma estratégia de mudança de atitude pelo reconhecimento do outro. Na fase de elaboração do PEpS é importantíssimo avaliar se as metas estabelecidas correspondem às necessidades identificadas, condição para um ponto de partida sólido e coerente para avançar e delinear os restantes componentes do projeto. Paralelamente temos de considerar a missão e as finalidades dos PE, como foi valorizado nas diversas entrevistas, pois todos testemunharam a articulação entre estes dois documentos, corroborando a pertinência do PEpS na operacionalização do PE, cumprindo a prerrogativa legal do Despacho interno do SEE/2006, que determina a inclusão das temáticas da saúde no PE.

Por outro lado, os resultados sugerem uma incongruência, que reside no facto de os PEpS referirem, preferencialmente, os alunos como população-alvo, enquanto os entrevistados sublinham que os projetos são sempre pensados para toda a comunidade. Perante esta constatação, a operacionalização dos PEpS é muito mais rica do que o conteúdo do documento revela, pois muitas opções tomadas não se encontram formalizadas, conduzindo-nos, irremediavelmente, ao eterno dilema



de os documentos da escola não serem aproveitados como efetivos instrumentos de autonomia, dada a pouca utilidade que a comunidade lhes atribui.

Voltando às nossas opções metodológicas, triangulámos os dados para verificar se existia complementaridade nas 2 fontes documentais, pedras basilares da nossa investigação. Cruzámos as 5 categorias das entrevistas com os indicadores do referencial de avaliação construído, que avaliavam os mesmos aspetos. Da análise da triangulação para a dimensão Contexto, ressaltamos: as entrevistas infirmaram o resultado da avaliação dos PEpS de que os referentes normativos são o principal motivo da existência de um PEpS; as entrevistas confirmaram que outra razão para a implementação de um PEpS é a deteção de necessidades, correspondente ao indicador “Diagnostica necessidades prioritárias”, nos PEpS, embora não sendo claras as condições em que esse diagnóstico é feito; revelaram que o diagnóstico resulta do bom senso e do prévio conhecimento que os professores têm dos alunos, revestindo-se de uma grande carga de subjetividade; infirmaram que o contexto relevante de implementação do PEpS está patente no PE. Tanto as entrevistas como os PEpS referiram a articulação com o PE e com o Plano Anual de Atividades, enfatizando a fundamentalidade destes documentos para as linhas orientadoras. Encontrámos um aspeto contraditório nos dois documentos-fonte relativamente aos destinatários, a saber: enquanto os PEpS indicam a população-alvo como maioritariamente constituída por alunos, os entrevistados afirmam que o PEpS foi pensado para toda a comunidade escolar e a maioria dos entrevistados prevê o envolvimento de toda a comunidade. Questionados sobre esta disparidade, atribuem o predomínio das atividades para alunos, nos PEpS, a diversos constrangimentos: os pais não vêm ou têm dificuldade em vir à escola, os assistentes operacionais não participam em atividades fora do tempo de serviço e, durante o tempo de serviço, não podem ser dispensados, pois têm de assegurar o seu posto de trabalho, devido à exiguidade de recursos humanos nas escolas. Não obstante, nos PEpS, nunca foi referenciado o indicador “Assinala necessidades da escola em termos de recursos humanos” como uma das fragilidades do PEpS. Curiosamente, mesmo em face desta constatação, nos PEpS, são escassas as referências às necessidades da escola em termos de recursos humanos, recursos materiais e de instalações, relevando, mais uma vez, a importância de uma avaliação do Contexto, que poderia minimizar estes aspetos.

Por último, ressaltamos que as entrevistas mostram como outro dos fatores importantes para a existência do PEpS a continuidade de boas práticas. Este aspeto vem reforçar o indicador, do referencial de avaliação, “Baseia-se na observação de projetos de outras escolas (boas práticas ou práticas de referência)”, o que também tem sido valorizado pela DGIDC.



## Conclusões

Com base nos resultados, concluímos que as modificações sobre a Promoção da Saúde e a Educação para a Saúde, determinadas pelo macrosistema, tiveram uma influência notória nas práticas dos professores e nas dinâmicas das escolas, pois “são as variáveis dos professores e não as variáveis microsistémicas que determinam o envolvimento do professor na promoção da Educação Sexual” (Serrão, 2007, p. 246) As escolas seguem os referentes normativos na elaboração do PEpS e os resultados denunciaram a essencialidade dos referentes contextuais para a eficácia do PEpS. O estudo conduzido também revelou uma quase inexistência de trabalho colaborativo entre diferentes parceiros, ao nível da elaboração do PEpS e que o facto de a maioria do trabalho estar centrado nos docentes, não envolvendo, nem comprometendo os restantes parceiros, acaba por dificultar a consecução de algumas atividades e inviabilizar outras, colocando em risco o sucesso do projeto. Podemos afirmar que a população-alvo raramente é consultada, priorizando-se como essenciais as áreas definidas nos normativos. Perante a centralidade com que a avaliação é sinalizada, nas fontes documentais, depreende-se que neste domínio não há dúvida que este é um dos pontos fortes dos PEpS, pelo que sugerimos que cada escola construa o seu referencial próprio a partir dos referentes mais úteis. Por último consideramos que embora os PEpS não sigam nenhuma modelização, integram elementos próprios de modelos de avaliação já testados.

## Referências Bibliográficas

- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). Nota de apresentação. In M.P.Alves & E. A. Machado. Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos. (pp.9-17) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Capucha, L. M. (2008). Planeamento e avaliação de projetos. Guião prático. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, C. V. (2008). Gestão e avaliação de projetos nas escolas. Retrieved 27 de agosto de 2008, from DGIDC: <http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge07/index.htm>
- GTES. (2005). Currículo e programas de Educação para a Saúde - relatório preliminar. Retrieved 11 de junho de 2010, from DGIDC: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>
- GTES. (2007). Currículo e programas de Educação para a Saúde - relatório final.



Retrieved 12 de fevereiro de 2011, from DGIDC: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>

- Herreras, E. B. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14 (núm.2), 361-376.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas (4ª ed.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, E. A. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Portugal.*
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2ª ed. )*. London: Sage Publications, Inc.
- Néri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES 2011)*, (pp. 49-56). Universidade do Minho. Braga.
- OMS. (1986). Carta de Ottawa. Retrieved 27 de julho de 2011, from Portal de Saúde Pública: [http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec\\_Ottawa.htm](http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec_Ottawa.htm)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais (4ª ed.)*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Serrão, C. (2007). *Práticas de educação sexual em contexto escolar: Fatores preditores no envolvimento dos professores na promoção de educação sexual. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Portugal.*
- Stufflebeam, D., McKee, H., & McKee, B. (2003). The CIPP model for evaluation. Retrieved 8 de dezembro de 2010, from Western Michigan University: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.p.pdf>
- Ventosa, V. J. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales (2ª ed.)*. Madrid: Editorial CCS.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). Regulação crítica da prática supervisiva: Propostas de ação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 189-231). Mangualde: Edições Pedagogo.



## Legislação consultada

Despacho nº 19737/2005 de 15 de junho. (2005). Diário da República nº 176/05 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro. (2007). Diário da República nº 36 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho interno do SEE de 27 de setembro. (2006). Retrieved 15 de março de 2011, from Portal da Saúde - ARS Norte: [http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/presse/Enquadramento%20legal%20e%20normativo/10%20%20Despacho%20%2015987%20de%2027%20set\\_0.pdf](http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/presse/Enquadramento%20legal%20e%20normativo/10%20%20Despacho%20%2015987%20de%2027%20set_0.pdf) ~'º

Lei nº 60/2009 de 6 de agosto. (2009). Diário da República nº 151 - 1ª Série. Assembleia da República. Lisboa

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. (2012). Diário da República nº 129 - 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa