

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Maria Pinto de Barros Moreira

**Avaliação Externa de Escolas: Efeitos no
Desenvolvimento de Projetos de
Educação para a Saúde**

Cláudia Maria Pinto de Barros Moreira **Avaliação Externa de Escolas: Efeitos no Desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde**

UMinho | 2015

outubro de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Maria Pinto de Barros Moreira

**Avaliação Externa de Escolas: Efeitos no
Desenvolvimento de Projetos de
Educação para a Saúde**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e
Inovação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José Carlos Morgado

DECLARAÇÃO

Nome: Cláudia Maria Pinto de Barros Moreira

Endereço eletrónico: claudia.b.moreira@hotmail.com

Avaliação Externa de Escolas: Efeitos no Desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde

Orientador:

Doutor José Carlos Morgado

Ano de conclusão: 2015

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30/10/2015

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao doutor José Carlos Morgado, por toda a paciência, disponibilidade, orientação e incentivo ao longo deste percurso.

À minha Família, pelo encorajamento e apoio de sempre. Mesmo quando tal implicava pouco tempo disponível para estarmos junto.

Aos Colegas e Amigos que colaboraram na realização deste projeto.

A todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam e incentivaram.

Resumo

A avaliação é hoje uma componente fundamental no funcionamento das escolas, sobretudo se fornecer informação sustentada e rigorosa que permita *interrogar práticas e fundamentar decisões*. Assim se compreende a importância que, em Portugal, tem sido consignada à Avaliação Externa das Escolas (AEE), entendida quer como meio de prestação de contas quer como catalisador de dinâmicas de mudança e melhoria das práticas. Todavia, a avaliação pode também utilizar-se como instrumento de regulação e controlo, numa lógica em que a conformidade prevalece sobre a inovação.

Embora a promoção da saúde tenha surgido em 1986, com a Carta de *Otawa*, acordo internacional que determinou a obrigatoriedade da implementação da EpS em todos os países, nos níveis de ensino, só em 2005 os Projetos de Educação para a Saúde (EpS) emergem como um dispositivo educativo, tendo ganho, a partir daí, destaque nas políticas educativas nacionais.

Com este estudo, pretendemos avaliar o impacto da AEE no desenvolvimento de projetos EpS. Para dar cumprimento a este estudo delineámos os seguintes objetivos: averiguar como é valorizado o desenvolvimento de projetos de EpS ao nível dos relatórios de AEE e dos planos de melhoria das escolas; averiguar se os projetos surgem numa perspetiva emergente ou se, pelo contrário, aparecem por via normativa; verificar qual o impacto da AEE na implementação e desenvolvimento dos projetos de EpS na perspetiva dos diferentes atores escolares; e, averiguar como é que os diretores percepcionam a implementação e o desenvolvimento dos projetos EpS nas escolas.

Para a concretização destes objetivos foi utilizada uma metodologia qualitativa, realizando um estudo exploratório sobre a problemática em questão. Os dados foram recolhidos através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas a diretores, coordenadores EpS e professores de quatro escolas do distrito do Porto. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para realizar a análise e a interpretação de dados.

Os resultados desta investigação evidenciaram que os diferentes atores, nas escolas em estudo, consideram que o impacto da AEE no desenvolvimento de projetos EpS é praticamente inexistente, pois as equipas que realizam a AEE não valorizam a implementação de projetos EpS, nem as atividades desenvolvidas nesse domínio, nem tão pouco a articulação com outras áreas curriculares ou as práticas colaborativas entre docentes. Para esses atores, a implementação e o desenvolvimento de projetos EpS nas escolas resultou, numa fase inicial, mais de uma imposição normativa, embora, atualmente, esses projetos estejam a ser elaborados em função das necessidades do seu público, com o intuito de contribuir para uma efetiva Educação para Cidadania dos alunos.

Importa reter que, na perspetiva dos atores escolares inquiridos, os resultados obtidos interpelam-nos acerca das razões pelas quais a AEE não está a valorizar os projetos que se desenvolvem em cada instituição, sobre a perspetiva dos discentes acerca da sua participação na implementação e desenvolvimento de projetos de EpS e, ainda, sobre a forma como esses projetos contribuem para a sua formação enquanto cidadãos.

Abstract

Evaluation is now a key component in the operation of schools, especially if they provide sustained and accurate information that allows questioning practices and support decisions. So we understand the importance that, in Portugal, has been consigned to the External School Evaluation (ESE), understood both as a means of accountability and as a catalyst for change dynamics and improved practices. However, the assessment can also be used as regulatory and control tool, a logic that compliance takes precedence over innovation.

Although health promotion has emerged in 1986 with the Letter of Ottawa, international agreement that determined the mandatory implementation of the EPH in all countries in educational levels, only in 2005 the Education Projects for Health (EPH) emerge as an educational device, having gained from there on, feature in national education policy.

With this study, we intend to evaluate the impact of ESE in the development of EPH projects. To comply with this study the following objectives were outlined: determine how valued the development of EPH projects at the level of ESE reports and improvement plans for schools; ascertain whether the projects arise in an emerging perspective or, on the contrary, appear through rules; find what the impact of ESE in the implementation and development of projects in EPH perspective of different school actors; and determine how the principals perceive the implementation and development of EPH projects in schools.

To achieve these objectives a qualitative methodology was used, carrying out an exploratory study on the issue in question. Data were collected through documentary analysis and semi-structured interviews with directors, EPH coordinators and teachers from four schools in the district of Porto. Content analysis was the technique used to perform the analysis and interpretation of data.

The results of this research showed that the different actors in the schools under study, consider that the impact of ESE in the development of EPH projects is virtually non-existent because the teams conducting the ESE do not value the implementation of EPH projects, or the activities in this domain, nor the articulation with other curriculum areas or collaborative practices between teachers. For these actors, the implementation and development of EPH projects in schools resulted in an initial phase, more than a normative imposition, although currently these projects are being developed according to the needs of its audience in order to contribute to an effective Citizenship Education for students.

It is important to retain that, from the perspective of respondents school actors, the results challenge us about the reasons why ESE is not to value the projects that develop in each institution on the perspective of the students about their participation in the implementation and development of projects and also on how these projects contribute to their training as citizens.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de abreviaturas e siglas	xiii
Índice de figuras, gráficos e quadros	xv
Introdução	17
1. Enquadramento do estudo	17
1.1. Caracterização do estudo	22
1.2. Problemática e questões de investigação	23
1.3. Objetivos do estudo	24
1.4. Organização do estudo	25
1.5. Importância do estudo	26
2. Organização da dissertação	26
Capítulo I – A Educação e o Currículo	29
1. Conceito de Educação	29
1.1. O que é a Educação	30
1.2. A Educação na sociedade do conhecimento e informação	31
2. Conceito de currículo	35
2.1. O que significa o currículo	35
2.1.1. O currículo coerente	37
2.1.2. O desenvolvimento curricular	39
2.1.3. A construção do currículo	41
2.2. Currículo e melhoria das aprendizagens	42
3. Currículo como prática pedagógica	44
3.1. O currículo interpretado pelos atores educativos	49
3.2. O currículo em ação	53
4. Implementação de projetos nas escolas	54
4.1. O conceito de projecto	55
4.2. Contextualização do currículo através de projectos	58

Capítulo II – Currículo e Educação para a Saúde	61
1. Conceito de saúde	62
1.1. A saúde numa perspetiva positiva	64
1.2. Modelos de conceção de saúde	65
2. Promoção da saúde e educação para a saúde: que relação?	67
2.1. Educação para a saúde	69
2.2. Promoção da saúde nas escolas	72
3. Educação para a saúde nas escolas	75
3.1. A criação e o desenvolvimento das escolas promotoras de saúde	75
3.2. Enquadramento da EpS no sistema educativo Português	77
3.3. Uma intervenção em equipa da EpS em contexto escolar	84
4. Educação para a saúde uma questão de cidadania	87
4.1. Conceito de cidadania	87
4.2. EpS e educação para cidadania: que relação?	89
Capítulo III – A Avaliação Externa de Escolas	93
1. O conceito de avaliação	93
1.1. Paradigmas da avaliação	95
2. A avaliação externa de escolas e as políticas educativas	97
2.1. Objetivos e funções da avaliação externa de escolas	98
2.2. Exemplos internacionais	99
3. A avaliação externa de escolas em Portugal	103
3.1. Os ciclos de avaliação	108
3.1.1. O primeiro ciclo de avaliação	108
3.1.2. O segundo ciclo de avaliação	109
3.2. Impactos e efeitos da avaliação externa de escolas	110
3.2.1. Referentes concetuais	110
3.2.2. Impactos da avaliação externa de escolas	112
3.2.3. Efeitos da avaliação externa de escolas	117
3.3. A influência da AEE no desenvolvimento de projectos nas escolas	119
4. O modelo atual de avaliação externa de escolas	121
4.1. Mudanças provocadas pela avaliação externa	124

4.1.1. Uma avaliação para a melhoria das escolas -----	124
4.1.2. A autoavaliação e o apoio externo -----	129
4.1.3. Reflexos na prática docente -----	133
4.2. Sugestões para o desenvolvimento da avaliação de escolas em Portugal ----	135
Capítulo IV – Metodologia do estudo -----	141
1. A metodologia da investigação -----	141
1.1. O paradigma qualitativo de investigação -----	142
1.1.1. O estudo exploratório -----	143
2. A amostra -----	146
2.1. Caracterização da amostra -----	146
3. Os instrumentos -----	147
3.1. Técnicas de recolha de informação -----	148
3.1.1. Análise documental -----	150
3.1.2. A entrevista semiestruturada -----	150
3.2. Técnicas de tratamento da informação -----	153
3.2.1. Análise de conteúdo -----	154
4. A descrição do percurso investigativo -----	159
4.1. Questões éticas de investigação -----	162
Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados -----	165
1. Apresentação dos resultados -----	165
1.1. Estudo das escolas localizadas no interior do distrito -----	168
1.2. Estudo das escolas localizadas no litoral do distrito -----	177
2. Discussão dos resultados -----	186
2.1. Perspetiva dos directores de escolas -----	187
2.2. Perspetiva dos coordenadores EpS -----	188
2.3. Perspetiva dos professores -----	189
Considerações Finais -----	191
1. Conclusões do estudo -----	191
2. Limitações do estudo -----	192
3. Considerações para investigações ou estudos futuros -----	193
Referências Bibliográficas -----	195

Referências Documentais	204
Referências Normativas	206
Anexos	208

Índice de Abreviaturas e Siglas

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

AE – Agrupamento de Escolas

AEE – Avaliação Externa de Escolas

AEEP – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

ANESPO – Associação Nacional de Escolas Profissionais

AVES – Avaliação de Escolas Secundárias

CEpS – Coordenador da Educação para a Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

D – Diretor

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

EC – Educação para a Cidadania

EFQM – *European Foundation for Quality Management*

ENA – Escola Não Agrupada

EpS – Educação para a Saúde

F – Feminino

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GTAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas

GTAAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas

GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual

I – Interior

IGE – Inspeção-Geral da Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IIE – Instituto de Inovação Educacional

INES – Indicadores dos Sistemas Educativos

L – Litoral

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

M - Masculino

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministérios da Educação e Ciência
MISI – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação
MS – Ministério da Saúde
NCLB – *No Child Left Behind Act*
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS – Organização Mundial de Saúde
P – Professor
PAPES – Programa de Apoio à Promoção de Educação para a Saúde
PE – Projeto Educativo
PEPT – Programa de Educação para Todos
PEpS – Projeto de Educação para a Saúde
PISA – *Programme for International Student Assessment*
PNS – Plano Nacional de Saúde
PRESSE – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar
PTT – Plano de Trabalho de Turma
QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda
REEPS – Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde
SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*
EU – União Europeia
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

Índice de Figuras

Figura 1 – Os elementos informativos de toda a sociedade -----	33
Figura 2 – O poder regulador do currículo -----	36
Figura 3 – Esquema da conceção de currículo como um processo e <i>práxis</i> -----	37
Figura 4 – Fases de desenvolvimento do currículo -----	40
Figura 5 – Condições para a obtenção de resultados no processo de ensinar -----	43
Figura 6 – O processo de transformação do sentido atribuído aos resultados do currículo --	44
Figura 7 – Saberes, processos e esferas de decisão do que se ensina -----	50
Figura 8 – O triângulo de forças da <i>práxis</i> pedagógica -----	51
Figura 9 – Do currículo prescrito ao currículo ensinado -----	52
Figura 10 – Relação entre utopia e a tecnocracia -----	57
Figura 11 – Dimensões da saúde -----	65
Figura 12 – Necessidade de interacção entre os intervenientes da EpS -----	86
Figura 13 – Padrão de referência para a análise de conteúdo -----	155

Índice de Quadros

Quadro 1 – Contextos e níveis de decisão curricular -----	41
Quadro 2 – Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa -----	143
Quadro 3 – Caracterização dos participantes no estudo -----	147
Quadro 4 – Dimensões/ categorias de análise -----	148
Quadro 5 – Vantagens e limitações das técnicas de recolha de dados -----	149
Quadro 6 – Análise comparativa da AEE na escola IA -----	169
Quadro 7 – Análise comparativa da AEE na escola IB -----	169
Quadro 8 – Resultados obtidos na análise documental das escolas no interior do distrito	171
Quadro 9 – Análise comparativa da AEE na escola LC -----	178
Quadro 10 – Análise comparativa da AEE na escola LD -----	178
Quadro 11 – Resultados obtidos na análise documental das escolas no litoral do distrito	179

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Domínio dos resultados -----	166
Gráfico 2 – Domínio da prestação de serviço educativo -----	166
Gráfico 3 – Domínio da liderança e gestão -----	167
Gráfico 4 – Influência do domínio dos resultados nos outros domínios -----	167
Gráfico 5 – Evolução global da AEE do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo avaliativo -----	168

Introdução

“A avaliação externa de escolas foi um processo que procurou dar uma resposta imediata à redução do número de escolas, já que surgiu em contextos de discussão em torno da formação de agrupamentos de escolas. A dimensão organizacional ganhou, assim, sentido na tomada de decisão relativamente à avaliação externa, facto que ajudará a entender por que razão se demorou tanto tempo na implementação de uma lei que sempre gerou os maiores consensos... (Pacheco, 2014, p. 9)”

1. Enquadramento do estudo

O presente estudo insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa promovido Instituto de Educação da Universidade do Minho, e incide na Avaliação Externa da Escola e seus efeitos no desenvolvimento de projetos de Educação para a Saúde.

A avaliação das escolas, seja na vertente externa ou interna, é uma realidade que se consolidou na generalidade dos países, nas últimas décadas do século passado. As pressões operadas fora das escolas tornaram emergente a questão da avaliação. Essas pressões têm várias origens. São oriundas de instâncias políticas nacionais e internacionais, dos grandes fóruns internacionais e das instituições ligadas ao desenvolvimento, mas também das famílias que procuram as escolas que lhe dão maiores garantias de qualidade e eficácia.

Na Europa, a reunião do Conselho Europeu em Lisboa, no ano de 2000, foi um marco decisivo no debate sobre a qualidade do serviço prestado pelas instituições, designadamente o serviço prestado pelas escolas, uma vez que foram vistas como um elemento fundamental para concretizar o objetivo então traçado – transformar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo (Brigas, 2012). A partir daí, tornou-se evidente a necessidade de conhecer o funcionamento da escola para tirar dela o máximo partido, com vista ao desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento.

Nos últimos anos foram lançadas várias iniciativas, publicados vários estudos acerca da avaliação das escolas e do serviço por elas prestado e foram avançados diferentes modelos de avaliação. Surgiram modelos que davam ênfase aos resultados escolares dos alunos, enquanto outros destacavam outras dimensões, nomeadamente os processos

pedagógicos e também os fatores contextuais de cada organização escolar (Clímaco, 1997; Díaz, 2003 citados por Brigas, 2012)

Portugal segue na senda dos demais países. Vários governos demonstraram interesse pela avaliação das organizações escolares, sendo este consubstanciado em diferentes diplomas legais, com especial destaque o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que instituiu um novo modelo de autonomia, gestão, administração das escolas, e também o diploma que lhe sucedeu – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. No intervalo temporal em que se situam os normativos referidos foi publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o regime de avaliação dos estabelecimentos da educação e do ensino não superior. Sendo estes normativos instrumentos fundamentais na definição da política educativa, tornam visível a intenção de se proceder à avaliação das escolas e a importância que o Estado consigna, pelo menos em termos retóricos, aos mecanismos de regulação e à promoção da melhoria da educação.

Para cumprir tal desiderato, e depois de ter sido realizada uma experiência piloto por uma equipa especialmente criada pelo Ministério da Educação para o efeito (Oliveira et al., 2006), a Inspeção-Geral da Educação (IGE) foi incumbida, no início de 2007, de levar a cabo a Avaliação Externa das Escolas (AEE). Essa situação não era nova para a IGE, pois há mais de uma década que vinha desenvolvendo diversas atividades relacionadas com a avaliação das escolas, primeiro com o projeto de auditorias pedagógicas, depois a avaliação integrada das escolas e também a efetividade da autoavaliação das escolas (IGE, 1998; 2004; 2007). Esse 1º ciclo de avaliação externa das escolas terminou em 2011, encontrando-se neste momento a decorrer o 2º ciclo de avaliação.

Contudo, nem sempre aquilo que se propala ao nível dos discursos se concretiza ao nível das práticas. A avaliação é muitas vezes utilizada mais como um mecanismo de controlo e de prestação de contas do que como um meio favorecedor da mudança e melhoria da escola. Daí a necessidade de um permanente debate sobre a educação e a escola, em que se clarifiquem tanto as suas funções quanto as suas finalidades, e que permita “desmistificar” o próprio conceito de avaliação. Concordamos com Azevedo (2007, p. 17) quando afirma que, sendo a avaliação um procedimento instrumental, “não substitui o debate sobre a escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate”. Não é por acaso que “quanto menos se está de acordo sobre o que se quer da

educação e da escola, mais se receita a avaliação, como se dela viessem as respostas aos problemas centrais ou como se constituísse, em si, uma política ou um valor” (*ibidem*).

Num contexto mundial de globalização e de homogeneização de culturas, as realidades do mercado global têm tido repercussões a vários níveis, em particular ao nível da educação, cujos efeitos se têm tornado visíveis pelas diversas reformas educativas dos últimos anos. Steiner-Khamsi e Waldow (2012) afirmam que vivemos numa época de *reformas viajantes*, isto é, de políticas de partilha de conhecimento, de viagens de reformas educativas de um contexto cultural para outro, em expansão pelas diferentes partes do mundo.

Na opinião de Spring (2009), essa itinerância resulta sobretudo do facto de grande parte das políticas e práticas relativas à educação global ocorrerem em superestruturas que estão acima das escolas, isto é, dos contextos nacionais e locais, havendo uma constante dinâmica de interação entre as ideias globais sobre as práticas escolares e os sistemas da escola local.

Aliada ao processo de globalização tem vindo a emergir a ideia de standardização, entendida como um movimento em direção a uma certa uniformidade, a um certo padrão partilhado, intencional ou não (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012), começando os decisores políticos, ao nível da educação, a afirmar a necessidade da escola ir ao encontro das necessidades económicas globais.

Para Seabra (2010, p. 63), este efeito do mercado sobre a educação verifica-se não só através da sua influência na definição das competências que devem ser desenvolvidas e da organização dos sistemas de educação, mas também “da ênfase na qualidade, eficácia e eficiência dos mesmos, que deverão ser medidos, aferidos, e melhorados através da partilha de boas práticas”. Daí resulta, segundo Ferrão (2012), a vaga crescente de sistemas de avaliação educacional implementados nos últimos anos, norteados sobretudo pelos propósitos da responsabilização e da prestação de contas (*accountability*).

Portugal não tem estado imune a estas transformações. Afonso (2011) refere que, no contexto educativo português, têm vindo progressivamente a afirmar-se quatro formas de *accountability*: (i) a avaliação de desempenho docente, (ii) a avaliação externa de escolas, (iii) os exames nacionais e (iv) os rankings.

Um outro aspeto digno de registo é o facto de, em contextos mundiais de prestação de contas, a comparabilidade se tornar inevitável. A este respeito, Afonso (2012) considera que o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, dentro e fora do espaço europeu, tem gerado uma obsessão pela comparação, sobretudo na área da educação. Trata-se de um exemplo claro do atual “comparativismo internacional”, que tem sido fomentado e se tem tornado, social e politicamente, mais válido, pela imagem de “credibilidade” que este programa alcançou, tal como outros programas de testes internacionais, desenvolvidos pela OCDE, como é o caso do projeto *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*.

Em Portugal, como em vários países europeus, a valorização de programas como o PISA não retira importância e visibilidade às provas nacionais. Num relatório elaborado pela Rede *Eurydice* (2010, citado por Afonso, 2012), afirma-se que, para além de se constituírem como indicadores das políticas e práticas educativas, os resultados dos exames, juntamente com outros parâmetros, são utilizados como indicadores da qualidade do ensino e, de forma menos frequente, do desempenho dos professores. A publicação periódica dos resultados escolares, sob a forma de *rankings*, é outra das faces visíveis das mudanças na educação, onde aqueles são vistos como um dos principais instrumentos de medição de (in)sucesso e de comparação do desempenho, quer de alunos, quer de professores, quer, ainda, de escolas.

Porém, a avaliação educacional não se restringe apenas aos domínios da responsabilização e da prestação de contas. De acordo com Marchesi (2002, p.35), a avaliação educacional “pode ter duas funções distintas: por um lado, o controlo administrativo e a prestação de contas, por outro a melhoria do funcionamento das escolas”.

Numa revisão de modelos de avaliação de escolas, Pacheco, Seabra e Morgado (2014) observam que a avaliação surge com o objetivo de permitir a resolução de problemas das escolas, pois é entendida como algo que pode ajudar as instituições a melhorar os seus resultados escolares e a conhecer o seu modo de funcionamento. Para estes autores, a escolha de um modelo reflete sempre opções políticas, o que impede de se ter uma visão holística da escola e de tudo aquilo que ela representa.

Em Portugal, a Lei n.º31/2002, de 20 de dezembro, definiu o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, públicos e

privados, tendo como objetivos, entre outros, promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, bem como, assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas.

Esse sistema de avaliação integra duas modalidades distintas: a avaliação interna, em contexto escolar, que é realizada pelos próprios professores ou membros da comunidade educativa; a *avaliação externa* que é levada a cabo por equipas de pessoas que não pertencem à escola, realizando-se, a maior parte das vezes, por ordem da administração educativa central.

Integrando as componentes curricular, pedagógica e organizacional, Leite e Pacheco (2010, citados por Pacheco *et al.*, 2014, p. 6) consideram que o modelo de avaliação externa das escolas, em Portugal, é um “instrumento formativo de avaliação da qualidade escolar”. Analisando o quadro de referência em que o modelo se baseia, verifica-se que a avaliação externa das escolas (2011-2012) se estrutura em três domínios: resultados (resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade), prestação do serviço educativo (planificação e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação das aprendizagens) e liderança e gestão (gestão, autoavaliação e melhoria).

Importa, por isso, averiguar se a avaliação externa, para além da recolha e análise de informação sobre a organização e funcionamento das escolas, tem estimulado o desenvolvimento da autoavaliação, bem como o envolvimento dos professores em projetos que contribuam para a mudança e melhoria do serviço educativo que disponibilizam, aspetos que constituem, grosso modo, o núcleo do percurso investigativo que nos propomos realizar.

Indo de encontro ao anteriormente referido, a avaliação externa das escolas deve ter em conta as suas potencialidades no sentido de estimular a autoavaliação, bem como a possibilidade de dinamizar a conceção e implementação de projetos nas escolas. Entre estes projetos encontra-se o Projeto de Educação para a Saúde, sobejamente reconhecido pela importância de que se reveste tanto em termos educativos como sociais.

A partir da publicitação da Carta de *Otawa*, em 1986, a Promoção da Saúde passou a fazer parte do primeiro acordo internacional que determinou, a nível nacional, a obrigatoriedade da implementação da Educação para a Saúde em todos os níveis de ensino, passando a fazer parte integrante do Currículo Oficial.

1.1. Caracterização do estudo

Em Portugal, a Educação para a Saúde surge de modo mais formal com a publicação do Despacho nº 19737/2005, de 15 de junho, que criou um grupo de trabalho que tinha como função estudar e propor os parâmetros gerais dos programas de Educação Sexual em meio escolar, na perspectiva de Promoção da Saúde Escolar. Este grupo, designado por Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), realçou a relevância da escola na promoção de saúde dos jovens e alertou para a necessidade de adotar um projeto educativo que definisse linhas orientadoras da Educação para a Saúde, linhas essas que serviriam de orientação na elaboração do Plano de Trabalho de Turma (PTT). Com base nessas alterações, o GTES (2005, p. 4) propunha que se procedesse ao “estudo, reorganização e revitalização dos currículos das disciplinas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico na perspectiva da Educação para a Saúde”, assumindo que essa revitalização deveria “caráter obrigatório com implicações a nível do desenvolvimento curricular, das disciplinas do projeto de turma e da avaliação dos alunos”.

A importância da promoção da Educação para a Saúde é reafirmada posteriormente, num protocolo assinado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, em 2006, onde se afirma que:

A promoção da educação para a saúde em meio escolar é um processo em permanente desenvolvimento para o qual concorrem os setores da Educação e da Saúde. Este processo contribui para a aquisição de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontar-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. A promoção da educação para a saúde na escola tem, também, como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa. (ME/MS, 2006, p.1.)

Importa ainda referir que o atual paradigma para a saúde, enquadrado pelo despacho nº 19737/2005, de 15 de junho, procurou imprimir nas escolas uma nova dinâmica de práticas colaborativas e reflexivas de equipas multidisciplinares, consignando á avaliação um papel essencial na elaboração e na concretização de projetos. Contudo, a publicação deste despacho não conseguiu alterar de forma significativa a realidade escolar, observando-se um adiamento por parte do corpo docente na integração definitiva desta temática educacional nas diferentes áreas disciplinares, recorrendo, sempre que possível, a profissionais de saúde para se fazer essas abordagens. Para alterar essa situação, o

Ministério da Educação determinou que em cada escola passasse a existir um Projeto de Educação para a Saúde (PEpS), articulado com o Projeto Educativo (PE), e fosse designado um Coordenador de Educação para a Saúde (CEpS), dentro de um perfil definido e com a principal função de mobilizar para a mudança toda a comunidade escolar. Para o efeito, foi publicado o Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro, onde se determinava que:

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.

Mais recentemente, a Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, veio determinar a implementação, com carácter obrigatório, da Educação Sexual em todos os níveis de ensino como parte integrante da Educação para a Saúde. Ora, a escola, dadas as funções que lhe estão consignadas e a sua integração na comunidade, constitui-se como espaço favorável à implementação das políticas de Educação para a Saúde, prevenindo riscos e promovendo estilos de vida saudáveis, pelo que o Projeto de Educação para a Saúde é fundamental na Promoção da Saúde individual e comunitária, numa instituição educativa que se quer mais aberta, eficaz e gratificante (Motta & Alves, 2013).

Com o objetivo de responder ao problema pretendemos realizar um estudo exploratório, de cariz qualitativo, que permita compreender os efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde nas escolas.

O estudo foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2014/2015 e enquadra-se no âmbito do projeto *Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior*, com a referência PTDC/CPE/116674/2010, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e dinamizado por diversas universidades no País.

1.2. Problemática e questões de investigação

Relacionando, agora, as duas temáticas abordadas nos pontos anteriores, convém lembrar que, apesar de existir uma variedade significativa de estudos no âmbito da avaliação externa das escolas, são praticamente inexistentes os estudos que abordam o impacto da avaliação externa no desenvolvimento de projetos, em particular de Projetos de Educação para a Saúde.

Daí a pertinência deste estudo, sobretudo se tivermos em conta que as escolas devem ser promotoras da saúde, dando assim cumprimento ao preconizado no Plano Nacional de Saúde 2012-2016 – “promover comunidades saudáveis através de informação e literacia em saúde, plataformas de comunicação, redes de apoio e de cooperação, e *empowerment* de doentes e cidadãos, sublinha-se, *empowerment* das famílias portuguesas.” (PNS, 2013, p. 21). Além disso, o Projeto de Educação para a Saúde, para a sua plena concretização, tal como outros projetos existentes na escola, deve ser enquadrado pedagogicamente e implicar um trabalho colaborativo, para que seja sólido e consistente.

Nesta ordem de ideias, o ***problema de investigação*** do presente projeto pode resumir-se na seguinte questão:

Quais os efeitos da avaliação externa no desenvolvimento de projetos de Educação para a Saúde nas escolas?

A questão anterior poderá desdobrar-se nas ***questões de investigação*** que a seguir se apresentam e cujas respostas contribuirão para responder à questão de partida:

- a) Quais os efeitos da avaliação externa nas atividades dinamizadas pelos Coordenadores dos Projetos de Educação para a Saúde, nomeadamente ao nível da organização de atividades a desenvolver no agrupamento/escola não agrupada, da articulação com distintas áreas curriculares e das práticas colaborativas entre docentes?
- b) De que forma(s) os Coordenadores do Projeto de Educação para a Saúde sentem o impacto das atuais políticas educativas?
- c) Como é que o Diretor de agrupamento/escola não agrupada perceciona a implementação e desenvolvimento do Projeto de Educação para a Saúde e os relaciona com a Avaliação Externa?

1.3. Objetivos do estudo

Para nortear o percurso investigativo que permitirá encontrar respostas para as questões referidas, delineámos os seguintes ***objetivos***:

1. Averiguar como é valorizado o desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde ao nível dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas e dos planos de melhoria das escolas.

2. Averiguar se os Projetos de Educação para a Saúde surgem numa perspetiva emergente, isto é, se são idealizados e concretizados para dar resposta aos desafios de promoção da saúde que a própria sociedade coloca ou se, pelo contrário, a sua construção surge por via normativa.
3. Verificar qual o impacto da avaliação externa das escolas na implementação e desenvolvimento dos Projetos de Educação para a Saúde, ouvindo para o efeito os coordenadores da Educação para a Saúde e os diretores das escolas.
4. Averiguar como é que os diretores percecionam a implementação e o desenvolvimento dos Projetos de Educação para a Saúde nas escolas.

1.4. Organização do estudo

Antes de iniciar o estudo fizemos uma revisão da literatura com o intuito de encontrar possíveis trabalhos desenvolvidos nesta área, procurando, em simultâneo, sistematizar os estudos existentes.

A população do estudo abrange os professores que, no atual ano letivo, exerceram as funções de coordenadores de Educação para a Saúde, os professores que fizeram parte da implementação de projetos e os diretores de quatro escolas do distrito do Porto que tenham sido alvo de avaliação externa no âmbito do 2º ciclo de avaliação.

Para a obtenção de respostas às questões de investigação enunciadas recorreremos a uma metodologia de cariz qualitativo. Assim, a recolha de dados concretizar-se-á em duas etapas distintas: (i) uma primeira etapa, em que analisaremos os relatórios de avaliação externa de escolas produzidos pela IGEC, bem como dos planos de melhoria dessas mesmas escolas; (ii) uma segunda etapa, em que elaboraremos guiões para entrevistas semiestruturadas aos professores que exercem funções de Coordenadores de Educação para a Saúde e que colaboraram na implementação de projetos e aos Diretores de Agrupamentos/Escolas não agrupadas.

Como técnicas de tratamento e análise de dados privilegiaremos, após a primeira etapa de recolha de dados, a análise documental (Esteves, 2006) e, após a segunda etapa, a análise de conteúdo (Bardin, 2014).

Em todas as fases do trabalho de investigação, procuraremos salvaguardar as questões éticas (Lima, 2006), em particular a proteção dos participantes, de quem se requererá,

previamente, o consentimento informado e se preservará a confidencialidade da informação obtida, que será depois transmitida aos participantes.

Além disso, procuraremos ter um especial cuidado ao redigir e publicar os resultados. Como afirma Lima (2006, p. 155), a obrigação moral dos investigadores agirem de forma responsável “deve ser entendida num sentido alargado que abarque os compromissos não apenas com os participantes, mas também com os que lêem, reinterpretem e tomam a sério as alegações que os investigadores fazem”.

1.5. Importância do estudo

Foi com base nos pressupostos referidos nos pontos anteriores que decidimos realizar um projeto de investigação que permita, por um lado, contribuir para compreender o processo de avaliação das instituições escolares, nomeadamente no que se refere à conceção e concretização dos projetos de Educação para a Saúde.

A educação para a saúde é uma área que tem vindo a assumir uma preponderância cada vez maior na sociedade atual. Ao longo dos tempos, foi-se percebendo que ao apostar em políticas preventivas de saúde os ganhos obtidos quer em termos económicos, quer em termos de saúde, seriam mais significativos. É pois neste contexto que surgem mudanças no modo como é entendido o conceito de “saúde”, que mais do que perceber as causas que levam à doença se interessa pelas causas que promovem uma boa saúde (Antonovsky, 1987, citado por Katz e Peberdy, 1998). Estas mudanças vão ter, também repercussões diretas no campo da educação e, de um modo mais específico, na educação escolar, reconhecendo-se à escola um local privilegiado na instituição de práticas preventivas. Considera-se, então, importante apostar na educação para a saúde e no *empowerment* pessoal, pressupondo que o indivíduo ao adquirir conhecimentos e competências na área da saúde, fica capacitado a adoptar atitudes e comportamentos conscientes e informados, que o possam conduzir a um bom estado de saúde individual (Mota, 2011).

2. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada na ordem a seguir discriminada: Introdução; A Educação e o Currículo; Currículo e Educação para a Saúde; A Avaliação Externa de

Escolas; Metodologia do estudo; Apresentação e discussão dos resultados e Considerações finais.

A Introdução inicia-se com o enquadramento geral do estudo, passando de seguida à sua caracterização, prosseguindo para a apresentação das questões e dos objectivos do mesmo, de seguida é referida a sua organização e a importância que se lhe atribui. Esta termina com a organização da dissertação, que apresentamos neste ponto.

Relativamente ao capítulo I, “A Educação e o Currículo” este inicia-se com a discussão sobre o conceito de educação, passando, depois para um olhar atento sobre o conceito de currículo. De seguida, é analisado o currículo como prática pedagógica. Este finaliza com o enfoque na implementação de projectos nas escolas.

O segundo capítulo, “Currículo e Educação para a Saúde” está dividido em quatro pontos. Inicia-se o mesmo com a análise do conceito de saúde, de seguida é discutido a relação que se estabelece entre promoção e educação para a saúde. Depois é feita uma breve contextualização da educação para a saúde nas escolas. Este capítulo termina com o estabelecimento de uma relação entre a educação para a saúde e a educação para a cidadania.

No capítulo III, “A Avaliação Externa de Escolas”, inicia-se com a discussão sobre o conceito de avaliação. Realiza-se, depois, uma análise à relação entre a avaliação externa de escolas e as políticas educativas, de seguida será feita uma breve resenha histórica da avaliação externa de escolas no nosso país, terminando o capítulo com uma análise ao atual modelo de avaliação externa de escolas.

O quarto capítulo, “Metodologia do estudo”, abrange a metodologia da investigação, seguida da caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e a descrição do percurso investigativo.

No quinto capítulo, “Apresentação e discussão dos resultados”, são apresentados e analisados os resultados através da análise documental e da análise das entrevistas semiestruturadas. Termina-se o capítulo com a discussão dos dados obtidos.

Em “Considerações finais” inclui-se a apresentação das conclusões do estudo, tendo por referência as questões e os objectivos de investigação definidos inicialmente e que nortearam o estudo, avançando, de seguida, para as limitações do estudo. Terminando com algumas considerações e/ou sugestões para investigações ou estudos futuros.

Capítulo I – A Educação e o Currículo

*A educação é a arma mais poderosa que tu podes usar para mudar o mundo.
(Nelson Mandela)”*

A escolarização em massa é uma realidade e, simultaneamente, um ideal que define as sociedades modernas como tais. É considerada uma condição para o progresso material e espiritual quer dos indivíduos, quer das próprias sociedades. Os seus efeitos podem ser criticáveis, assim como a falta de cumprimentos das suas promessas, mas não a nega, antes pelo contrário, tem como objetivo a sua melhoria (Sacristán, 2000).

Desde 1948 que se reconhece a educação como um direito, tal como o preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Artigo 26.1. Toda a pessoa tem o direito à educação. A educação deve ser garantida, pelo menos no que concerne à instrução elementar e fundamental. A instrução será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respetivos...”.

Mais tarde, em 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança, a educação passa a ser entendida, também, como um direito específico desta faixa etária:

“Princípio n.º 7 – A criança tem o direito a receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Dar-se-lhe-á uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e o seu juízo individual, o seu sentido de responsabilidade moral e social, e chega a ser membro útil da sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio diretor dos têm a responsabilidade da sua educação e orientação; esta responsabilidade incumbe, em primeiro lugar, aos pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais devem estar orientados para fins perseguidos pela educação; a sociedade e as autoridades públicas esforçar-se-ão por promover o gozo deste direito.”

Partindo dos aspetos referidos, optámos por iniciar este capítulo com uma abordagem ao conceito de educação para, de seguida abordarmos o conceito de currículo e sua relação com a prática pedagógica. Terminamos o capítulo com uma reflexão sobre a implementação de projetos nas escolas.

1. Conceito de Educação

Para Sacristán (2000, pp. 16-17), a educação contribuiu, em muito, “para fundamentar e manter a ideia de progresso como processo de sentido ascendente na

História”, o que contribuiu para “manter a esperança nos indivíduos, na sociedade, no mundo e num futuro melhor”. Esta crença na educação alimenta-se na esperança de que a educação contribui para a melhoria: da qualidade de vida, da racionalidade, do desenvolvimento económico, da compreensão entre as pessoas, através do desenvolvimento e progresso das ciências e tecnologias, cujo aumento da sua divulgação está associado à educação.

É por este motivo que a “educação escolar obrigatória é hoje percebida como uma realidade social naturalizada e, por isso, não questionada” (Fernandes, 2011, p. 18). No entanto, “enquanto ação social institucionalizada e desenvolvida sobre a tutela do Estado é um fenómeno relativamente recente” (*Idem*), que está ligado, por um lado, ao movimento político da Revolução Francesa e, por outro lado, à Revolução Industrial. Também o aumento da complexidade das sociedades, em todas as suas dimensões (económica, política, cultural e social), contribuiu para o aparecimento, evolução e consolidação do sistema educativo institucionalizado e obrigatório.

Por este motivo, importa agora tentar perceber o que é a educação e de que forma evoluiu esse conceito.

1.1. O que é a educação?

Segundo Lesne (1976), a educação é o pleno desenvolvimento das capacidades (afetivas, cognitivas, motoras, sensoriais) dos indivíduos e dos grupos com vista à aquisição de competências sociais, para que possam relacionar-se com o meio. A ideia de que só pela educação o homem se torna num ser completo e harmonioso, num membro ativo e de pleno direito de uma cultura e de uma sociedade, é recorrente em numerosos autores. A própria etimologia da palavra, “educare”, remete-nos para ideias como “conduzir”, “guiar”, “dar à luz”, “cultivar” ou “alimentar”. Esta palavra latina tem correspondência no grego à palavra “pedagogia”, cujo significado é “condução da criança”. Assim, podemos deduzir que cabe à educação conduzir a criança e cultivá-la de modo a permitir que se transforme num ser humano integral e capaz de tomar as suas próprias decisões de uma forma consciente.

Por seu lado, Dias (1993) refere que para além dos étimos e das múltiplas interpretações históricas, o conceito de educação parece envolver sempre a ideia de um

processo de desenvolvimento, de algum modo natural e espontâneo e que se deseja global e harmónico, estruturado e hierarquizado, das capacidades do homem enquanto ser social.

Assim se compreende que na linguagem comum se utilize a palavra educação no sentido do resultado de uma ação: recebe-se uma boa ou má educação; alguém é produto de uma educação clássica por oposição a outro que recebeu uma educação técnica. Com efeito, aqui o ponto de vista coloca-se no plano do indivíduo que é o “produto” do sistema educativo e o ato de educar tem como finalidade: promover no aluno sucessivas modificações, até que ele atinja equilíbrio e maturidade suficiente, no sentido de o preparar para a sociedade da qual faz parte.

Hoz (1969, citado por Mandim, 2007) entende a educação como um processo de assimilação cultural e moral porque, em virtude da influência do educador sobre o educando, este adquire a linguagem, os critérios de valorização, as ideias científicas, as normas de comportamento e os usos e formas sociais que predominam na comunidade em que vive. Ao mesmo tempo, defende que a educação é, também, um processo de autonomia pessoal porque o indivíduo vai passo a passo alcançando capacidade para definir a sua própria vida, isto é, para decidir por sua conta que atos há-de realizar assim como a forma de os realizar.

Em jeito de conclusão, segundo Mandim (2007, p. 60) “educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais específico, no seu ser, isto é, na sua intelectualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos, para levá-la à realização de um ideal”.

1.2. A educação na sociedade do conhecimento e informação.

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que a educação é a base de qualquer sociedade, ainda que seja condicionada pelas formas como a informação circula no seu interior. A sociedade e a cultura condicionam as formas de educar e, conseqüentemente, interferem com os modos de comunicar a informação. Se, historicamente, a educação foi vista como algo que só se podia realizar no interior das instituições escolares, justificada em parte “pela sua capacidade em transmitir e difundir informação, em sentido amplo, se tal sociedade da *informação existe*, a educação não lhe pode ser alheia ou permanecer indiferente face às transformações que nela ocorram” (Sacristán, 2008, p. 41).

O termo sociedade da informação é hoje utilizado para caracterizar o que se considera ser uma nova da realidade social, pois representa características dessa mesma sociedade, ainda que sem conseguir elucidar o que na realidade representa. Tal como afirma o mesmo autor (*idem*, p. 42):

Esta sociedade que corre movida por diversos impulsos, pelo antagonismo entre diversas forças, não se pode desligar de outras condições sociais, políticas e culturais nas quais cobra sentido o novo aspeto que denominamos *da informação*: desigualdade entre indivíduos, grupos e países, desregulação dos mercados, hegemonia do neoliberalismo, debilitação das democracias, ascensão do conservadorismo, desvalorização do papel do Estado, discriminações por motivo de género, cultura, etc.

Importa, por isso, perceber o que é a sociedade da informação. Na Figura 1 estão representados os elementos que compõem os aspetos informativos de toda a sociedade, bem como os dois principais sentidos que o termo envolve e que passamos a analisar.

Por um lado, existe nela aquilo que o autor designa por um *stock*, para se referir ao conjunto de saberes que resultam da acumulação de diversos conhecimentos, que abarcam, também, possíveis conteúdos das formas de comunicação dessa mesma sociedade. A sua memória coletiva foi sendo transmitida de geração em geração, numa 1ª fase oralmente e, posteriormente, com a invenção da escrita, o que permitiu a conseqüente impressão do conhecimento e sua transmissão através da leitura que se constituiu como a principal fonte de informação. Tal como acontece com o indivíduo, a sociedade necessita de sustentar as ações que desenvolve, o que, numa boa parte, é feito através da tradição, ou seja, da transmissão da informação através dos tempos, limitando-se o pensamento a recriar e interpretar essa informação.

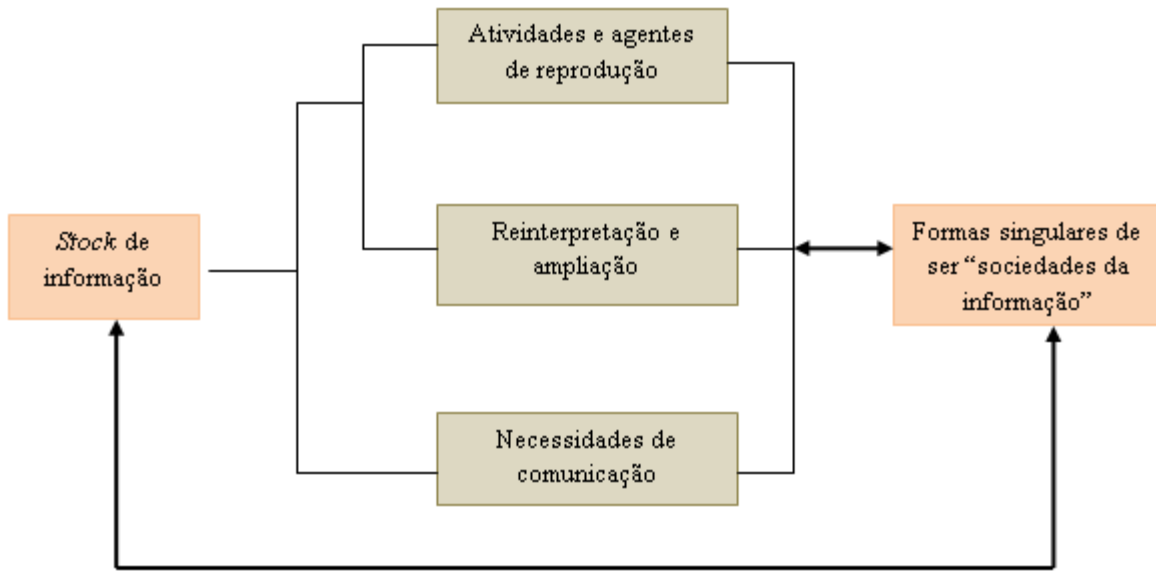


Figura 1 – Os elementos informativos de toda a sociedade (Adaptado de Sacristán, 2008, p. 46)

Por outro lado, a sociedade, para existir, tem de exigir que os seus elementos participem ativamente nos processos de comunicação e partilha, e que assumam e/ou reproduzam diferentes informações, de forma a poderem transmitir aos descendentes conhecimentos que lhes permitam definir formas de pensar e contribuam para decidirem as suas ações. Ainda segundo o mesmo autor (*idem*, p. 46), “a sociedade é estruturada numa cultura (sempre heterogénea) e esta vincula os indivíduos em redes sociais na medida em que os torna participantes de determinados conhecimentos. Sem uma cultura partilhada – intersubjetiva – não é possível a sociedade.”

A invenção de novas tecnologias de informação e comunicação, concomitante à emergência da referida “sociedade da informação”, veio trazer novas promessas de transmissão [ou reinvenção] dessa mesma informação e, conseqüentemente, do conhecimento que circula no seu interior. Para que essa reinvenção/renovação se cumpra é necessário que a sociedade se torne numa sociedade democrática, com mais cultura e mais justa para que exista a possibilidade de todos acederem livremente ao conhecimento e nele poderem participar sem qualquer tipo de restrições. Acresce o facto de, ao mesmo tempo, terem de ser recompensados os que têm menos oportunidades de o fazer. Por isso, a sociedade do conhecimento deve e pode ser mais igualitária. Para que isto se torne realidade é necessário que os decisores sociais não pensem e/ou implementem políticas à margem da ética e da justiça distributiva. Estes pensamentos e/ou atitudes devem aplicar-se

não só no âmbito escolar mas também na vida das pessoas, em geral, assim como nas interações entre a escola e o contexto em que se insere. Para que isso aconteça é necessário que existam políticas públicas que o garantam, uma vez que a iniciativa privada e o mercado, por si só, não conseguem remediar os défices que impedem um acesso universal mínimo igual para todos.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que a sociedade da informação foi responsável pela evolução das formas de comunicação, colocando em evidência certos saberes, fazendo surgir novos canais de difusão de todo e qualquer tipo de informação. Este fenómeno veio competir com aquilo que até à data estava restringido ao espaço escolar. Para onde nos poderão levar estas evoluções? Que novos desafios nos podem trazer? Segundo Sacristán (2008), mais do que aprender a aprender, é necessário fomentar a necessidade do continuar a aprender, uma exigência que obriga a tomar algumas iniciativas, tais como:

- i) Melhorar o nível cultural da classe docente, pois, para além do seu papel de fonte de informação continuar a ter sentido, é sobretudo, a sua capacidade de mediar a seleção do conhecimento disponível que hoje se torna decisiva.
- ii) Na sociedade do conhecimento é necessário saber utilizar esse conhecimento, pois este não serve apenas para formar sujeitos e cidadãos conscientes, reflexivos e críticos. É necessário que exista mediação ao longo de um caminho que necessita de atalhos para alcançar os fins assinalados, o que poderá ser realizado de forma autodidata ou através da ajuda familiar para os que dela possam dispor. No entanto, para a maioria das situações, isso ou é feito pela escola e seus professores ou resta a esses sujeitos o papel de meros espetadores, vítimas de um mundo globalizado e de uma sociedade que se torna impenetrável para eles.
- iii) A atual sociedade do conhecimento exige uma escola com aprendizagens substantivas e efetivas. Para que isso aconteça é necessário conseguir que o estudante se assuma como um sujeito reflexivo. Só dessa forma desenvolverá a capacidade de querer aprender, e continuar a aprender, fazendo desta uma atitude permanente ao longo da sua vida.
- iv) A sociedade só passou a ser uma sociedade do conhecimento quando a liberdade permitiu a sua emergência. Por isso, devemos avaliar os mecanismos que permitam

aceder e selecionar a informação e o conhecimento, anulando barreiras para que a sociedade possa ser aberta a todos. Para que tal aconteça é necessário a definição de políticas públicas democráticas, culturais e educativas que permitam a circulação de informação e ofereçam produtos culturais de verdadeiro interesse público e acessível a todos.

2. Conceito de Currículo

Tal como refere Pacheco (2006, p. 15), embora “nos últimos anos, se tenha vulgarizado na linguagem educativa, o termo currículo utiliza-se com muitas e diferentes aceções”. Essa utilização mais recorrente contribuiu para que o conceito de currículo se fosse tornando cada vez mais relevante na educação, provocando alguma confusão ao nível terminológico, o que veio acentuar as divergências que existiam no pensamento curricular (*idem*).

Devido à polissemia associada ao conceito importa, por isso, clarificar a que nos referimos quando falamos de currículo.

2.1. O que significa o currículo.

Segundo Sacristán (2013, p. 17):

“O conceito de currículo, desde o seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das acções, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos provocando uma aprendizagem fragmentada”.

O currículo desempenha, por isso, uma função dupla (Sacristán, 2013; Pacheco, 2006): por um lado, pretende organizar o que se ensina e aprende sendo, desta forma, simultaneamente clarificador e unificador. Por outro lado, cria fronteiras que delimitam as matérias e/ou disciplinas.

É por este motivo que, associado ao conceito de currículo, aparece desde o início a ideia de que este representa a seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos; ou seja, tem o papel decisivo de determinar os conteúdos a ensinar, tornando-se desta forma regulador.

Este processo deu lugar segundo Sacristán (2013) a um poder regulador do currículo, conforme o representado na Figura 2.

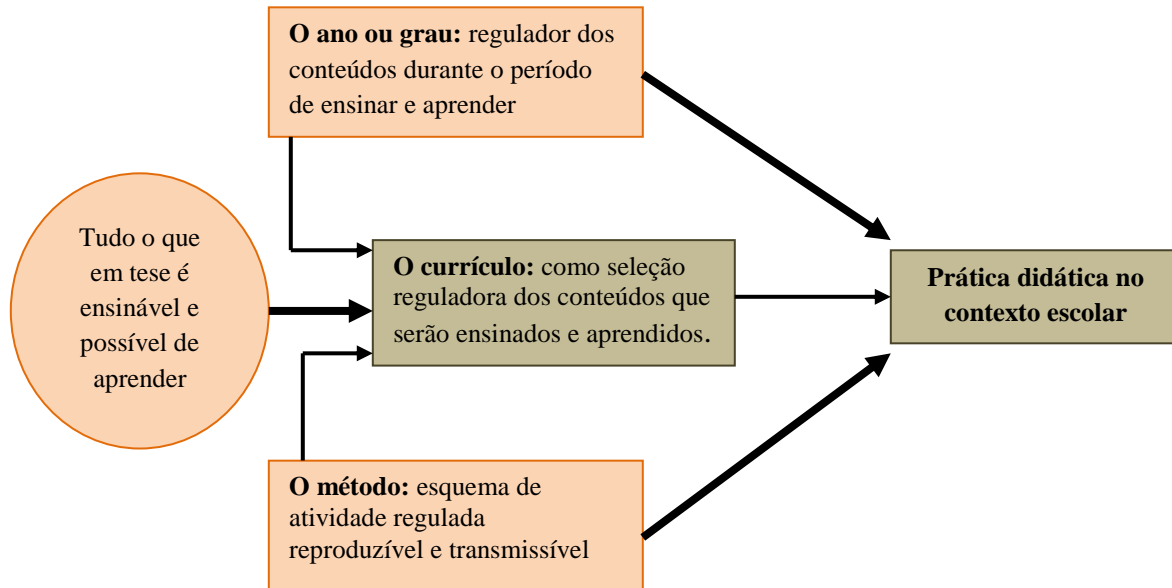


Figura 2 – O poder regulador do currículo. Fonte: Sacristán (2013, p.18)

De acordo com o esquema da Figura 2, o currículo surge como forma de seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos, assim como do período em que isto se fará e, ainda, a forma como estes serão reproduzidos e transmitidos. Por isso, o currículo influencia a prática didática no contexto escolar.

No entanto, esta concepção de currículo é muito limitadora. Existem autores (Grundy, 1987; Kemmis, 1988; Sacristán, 2000 & Pacheco, 2006) que defendem que o termo currículo não deve ser considerado um conceito mas antes uma construção cultural, pois surge como um modo de organizar o conjunto de práticas educacionais e sua relação com o contexto em que são aplicadas. Assim sendo, o currículo é considerado uma proposta curricular que implica uma construção social e, por isso, tem de ser vista numa perspectiva histórica onde se incluem os condicionalismos do contexto bem como os conflitos de interesses de uma dada sociedade. Tendo, desta forma, uma dimensão política da educação.

Na ótica destes autores o currículo representa uma construção permanente de práticas, com significado cultural e social, e que representa um instrumento de uso obrigatório para a análise da educação, permitindo desta forma uma melhoria das decisões educativas. Ou seja, a concepção do currículo é vista como um processo e *práxis*, tal como é evidenciado na Figura 3.

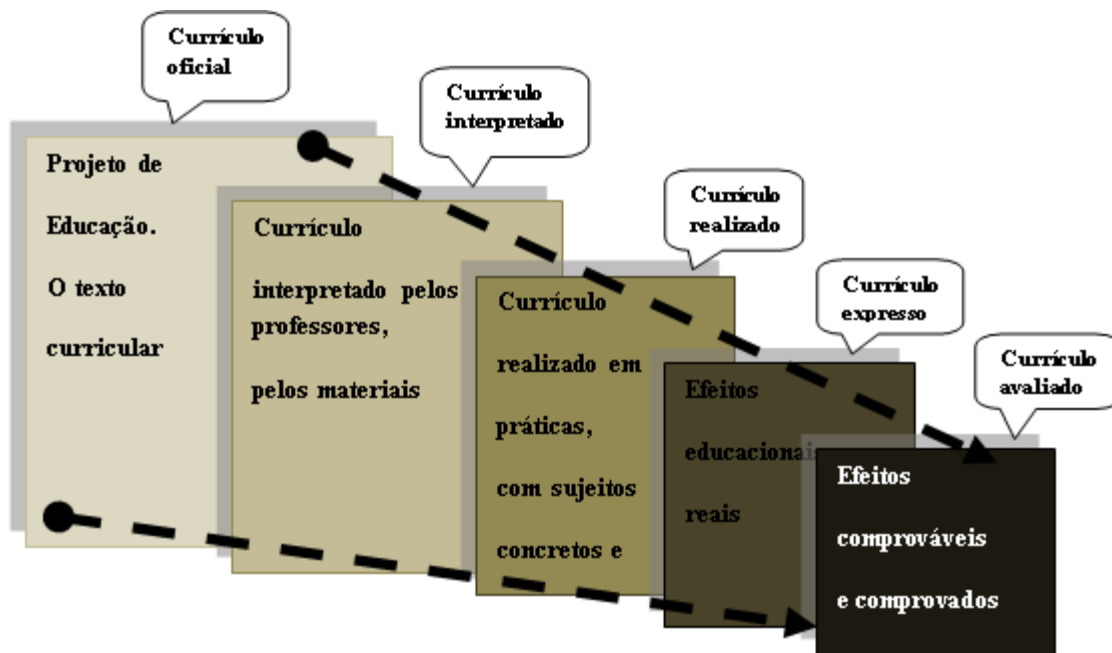


Figura 3 – Esquema da concepção do currículo como processo e *práxis* (adaptado de Sacristán, 2013, p.26).

Pelo que foi referido, o conceito de currículo não é consensual. No entanto, podemos perspetivá-lo de acordo com o esquema da figura 3, como refere Pacheco (2006; p. 20):

“... o currículo, apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

2.1.1. O currículo coerente.

Para Beane (2000, p. 40), a necessidade de um currículo coerente “implica que empreendamos a ação fundamental de o repensar. Implica que abandonemos as nossas lealdades especializadas a peças particulares e reconsideremos com que finalidade e para quem é o currículo”. No seguimento destas ideias o autor refere que existe urgência na discussão em torno deste problema. Pois “cada vez mais os alunos questionam o objetivo e o significado daquilo que lhe pedimos que façam” (*Idem*).

Ainda neste âmbito o autor (*Idem*, p.42) “o currículo coerente é aquele que permanece uno que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade”. O conceito deve conferir a noção de unidade e ligação, de pertinência e relevância, ou seja, como por exemplo, vai conferir não só sentido ao organismo humano, como, também, aos órgãos que o compõem. Esta ideia não pode nem deve ser mais um conceito da moda, pois, desta forma, surge como um passageiro, e esta é um das características essenciais de um currículo que vale a pena trabalhar.

Esta ideia de currículo coerente é em simultâneo complexa e exigente. Pois por, um lado, “envolve a criação e a manutenção de relações visíveis entre os propósitos e as experiências de aprendizagem quotidianas” (*Idem*, p. 47) cujo objetivo é quando planeamos o currículo temos de decidir não só quais os objetivos deste, mas também, que tipos de ações de aprendizagem poderão ser desenvolvidas, por forma, a permitir a concretização dos objetivos definidos inicialmente. Tal conceito, vai implicar na criação problemas e/ou questões que permitam a organização e articulação destas ações de aprendizagem, ou seja, quando confrontados com uma situação da vida real de que forma cada área curricular e/ou projetos poderão contribuir para o seu esclarecimento.

Segundo o autor (*Idem*) e tendo em consideração a importância da promoção de um currículo coerente este deve incorporar uma atenção acerca do modo como as crianças e os jovens ou até, mesmo, os adultos percebem as suas experiências de vida. Pois a procura da coerência não tem como objetivo a procura de um currículo único, mas sim, a exploração desornada das formas como cada um de nós, enquanto indivíduo, as relacionamos, organizamos e percebemos.

A procura da coerência do currículo envolve, também, decisões políticas, pois implica a tomada de decisões sobre os temas que serão integrados no currículo para que este se mantenha “uno”. Envolve, ainda, o facto de ser experienciado por diversos grupos: crianças, jovens e adultos (dentro deste: professores, administradores, pais, diretores, etc.)

Em síntese: a coerência, inclui a procura da unidade e ligação entre todas as peças do currículo e entre aqueles que o experienciam. Baseando-se em preocupações da comunidade envolvente à escola e que são o público servido por ela. Mas esta particularização do currículo, embora interessante para um determinado grupo de alunos, pode não ser relevante para a concretização dos objetivos educacionais definidos

superiormente e, por isso, mais abrangentes. Por este motivo concordamos com o autor, quando diz que: “a coerência no currículo não é, simplesmente, uma questão metodológica. É também uma questão filosófica.” (*Idem*, p. 56).

2.1.2. O desenvolvimento curricular.

Concordamos com Kliebard (1985, p. 227, citado por Pacheco, 2005, p. 47) quando este afirma que “não há nada raro e misterioso sobre o desenvolvimento do currículo, nem requer um elevado grau de especialização técnica nem está reservado exclusivamente aos consagrados, mas representa, sem dúvida, uma questão muito complexa”.

A noção de desenvolvimento curricular é complexa. Pois numa primeira abordagem ela reside na sua concetualização, pois tal como acontece, com a definição da noção de currículo, também esta, depende da forma como é entendido o seu trajeto de formação. Tal como, refere Pacheco (2005, p.48) “o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: Quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (Gay, 1991; Pacheco, 1996) ”.

No entanto, a noção de currículo corresponde à integração de um propósito, de um processo de ensino aprendizagem e de um contexto definido. O desenvolvimento curricular representa acima de tudo o processo de construção, ao nível da conceção, realização e avaliação. Desta forma, este define-se como um processo dinâmico e contínuo, englobando diversas fases que vão desde a sua justificação até à avaliação (Pacheco, 2005). Portanto este é um processo complexo que implica a uma tomada de decisões, constantemente, tendo por base princípios que façam a ligação entre a intenção e a realidade, ou seja, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático. É nesta dicotomia entre intenção e prática que está a base para a definição de currículo e, simultaneamente, como ponto de partida e chegada do desenvolvimento curricular.

Tal como refere Pacheco (*Idem*, p.54) “enquanto processo contínuo de decisão, o currículo é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspetivas macro e microcurriculares”. De uma maneira geral são considerados três níveis de decisão curricular

ou contextos: no âmbito da administração central, o político-administrativo; ao nível regional e local, através das administrações regionais e escolares; a sala de aula, local onde ocorre a realização do mesmo.

É no contínuo entre os níveis de decisão curricular que surgem as diferenças que no entanto, se mantêm relacionadas, fases de desenvolvimento do currículo que tanto funcionam como a desenho do projeto socioeducativo de um país, como podem representar o projeto curricular e didático de uma determinada escola. As fases de desenvolvimento do currículo e suas relações são as que se encontram esquematizadas na Figura 4.

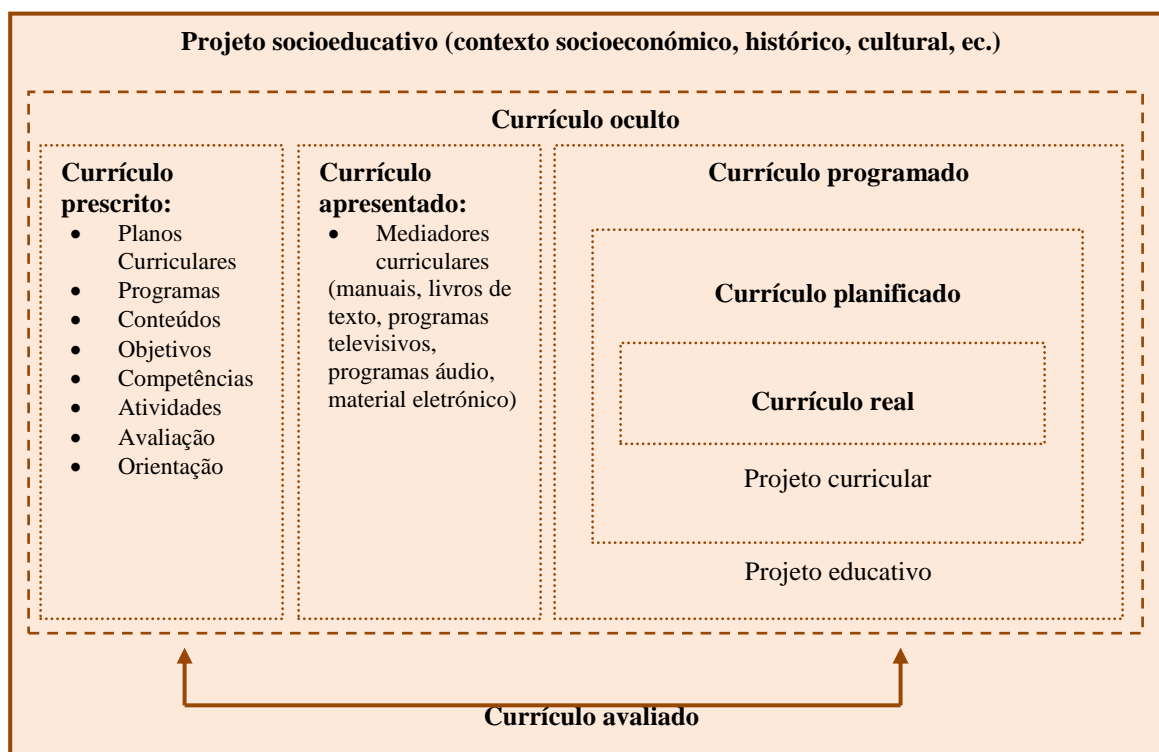


Figura 4 – Fases de desenvolvimento do currículo (adaptado de Pacheco, 2005, p.54).

Resumindo, para se poder proceder a uma análise concetual de um processo que se realiza a partir da interação de práticas, o desenvolvimento curricular resulta, então, do cruzamento de decisões tomadas ao nível dos contextos político-administrativo, de gestão e de realização com as dinâmicas evidenciadas e/ou construídas por professores, pais, alunos, etc., dependendo dos diferentes contextos. Por este motivo, e sem defendermos a dicotomização, o currículo é visto como uma construção abrangente de intenções e práticas que se relacionam, por vezes, de forma incoerente, pois estão enraizadas em atritos,

dependendo do projeto de formação de uma determinada organização (Pacheco, 2005 & 2006).

2.1.3. A construção do currículo.

Tal como anteriormente referido o desenvolvimento curricular está sujeito a um processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos contextos e níveis, consequentes entre si. D' Hainaut (1980, citado por Reis, 2013) e Pacheco (2006) identificam três contextos e níveis de decisão curricular, que adaptamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Contextos e níveis de decisão curricular. (adaptado de Pacheco, 2006 e Reis, 2013)

Contextos e níveis de decisão		Abrangência	Concretização
Macro	Político-administrativo	Nacional	Normativos legais (Legislação e documentos orientadores)
Meso	Gestão	Escola	Projeto Educativo de Escola (inclui a matriz curricular)
Micro	Realização	Turma (Sala de aula)	Plano de Trabalho de Turma

A tomada de decisão é, em primeira instância, realizada ao nível macro, no âmbito da administração central nos aspetos político-administrativos, concretizando-se pela prescrição de normativos. Num segundo nível, o meso, ao nível da gestão e na abrangência da escola materializa-se através do projeto educativo da escola que inclui a matriz curricular. Por fim, a tomada de decisão, ao nível micro, da realização, no espaço da sala de aula, consubstancia-se com o plano de trabalho de turma (Reis, 2013).

A realização do currículo ao nível meso, o da gestão, é concretizada no projeto educativo da escola, que será elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os modelos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa. (Costa, 1994, p.10, citado por Reis, 2013, p. 31)

Concordamos com o autor, quando refere que “contudo, para contextualizar o currículo nacional ao nível da escola são necessárias dinâmicas de flexibilização curricular que só podem ocorrer num quadro de autonomia escolar (*Idem*, p.31) ”.

No projeto educativo, é também realizada a concretização da matriz curricular de escola e sua adequação ao projeto educativo, ou seja, “à modelação dos conteúdos pelos professores atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade dos professores” (Pacheco, 2006, p.91) e do desenho curricular determinado pela administração central. No último momento, a concretização é feita através do plano de trabalho de turma, onde se realiza uma adequação ao nível de grupo de alunos, por vezes esta torna-se difícil de concretizar, pois o mesmo é heterogéneo. A centralidade será dada ao nível da gestão da escola, com a realização da matriz curricular de escola incluída no projeto educativo. É a este nível de concretização curricular que se deverá ajustar o currículo nacional ao contexto concreto e real onde a escola está inserida.

Para Pacheco (2005, p. 82), “currículo é um código de conhecimento que constitui um elo de ligação entre as estruturas sociais, no sentido geral dos propósitos educativos, e as estruturas educativas, no terreno da realização dos projetos curriculares”. Daí a necessidade de durante a conceituação do mesmo, este, seja construído com pressupostos sociais, culturais e ideológicos. Tal conceituação vincula os atores curriculares a uma prática de decisão, resultante da constante discussão sobre a teorização e objetividade no campo da educação (*idem*).

2.2. Currículo e melhoria das aprendizagens

Para Sacristán (2013) os objetivos da educação, em determinadas situações, exigem a realização de atividades que não se apresentam como conteúdos e, no entanto devem ser consideradas como parte integrante do currículo. São disto exemplo: a promoção dos hábitos de vida saudável, da tolerância e respeito pelo outro, etc.

Ainda para o autor (*idem*, p.264):

“quaisquer que sejam as finalidades que amparam um projeto ou plano curricular, e ainda que se justificasse a seleção de determinados conteúdos, tudo isso acabará em uma construção inoperante de boas intenções se não conseguirmos provocar transformações internas nos que aprendem – processos ou ações mentais – para a aquisição de novos significados, sua organização e reelaboração, a transformação da maneira de pensar e de se comportar, o aperfeiçoamento da capacidade de

argumentar e o aumento da conscientização em relação aos fenómenos que o rodeiam”.

Para que os efeitos produzidos sejam os desejáveis, os processos terão de ser validados, de duração adequada e no ritmo apropriado. Pois se no decorrer do processo o que é realizado é a memorização dos conteúdos, não se pode considerar que o processo de aprendizagem foi de qualidade. Ai invés, se o realizado foi a compreensão e entendimento dos fenómenos e sua incorporação nas atitudes e comportamentos pode considerar-se que o processo desencadeado foi de qualidade. No seguimento, destas ideias o autor definiu as condições para a obtenção de resultados válidos nos processos de ensino, conforme o representado na Figura 5.

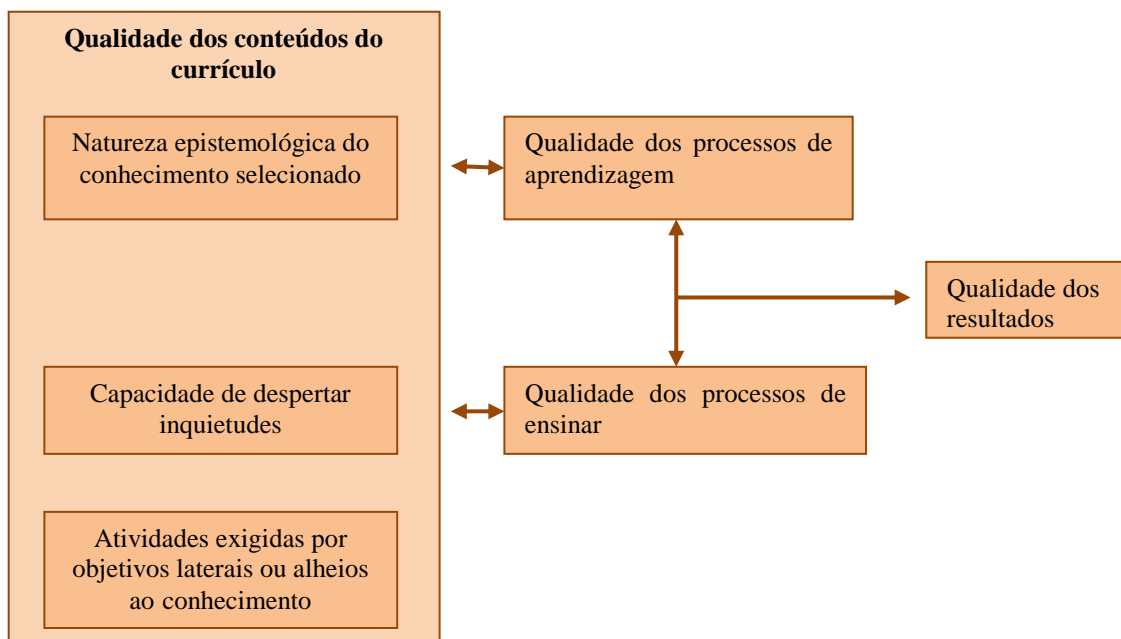


Figura 5 – Condições para a obtenção de resultados nos processos de ensinar (adaptado de Sacristán, 2013, p. 265).

De acordo com o, anteriormente, referido o projeto e o desenvolvimento do currículo só é válido pelos efeitos ou resultados que produz nos seus destinatários. Para o autor (*idem*, p.268) os resultados são uma construção de duplo sentido. Por um lado, são vistos como ganhos do sujeito (quando se formam no seu interior) e adquiridos como consequência da sua participação “em atividades que desencadeiam determinados processos de ensino-aprendizagem sob certas condições concretas do sujeito e do contexto

em que tais processos ocorrem”. Por outro lado, os resultados resultam de uma construção criada com base na linguagem e na sua utilização no dia a dia, na linguagem científica e nos usos impostos em determinados contextos da prática. Este processo de transformação do sentido atribuído aos resultados do currículo está refletido na Figura 6.

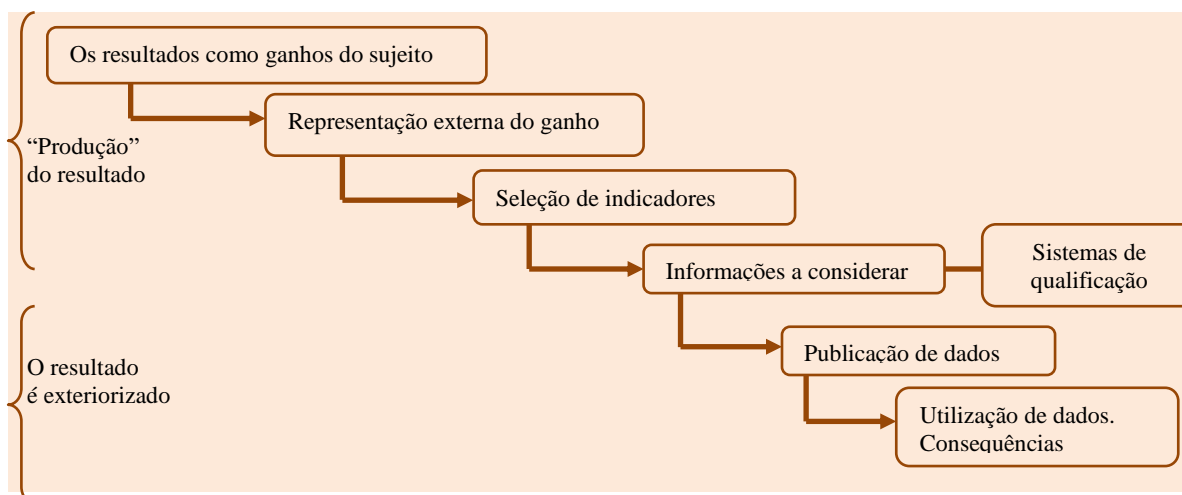


Figura 6 – O processo de transformação do sentido atribuído aos resultados do currículo (adaptado de Sacristán, 2013, p. 268).

Por este motivo, o mesmo autor (*idem*, p.270) refere por diferentes razões, “a pobre ou a mais rica informação que conseguimos obter dos resultados reais e dos processos que conduziram a eles é drasticamente reduzida quando os resultados do ensino-aprendizagem se resumem a uma categoria, uma qualificação e, inclusive, a um número, como amostras dos resultados do desenvolvimento do currículo”. É que acontece, por exemplo, com a atribuição de um nível no final do período ou ano, este não reflete a posição do aluno dentro daquele nível, nem a evolução do aluno até o atingir.

Portanto o desafio atual é definir um currículo que responda às solicitações da sociedade. Este não exige a produção de instrumentos muito sofisticados. Precisamos é (*idem*, p.280) de indivíduos “bem educados para que sejam competentes desempenhando funções de trabalho, sendo bons cidadãos, competentes para descobrir a manipulação, lutar pela justiça, defender o património artístico, etc.”.

3. Currículo como prática pedagógica

O currículo transporta, em si, uma enorme carga valorativa em função de um percurso que, apesar de recente, foi evoluindo e modificando o seu sentido, acompanhando, desta

forma, a evolução da própria escola. Pacheco (2006, p. 22) afirma que é só no “século XX que o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológica, sendo reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo, tendo em Dewey (*The Absolute Curriculum*, 1900; *The curriculum in elementary education*, 1901; *The child and the curriculum*, 1902) Bobbit e Tyler os principais percursores”.

Num primeiro momento, o termo currículo surge associado à “administração científica” de Taylor que inspira uma definição de currículo “como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Tadeu da Silva, 2000, p.11).

A esta primeira noção seguem-se outras que, durante muito tempo, a associam “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16).

Outras definições, propostas por (Stenhouse, 1984; Gimeno, 1988; Zabalza, 1987; Kemmis, 1988), acrescentam ao plano ou programa as experiências educativas dos alunos em contexto escolar e, como dependente das condições de implementação, o propósito flexível. Ao fazê-lo, estão a integrar certas variáveis associadas a uma imprevisibilidade do contexto onde os saberes, atitudes, valores e crenças dos intervenientes vão valorizar as experiências e os processos de aprendizagem. Grundy (1987, citado por Reis, 2013) defende que o currículo não é um conceito mas uma construção cultural, pelo que tem que ser enquadrada e relacionada com o contexto de implementação (a escola). Para Roldão (1999), o conceito de currículo agrega uma multiplicidade de explicações e teorizações quanto ao seu processo de construção e desenvolvimento: “contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p.43). Este conjunto de aprendizagens é transformado em currículo, através de um percurso que permite a sua “finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (idem, ibidem), sendo cada vez mais construído e cada vez menos prescritivo. Segundo Alves (2001, p. 161) “trata-se de um território com diversas texturas e interações entre o pensamento dos professores, dos alunos (as suas teorias, crenças e conhecimento) e da cultura (os conteúdos, as tarefas, as tradições académicas...)”.

O conceito de currículo é perspectivado em duas tradições: a tradição técnica e a prática. A tradição técnica reduz o currículo a uma intenção prescritiva, sendo um plano formal de organização da aprendizagem, previamente planejado e elaborado a partir de finalidades e onde se formulam objetivos. Nesta perspectiva, o currículo é um conjunto de conteúdos a ensinar, devidamente planejados, podendo considerar-se que currículo e programa são sinónimos. A tradição prática conduz a um processo emancipatório ao definir o currículo como um projeto, não sendo um plano prescrito, mas algo em construção permanente. Essa construção está em consonância com o contexto onde se desenvolve e executa. Nesta interação, o currículo surge como um processo dinâmico, negociado e partilhado, no qual os construtores do currículo passam a ser muitos e situam-se a vários níveis (Cardoso, 1996, citado por Reis, 2013).

A existência de diferentes teorias sobre os currículos relaciona-se, de acordo com Tadeu da Silva (2007, p. 7), com a “emergência do campo curricular como um campo profissional, especializado de estudo e pesquisa sobre o currículo”. Kemmis (1988) estrutura o campo curricular procedendo a uma sistematização das diferentes teorias curriculares.

As diferentes tradições curriculares, acima referidas, (a tradição técnica e a tradição prática) implicam diferentes teorias curriculares que levam a diferentes concepções do currículo, “dado que uma teoria é uma forma ordenada de estruturar um discurso específico sobre um determinado objeto de estudo” (Reis, 2013, p. 25). As teorias são, por isso, classificações ou sínteses das várias concepções do currículo, facilitando o entendimento da complexidade curricular, “sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento” (Pacheco, 2001, p. 33).

Das várias propostas de autores (Gimeno, 1988; McNeil, 1977) que estudaram o currículo, construindo concepções e distinguindo os seus vários aspetos integradores e diferenciadores, Kemmis (1988) faz surgir três teorias curriculares: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica, também fundamentadas nos interesses constitutivos de Habermas (1986).

- *Teoria técnica*

Esta teoria é a mais tradicional, influenciando, ainda hoje, os estudos curriculares.

Pois baseia-se num discurso científico, numa organização burocrática e numa ação tecnicista. A teoria prevalece hierarquicamente sobre a prática, entendendo-se o currículo como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, predeterminadas numa planificação e organizadas pela escola. A lógica burocrática sustentada numa mentalidade técnica legitima-se na normatividade da construção e desenvolvimento curricular.

- *Teoria prática*

Nesta teoria é consubstanciada, segundo Kemmis (1988), num discurso humanista, numa organização liberal e numa prática racional, perspetivando o currículo na relação entre os especialistas curriculares e os professores. Schwab (1969) refere que se deve utilizar uma linguagem prática como forma de concretizar o currículo, já Stenhouse (1984) dá ênfase à atitude crítica do professor, que se destaca no protagonismo em toda a proposta curricular. Stenhouse (1984) e Reid (1980) reforçam a ideia de Schwab (1969), enfatizando o pragmatismo curricular, definindo-o como uma prática e como um processo de investigação, que cria uma conexão entre a intenção e a realidade. O produto deixa de ser o aspeto central, para passar a ser o processo, que o professor interpreta e que é desenvolvido de diferente forma em contextos diversos.

Segundo Pacheco (2001) a construção e a definição do currículo articulam-se entre quatro elementos: alunos, professores, meio e conteúdos que se conjugam através da prática. A proposta sustenta que a teoria técnica não explica o desenvolvimento nem a construção curricular, dado que aquilo que se faz (prática) esclarecerá mais do que apenas o estudo do que se pretende fazer (técnica); no fundo, a teoria ficar-se-ia pelo mero plano das intenções, enquanto a prática revelaria outros fatores que influenciam o currículo.

- *Teoria crítica*

A teoria crítica distingue-se das demais ao integrar muitas ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas. Caracteriza-se por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e, ainda, por uma ação emancipatória. O currículo não é resultado dos especialistas, nem do professor isolado, mas de grupos de docentes com consciência e interesses críticos. É do interesse coletivo dos que participam na vida da escola, que surge um interesse emancipatório.

Esta teoria distingue-se, ainda, da teoria prática pelo “conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação reflexão” (Pacheco, 2001, p.41). Grundy (1987), considera que a práxis transporta-nos à emancipação se houver igualdade entre os diversos intervenientes no currículo, mas também, permite a crítica da ideologia, que possibilita a flexibilidade e a ação autónoma. Nesta teoria prevalecem “as visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas atividades escolares”. (Grundy, 1987, p.115)

O que distingue as teorias curriculares “é o conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão. (...) a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela flexibilidade e pela ação autónoma”. (Pacheco, 2001, p.41)

Sintetizando, e segundo Gimeno (1988, p.44), “as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das conceções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indiretamente, de abordar os problemas práticos da educação.” Qualquer definição de currículo integra a conjugação das diferentes perspetivas subjacentes às teorias curriculares, pelo que não “possui um sentido unívoco” (Ribeiro, 1990, p.11, citado por Reis, 2013, p.27). Neste sentido,

“a nossa compreensão curricular implica uma forte ligação entre a teoria e a prática defendendo, por isso, um modelo de currículo processual, flexível, reconstruído pelos professores (assumindo para tal uma postura reflexiva e crítica), globalizador, centrado no processo, em que a avaliação assuma uma função de carácter essencialmente formativo, positivo e formador, facilitador da aprendizagem significativa, em que a investigação ocorra na aula e no contexto (modelo de investigação mediacional centrado no professor e no aluno, qualitativa e etnográfica), assente num paradigma cognitivo e ecológico-contextual centrado no «pensamento do professor”. (Alves, 2001, p.171)

No seguimento do que foi referido sobre o currículo, assume-se um modelo curricular na aplicação flexível do currículo prescrito, na sua contextualização, com o enfoque no processo, onde se pretende que o professor seja criativo, reflexivo e crítico na assunção de um paradigma cognitivo, que seja um facilitador das aprendizagens significativas e em que a avaliação tenha um carácter essencialmente formativo e formador. É baseado neste

conceito de currículo que vamos, nos pontos seguintes, focar os aspetos do currículo como prática pedagógica.

3.1. O currículo interpretado pelos atores educativos

Stenhouse (1984, p.31) refere que “os profetas podem ensinar conhecimentos privados, os professores devem tratar de conhecimentos públicos”. Surge então a questão o que ensinam as escolas e os professores?

Para Acosta (2013, p. 188) “uma primeira resposta seria afirmar que o que as escolas, os professores e as professoras ensinam é uma adaptação pedagogicamente transfigurada da cultura valiosa disponível na sociedade”. Segundo o autor tudo começa com a descodificação da cultura valiosa disponível, que o segundo o mesmo deve seguir o caminho presente na Figura 7.

Pela observação da figura podemos constatar que entre o currículo estabelecido ou prescrito e o currículo aprendido existe um mediador decisivo, que é o professor. Portanto o que os professores ensinam é, então, o resultado de um processo de descodificação, através da interpretação, significação, recriação, reinterpretção, etc., de ideias, condições disponibilizadas em determinada cultura, que estão mais ou menos observáveis e, simultaneamente, viáveis num determinado contexto de interação e intercâmbio de significados.

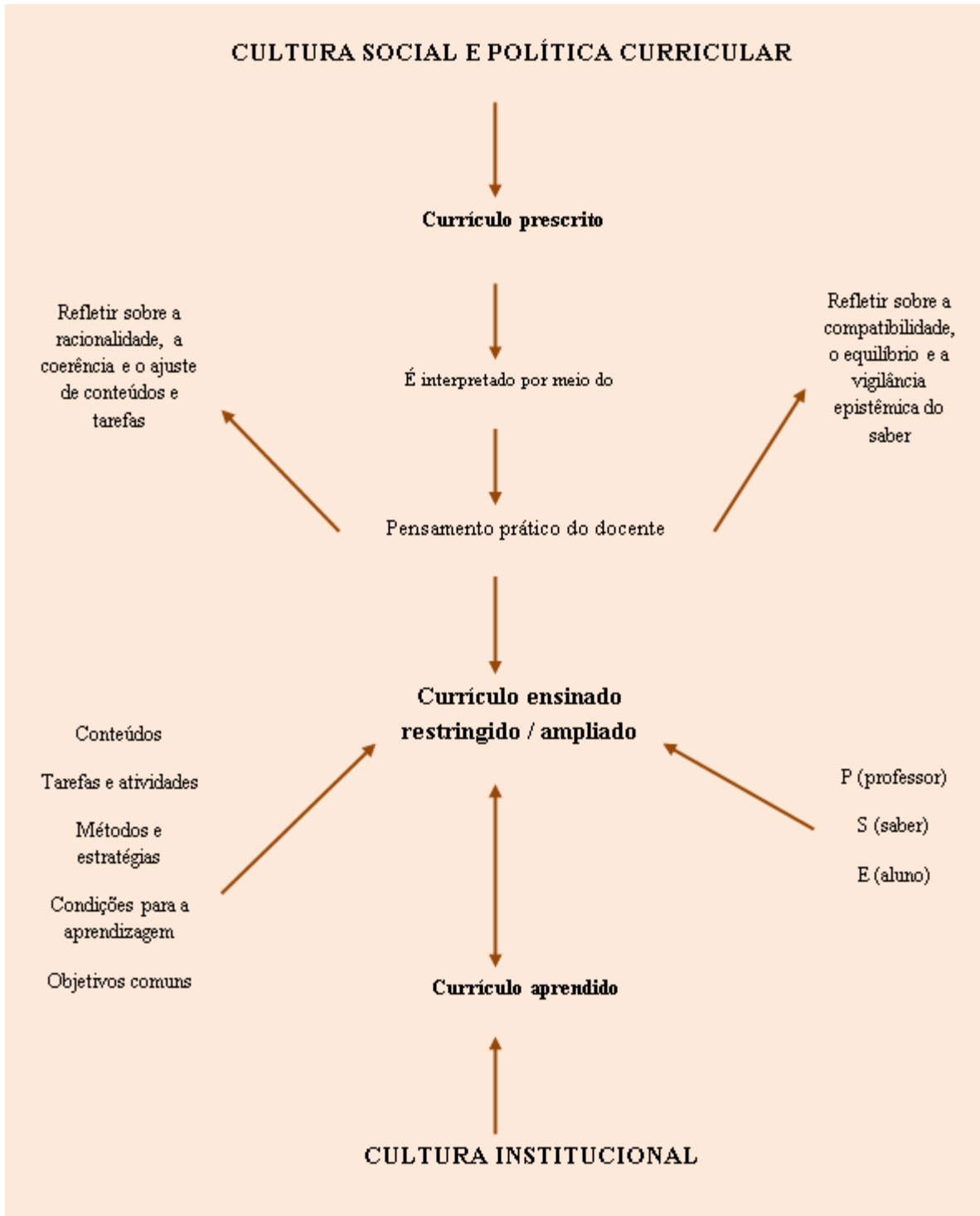


Figura 7 – Saberes, processos e esferas de decisão do que se ensina (Fonte: Acosta, 2013, p. 189).

Na linha de pensamento do autor (*idem*, p.191) “os professor têm de buscar o sentido do que é ensinado nos contextos específicos em que o ensino ocorre”. Esta ideia é corroborada por Jackson (1991, citado por *idem*) que “afirmou que o ensino é um processo

de acomodação constante. Nem o professor nem os estudantes podem prever com alguma certeza exatamente o que vai acontecer a seguir. Os professores mais experientes aceitam esse estado de coisas e chegam a considerar a surpresa e a incerteza como riscos naturais do seu meio ambiente”. Este conceito implica uma busca reflexiva por significados para resolver os dilemas das práticas. Esta busca vai ocorrer de acordo com a Figura 8.

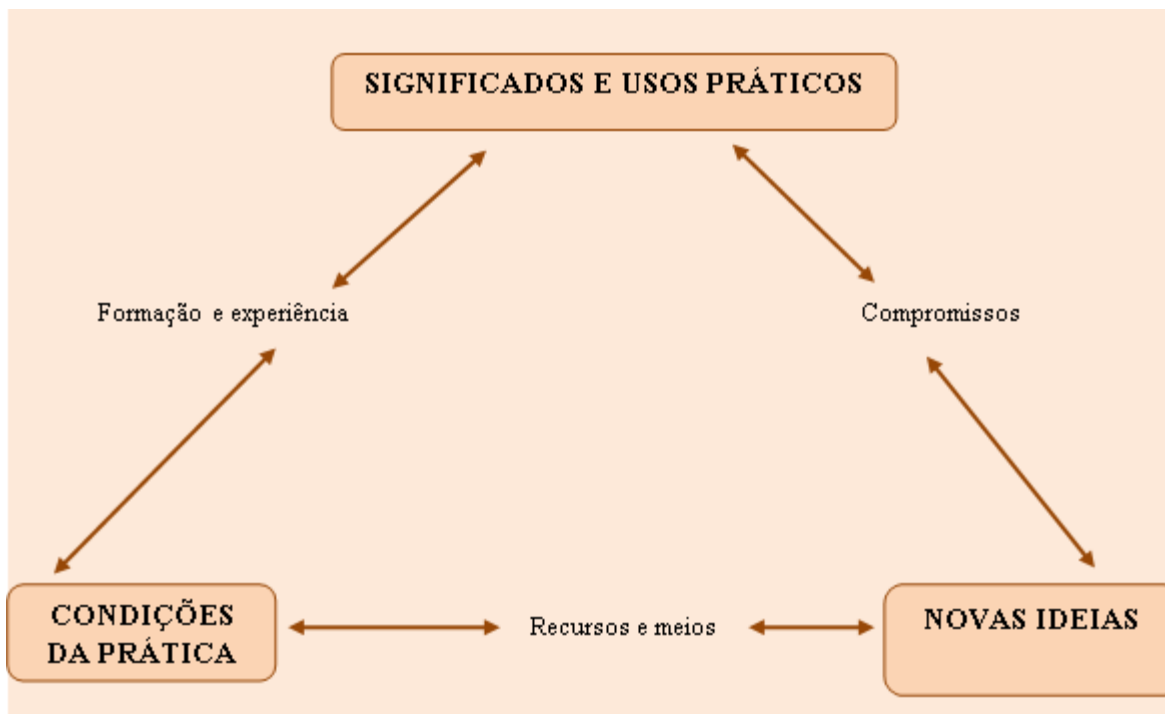


Figura 8 – O triângulo de forças da práxis pedagógica (Fonte: Acosta, 2013, p. 192).

O que os professores ensinam está relacionado, em parte, com a resposta aos dilemas causados pela sua prática. Para que estas respostas existam, o mesmo tem de através das suas concepções e conhecimentos práticos, filtrar a seleção, organização e transmissão dos conhecimentos.

A reflexão é, por isso, “a chave e o motor para tornar explícito e acessível o conhecimento do ofício, a relação entre pensamento reflexivo e processo educativo que apontava Dewey (1989)”. (*idem*, p.197)

Então, se o currículo funciona como uma ponte entre as intenções e a realidade, é preciso analisar a principal natureza da ação de ensinar. Esta enquanto prática social de comunicação e interação de conteúdos culturais que se obtiveram através de um meio institucionalizado e com valores relacionado coma cultura.

Por isso, segundo o autor (*idem*, p.201) “ o que os professores ensinam na aula é uma síntese de elaborações individuais e/ou coletivas – de algum modo, ainda que não sempre – de conhecimentos culturais disponíveis para serem ensinados. Esta perspectiva está representada na Figura 9.

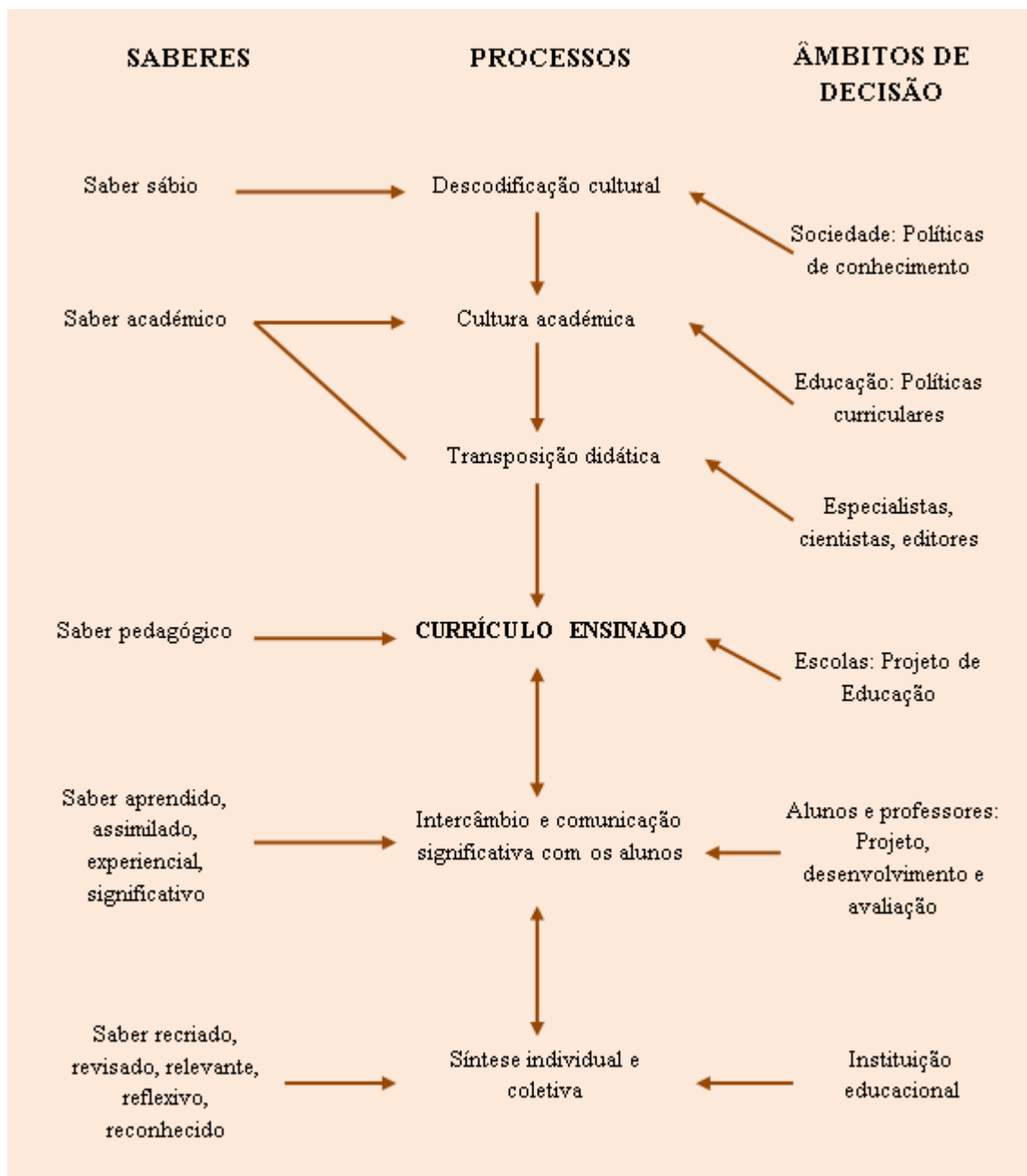


Figura 9 – Do currículo prescrito ao currículo ensinado (Fonte: Acosta, 2013, p. 202).

Resumindo, o que as escolas e os professores ensinam é o resultado de um complexo sistema no qual decisões, relações, condições e pensamentos interagem com a gestão do saber, tanto na sua dimensão individual quanto coletiva.

3.2. O currículo em ação.

O ensino apresenta várias formas para ser concretizado na realidade das aulas. É fácil encontrar na bibliografia, ou em conversas que os professores estabelecem na sua prática docente, vários modelos e métodos de ensino. Estes modelos vão desde a simples transmissão livresca até às concepções que envolvem a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Nesta última, o professor assume uma versatilidade, ao mesmo tempo que os alunos se tornam mais responsáveis e assumem compromissos pela sua aprendizagem.

Nestas circunstâncias, Recio e Rasco (2013 p. 282) questionam se é possível “falar de métodos de ensino sem cair na prescrição, sem nos deixar levar pela uniformidade?” Os autores defendem que sim, pois o professor ao assumir uma determinada opção metodológica implica uma tomada de decisão em relação à própria prática, que vai exigir uma análise reflexiva por parte do professor sobre a mesma e na qual o seu conhecimento teórico e prático tem um papel chave.

Tal como refere Linuesa (2013 p.226), “a ideia de planejar os processos de ensinar surgiu com a pretensão de torná-lo tão eficiente quanto a produção industrial, por isso não podemos estranhar que os primeiros modelos, gerados a partir de tais pressupostos, tenham imitado os modelos empresariais”. Como referimos nos pontos anteriores, esta não é a única forma de planificar o ensino e, conseqüentemente, de construir o currículo realizando e prevendo a ação educativa.

Daí que concordemos com o autor (*idem*, p. 227) quando refere que

(...) o projeto curricular constitui um tipo de atividade que consiste não somente em tomar decisões que têm a ver com o que queremos alcançar e o que faremos para tanto, mas supõe também refletir sobre porque tomaremos determinadas decisões e realizaremos uma ou outra prática. O projeto curricular é configurado como um conjunto de reflexões, propostas, prescrições para a ação.

É de destacar que ao invés de outros campos nos quais, também, se realizam tarefas de projeto e planeamento, o projeto de e para a ação educacional apresenta características próprias. “A natureza multidimensional da educação, que tem alguns aspetos técnicos, mas

sobretudo, aspetos pessoais, sociais, ideológicos etc., converte o planeamento da educação em uma atividade empresarial” (*idem*, p. 227).

A ação educativa requer, frequentemente, decisões imediatas, imprevistas e complexas. Este facto faz com que o professor tenha de se movimentar num terreno onde deve realizar, simultaneamente, diferentes tarefas e responder a diversas solicitações. Por este motivo, qualquer projeto educativo ou curricular será inevitavelmente filtrado através da concordância e das perspetivas do professor responsável pela sua aplicação durante o exercício da ação educativa.

Tal como referimos antes existem diferentes formas de entender o currículo e o seu projeto e a complexidade que lhe está implícita. Relembramos, então, que o currículo é planeado em diferentes níveis que exigem elaborações e decisões específicas, são eles o nível: macro, meso e micro. O papel dos docentes é mais evidente ao nível micro (sala de aula) pois é neste plano que tem de aplicar as orientações curriculares do nível macro às especificidades do contexto. No entanto, sempre com o objetivo final, em mente, que é contribuir para a formação de cidadãos bem-educados e competentes profissionalmente e culturalmente.

4. Implementação de projetos nas escolas

Na atualidade a palavra projeto é utilizada nos mais variados contextos, o que segundo Motta (2013, p. 92) resulta numa “multiplicidade de sentidos e por vezes com um carácter vago (Boutinet, 1996), o que acaba por gerar alguma subjetividade e confusão podendo mesmo comprometer o valor do próprio projeto”.

O conceito de currículo que aludimos no ponto anterior, remete para uma construção continuada e conseqüentemente inacabada, logo para um projeto. Contudo, dada a ambiguidade e polissemia do conceito, já referida, dificulta, ou impossibilita mesmo, o encontro de uma definição que seja aceite unanimemente por todos os autores.

Tendo como ponto de partida esta premissa, no ponto que se segue tentaremos contribuir para o esclarecimento do conceito de projeto. Tarefa que não se adivinha nada fácil, em virtude da sua banalização nos discursos atuais, tal como iniciámos esta discussão.

4.1. Conceito de projeto.

Sem dúvida que, a “noção de projeto faz parte, certamente, desse pequeno número de noções felizes que, num determinado período de tempo, parecem constituir o objeto de expectativas e investimentos aparentemente convergentes de atores sociais portadores, no entanto, de interesses muito diversos”. (Barbier, 1996, p. 19)

Barbier (1996), ao analisar profundamente os instrumentos de análise e de interpretação do funcionamento das práticas reais de elaboração de projetos de ação e das démarches do projeto, salienta a dificuldade que se tem ao pretender encontrar uma única definição para a palavra projeto, pois trata-se da “ideia de uma possível transformação do real” (*idem*, p. 37). Por esse motivo,

“o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro a «fazer», um amanhã a concretizar, um possível em transformar em real, uma ideia a transformar em ato. (*idem*, p. 52);

instrumento mental de produção de novas práticas. (*idem*, p. 96);

imagem antecipadora e finalizante de um processo que permite assegurar a passagem de um estado, a outro estado”. (*idem*, p.141)

Quando se interceta esta noção com as perspectivas de outros autores, os problemas aumentam exponencialmente. Assim, para Costa (1994, p.10, citado por Reis, 2013, p.35):

“o termo projeto (do latim *projectus*, lançamento para diante) é um conceito que assumindo uma importância significativa em várias áreas do saber – designadamente: na Filosofia existencialista (a existência humana como projeto), na epistemologia contemporânea (o objeto da ciência como objeto-projeto), no domínio tecnológico e artístico (projeto de engenharia, projeto de arquitetura), na investigação científica (projeto de investigação), no discurso político (projeto de sociedade, projeto partidário) e ainda em várias situações da linguagem corrente”.

Em virtude desta disseminação por uma panóplia de contextos heterogêneos, o conceito vulgarizou-se em variadas situações, sendo utilizado da mesma forma, mas nem sempre com o rigor desejável. O que não deixa dúvidas é que o termo projeto tem vindo, lentamente, a conquistar um espaço de alguma projeção no contexto educativo português, quer seja no domínio da pedagogia do projeto, quer na planificação da educação em termos gerais. Para Boutinet (1996, p. 23), “o projeto é entendido como um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a ação futura. Surge com impetuosidade no vocabulário quotidiano da generalidade dos cidadãos e começa a figurar como expressão obrigatória no discurso educativo”. O autor sustenta, ainda, que a ampla utilização em todos os campos e vertentes da palavra “projeto”, esta não escapou à sua adoção no campo

educativo, onde tem particular expressão associada a outras palavras, tais como: “pedagogia de projeto”, “projeto pedagógico”, “trabalho de projeto”, “projeto educativo”, “projeto curricular”, etc. Por isso,

“quando se examina a noção de projeto, torna-se evidente que ela cobre conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projeto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projeto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada démarche de aprendizagem (a pedagogia do projeto)”. (Barbier, 1996, p.20)

O projeto expressa uma intenção que se espera concretizável, resultando de uma tensão entre a resolução do problema e a necessidade da previsão e uma estruturação antecipada para a concretização de uma ação. Este tem sido referido por vários autores enquanto imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade. No entanto, projeto não é apenas uma intenção, é também uma ação, que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro. Integrando estas duas dimensões (projeto enquanto intenção e plano antecipador da ação e projeto enquanto ação) Roegiers (1997, pp. 176-178), fala-nos do “projeto agido” que inclui o projeto projetado, o projeto processo e o projeto produto. “Sendo um projeto uma ideia para uma transformação do real e a sua concretização, ele deve conduzir a essa transformação” (Leite, 1997, pp. 182-183), para não terminar em “estéticas relações de boas intenções” (Escudero, 1988, p.87, citado por Reis, 2013, p.36), deve mostrar visivelmente os perfis de mudança desejados.

Broch e Cros (1991, pp.16-17, citados por Reis, 2013, p. 36) referem que o projeto está no meio de dois polos, sendo um da ordem das intenções, do sonho, da utopia e num espírito onde os meios da sua execução ainda não estão equacionados; e o outro polo que encaminha para a operacionalização da programação dos meios para colocar o projeto em ação. “As intenções ou, por outras palavras, o sentido que se pretende dar à ação e à programação, ou seja, a organização congruente dessa ação, estabelece uma relação estreita entre a utopia e a tecnocracia”, conforme a apresentada na Figura 10.

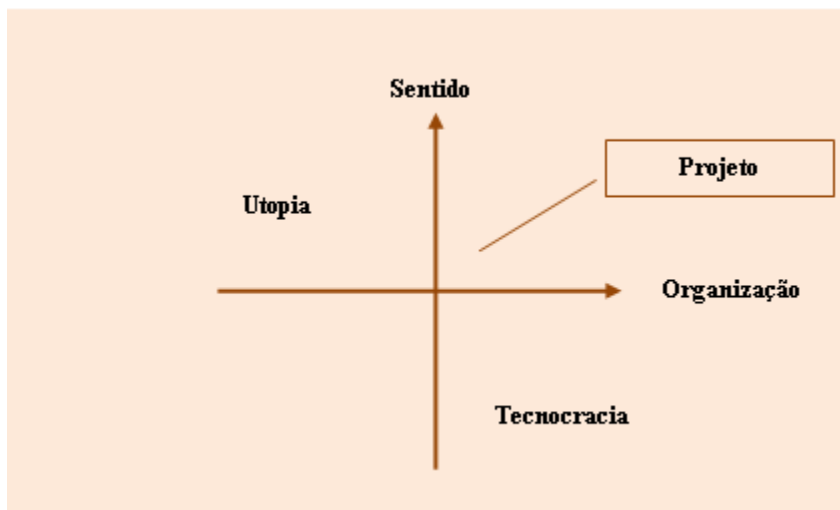


Figura 10 – Relação entre a utopia e a tecnocracia (Fonte: Reis, 2013, p.37)

Broch e Cros (1991, p.17, citados por Reis, 2013, p.37) consideram que a ligação entre a “inspiração” (o sentido, a intenção) e a “ação” (a organização) não é fácil mas “é preciso ser-se capaz de inspiração e de ação” pois a recusa das ações (de organização) conduz, muitas vezes, apenas à utopia e a centralização exclusiva na organização ameaça a própria ação pela perda do sentido, tal como acontece nos programas puramente tecnocráticos. Esta é também a ideia que nos deve orientar quando pensamos qualquer projeto educativo e quando o acompanhamos.

Face a esta múltipla utilização de projeto, Vasconcelos (1999, p.36) afirma que o:

(...) «projeto» tem, no campo educativo, uma referência fundamental na pedagogia de projeto. Considerada como uma pedagogia de divergência, a pedagogia de projeto reflete uma nova visão do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber-fazer e saber-ser, associando-se a esta corrente pedagógica uma visão de escola autónoma, participada e pluricultural”.

A pedagogia de projeto promove uma agregação de valores e de referências importantes no atual sistema educativo, pois “o alargamento da influência da pedagogia de projeto do campo didático para o contexto organizacional é uma das razões que levou ao aparecimento do conceito de «Projeto Educativo de Escola»” (*idem*, p. 37).

A partir da publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, outros projetos pedagógicos foram postos em termos de Lei, com o objetivo de estabelecer as estratégias de desenvolvimento e de concretização do currículo nacional. Esta Lei prevê a construção do projeto curricular de escola e a sua adequação ao contexto de cada escola que tem de ser realizada segundo os princípios orientadores do seu projeto educativo e do currículo

nacional e, ao nível do contexto da turma, terá de ser elaborado um projeto curricular de turma. No entanto, mais tarde com a publicação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho, manteve-se apenas a obrigatoriedade da definição do projeto educativo da instituição.

Concluindo, procurar encontrar uma noção de projeto que seja aceite por todos é uma tarefa inglória tendo em conta a diversidade de pontos de vista existentes.

4.2. Contextualização do currículo através de projetos

Para Pacheco (2000, p.7)

“ enquanto plano de intenções, definidas ao nível teórico e num contexto macro, o currículo é uma proposta de cunho político que espelha as opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos. Porém tal plano converte-se necessariamente, num projeto a partir do momento em que se torna numa prática, que conhece diferentes atores que a constroem em função das competências formais ou informais que lhes são conferidas pelos diversos órgãos de coordenação pedagógica”.

É tendo em conta a noção de projeto, desenvolvida no ponto anterior e a relação estabelecida pelo autor (*Idem*) entre o currículo e os projetos que vamos neste ponto tentar perceber as interações entre ambos.

Em linha com o defendido por Boutinet (1996) e Motta (2013) consideramos que os projetos desenvolvidos ao nível do contexto escolar são do tipo organizacional, pois a escola é também considerada uma organização. Por este motivo, nas últimas décadas, esta tem aplicado frequentemente o conceito de projeto. Normalmente esta aplicação surge como resposta aos diplomas legais que sucessivamente têm sido publicados e que determinam a sua criação. São exemplo, disso o projeto educativo de escola, o projeto curricular de escola, o projeto curricular de turma, o projeto de educação para a saúde, o projeto tecnológico, etc.

Segundo Motta (2013, p. 96) e na sua perspetiva “falar de projeto em contexto escolar é uma nova forma de olhar o currículo, é encarar o trabalho de outra maneira, num modelo mais apropriado aos desafios da escola atual, utilizando metodologias de projeto e dentro de uma filosofia de pedagogia de projeto”. Pois neste contexto alguns autores (Boutinet, 1996; Reis & Alves, 2010; Motta, 2013) consideram que os projetos surgem como uma potencialidade de renovação das práticas educativas, quando inseridas numa perspetiva de gestão integrada do currículo, o que permite o respeito pelas características do contexto em

que está inserida a escola e assume a sua concepção, tendo por base um trabalho coletivo e colaborativo.

Nesta linha, o projeto, mais do que um conceito, deve ser único quer ao nível da sua elaboração quer da sua realização. Deve, ainda, assentar na realidade própria da instituição, pois nenhuma instituição é igual a outra. Importa, por isso, perceber como se processa a elaboração do projeto.

Neste âmbito, Boutinet (1996) e Motta (2013) defendem a existência de três etapas essenciais, durante o processo de elaboração de um projeto. A primeira corresponde à análise e diagnóstico da situação que tem como objetivo descobrir os pontos fortes e fracos da instituição, bem como as ameaças e as oportunidades a que esta está sujeita.

A segunda etapa corresponde ao desenho de um projeto hipotético, que represente um compromisso entre o que é possível e o que é desejável, para tal é necessário este seja coerente com as finalidades e recursos identificados na etapa anterior e, simultaneamente, pertinente em relação à situação analisada também na etapa anterior.

Na última etapa realiza-se a planificação de uma estratégia que seja adequada e que permita transformar a problemática inicial nos objetivos definidos. Nesta é a estratégia que vai comandar a ação, tendo por base, os pontos fortes e fracos da instituição e as oportunidades e ameaças externas a que mesma está sujeita externamente e que foram definidas na primeira etapa.

Evidentemente estas etapas não decorrem isoladas entre elas estabelecem-se articulações, pois só assim se garante o sucesso do projeto. Desta forma, a primeira etapa envolve, como já dissemos, a análise da situação e dever ser realizada de acordo com um cenário possível mas nunca esquecendo que o principal critério é a pertinência dos elementos que foram analisados. Ao nível do desenho do projeto, este, envolve as estratégias e é desenvolvido ao nível metodológico, é importante que neste âmbito sejam explicitados os valores e as finalidades nunca esquecendo os referentes normativos mas atentando sempre a um critério de coerência.

Concordámos com Motta (2013, p. 101) quando refere que “a construção de um projeto é, em si mesma, a procura de como fazê-lo acontecer, advindo daí o seu pragmatismo, pois na fase de elaboração dos projetos, estamos a passar das ideias e das vontades para os atos, ao nível da sua concretização”.

Evidentemente que a implementação deste tipo de projetos, exige um trabalho colaborativo entre os elementos que o aplicam e, por vezes, é necessário o estabelecimento de parcerias. Pois “a mobilização de diferentes atores em torno desses projetos é mais eficaz e gratificante no desenvolvimento e no crescimento da comunidade escolar, sobretudo, dos alunos” (*idem*, p. 104). Também o sucesso do projeto bem como a sua eficácia traduz-se na concretização de melhorias não só ao nível da escola, como também, ao nível da sala de aula e dos resultados educativos (quer sejam cognitivos, quer sejam socio-afetivos) dos alunos.

A implementação de projetos nas escolas pode ocorrer a dois níveis. Ao nível dos projetos comuns em contexto escolar que visam uma maior eficácia escolar, são exemplo: a carta educativa municipal, projeto educativo de escola ou agrupamento e o projeto curricular de escola e de turma. O outro nível é o dos projetos específicos em contexto escolar, pois refere-se a uma área específica que encaixa nos projetos comuns é exemplo deste tipo de projetos o da educação para a saúde.

Resumindo: segundo Alves (2009) e Motta (2013) estaremos na presença de uma “era da projetomania”. É, então, imprescindível encontrar um motivo válido para este envolvimento com a metodologia de projeto. Já que é visto pela maioria dos atores como sendo interminável e esgotante.

Capítulo II – Currículo e Educação para a Saúde

Tal como defende Ramalho (2014, p. 167), “é num quadro compreensivo do papel da educação básica no processo de cidadania, que pretendemos pôr a descoberto os termos em que a educação para a saúde é abordada integrada nas macro-orientações, incluindo o discurso curricular oficial.” Importa, também, perceber de que forma a educação para a saúde (EpS) é então realizada nas escolas e que contributo dá para o desenvolvimento de uma cidadania plena dos alunos.

Concordamos com Precioso (2004) quando afirma que uma das formas mais promissoras para promover mudanças de estilos de vida, onde se incluem os associados à saúde, é através da educação. Essas mudanças devem começar na família e depois ser continuadas no sistema educativo (em todos os níveis de ensino). A escola é, por isso, um local privilegiado para a promoção de adoção de estilos de vida saudáveis e, desta forma, para fazer EpS. Segundo o autor (*idem*, p. 17):

Tal como o aluno aprende na escola os conhecimentos científicos e os hábitos sociais que lhe permitirão enfrentar os problemas da vida na comunidade, também deve aprender e adquirir os conhecimentos e os hábitos de saúde, que lhe permitirão alcançar o maior grau possível de saúde, física, mental e social (Sanmarti, 1988). Para promover a saúde e a educação para a saúde é decisivo fazer, igualmente, modificações ambientais.

Sendo um pressuposto essencial para que cada pessoa desenvolva uma vida ativa e plena, a saúde é hoje reconhecida como um direito humano fundamental, o que, por si só, requer que todas as pessoas tenham acesso a serviços básicos que lhes permitam ter qualidade de vida.

A ideia “Saúde para todos” representa um projeto desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que teve início em 1977 e se prolongou até à atualidade, tendo como objetivo melhorar a saúde e o bem-estar de cada ser humano, de modo a que tenha uma vida social e económica produtiva. Para o efeito, foram implementadas várias estratégias, de entre as quais se destacam a promoção e a educação para a saúde. De início o projeto foi designado “Saúde para todos até ao ano 2000”, sendo o nome do projeto ao mesmo tempo o enunciado do seu principal objetivo e o *slogan* que pretendia mobilizar energias para atingir esse objetivo. A OMS pretendia, desta forma, atingir a sua finalidade, promovendo e protegendo a saúde das pessoas ao longo de toda a sua vida, diminuindo a

incidência das principais doenças e lesões, através de metas posteriormente definidas, que pretendia alcançar.

Para que estas metas fossem alcançadas, a OMS, através do documento “*Health 21: The health for all policy Framework for the WHO European Region*” (1999, citado por Mota, 2011, p. 39), definiu como estratégias:

(...) a intervenção multisetorial; o investimento em programas de saúde; a construção de uma rede de cuidados de saúde primários, orientados para a família e comunidade, apoiados por um sistema hospitalar flexível e com capacidade de resposta; um processo de desenvolvimento da saúde, participativo, que envolva parceiros relevantes para a promoção da saúde a todos os níveis: casa, escola, local de trabalho, comunidade local e país, e que promova tomadas de decisão, implementação e responsabilização conjunta.

Em 1998, a OMS decidiu alargar a iniciativa para “Saúde para todos no século XXI”. A iniciativa, que tem como horizonte o ano 2020, identifica prioridades globais e metas, para as duas primeiras décadas deste século. Da análise do documento “*Health 21: Health for all in the 21st century*” e, em particular, das principais políticas de saúde que defende, depreende-se a

(...) importância de se criarem e desenvolverem estratégias e políticas de saúde que vão de encontro às necessidades da população, tendo por finalidade que todos os habitantes do Mundo desfrutem de um estado de saúde que lhes permita concretizar os objetivos para uma vida produtiva, em todas as dimensões, proporcionando-lhes, deste modo, qualidade de vida, e ganhos em saúde. (Mota, 2011, pp. 39-40)

Concordamos com a autora quando esta defende que “a concretização de boas políticas de saúde vai depender de boas políticas de educação, do desenvolvimento educativo das pessoas e das comunidades” (*ibidem*).

Na sequência destas ideias, no ponto seguinte deste capítulo perfilhamos um conceito de saúde numa perspetiva positiva e abordamos a evolução dos modelos de conceção de saúde. Seguidamente, com base numa visão holística de saúde, distinguimos o conceito de promoção da saúde do conceito de EpS, explorando as características e diretrizes desta última. Finalizamos o capítulo com uma perspetiva das interligações que EpS pode estabelecer com a educação para a cidadania (EC).

1. Conceito de saúde

Tal como referido, definir saúde não é uma tarefa fácil, visto que o conceito depende da perceção que cada sociedade tem dele próprio e do valor que cada grupo social lhe

atribui. O que se observa é que, ao longo da história, o conceito de saúde e os princípios em que se baseia foram sofrendo alterações.

Ao longo dos séculos, o conceito de saúde foi influenciado pelo paradigma *Newtoniano-Cartesiano*, ao qual correspondia o modelo biomédico da saúde. Para Mandim (2007), este modelo reduzia as pessoas às suas estruturas e respetivos processos biológicos e físico-químicos, sendo a saúde considerada, ao nível do indivíduo, como o oposto da doença. Assim se compreende que a doença correspondesse a uma perturbação que se processava ao nível físico ou biológico do indivíduo, uma calamidade endémica contra a qual não havia nada a fazer (*idem*). A principal preocupação médica, neste contexto, era tratar as doenças e as pessoas nos hospitais.

No início deste século, e por oposição a esta visão redutora e mecanicista, emerge uma conceção holística da ciência, fundada no princípio de que para a plena compreensão de um sistema implica perceber como funciona, para que surjam os fenómenos, e de que forma contribuem para o funcionamento do sistema. Para Mandim (*idem*, p. 22), este novo paradigma “concebe o ser humano como uma unidade biológica, psicológica, social e espiritual que se encontra em constante interação consigo mesma (relação mente-corpo), com outros seres humanos e com o meio envolvente”. Nesta perspetiva, o ser humano participa na sua construção e evolução, segundo diferentes dimensões, e qualquer perturbação ou alteração ocorrida numa dimensão repercutir-se-á em todas as outras, disseminando-se pelo todo.

A emergência deste paradigma holístico fez com que, nos últimos anos, a visão redutora de saúde tenha sido fortemente bombardeada e criticada por não considerar as dimensões psicológicas e sociais (Antonovsky, 1979; Reis, 1998, citado por, Mandim, 2007). Convém lembrar que o modelo holístico assevera que a saúde resulta de um processo dialético de adaptação do indivíduo, na sua globalidade, ao ambiente em que está inserido (contexto), definindo-se “de acordo com parâmetros subjetivos, experienciais e idiossincráticos” (*idem*, p. 22). O modelo refere-se a doença como “um fenómeno complexo, no qual interagem fatores orgânicos, humanos e sociais, e que afeta não só o indivíduo como a sua família e todo o seu contexto de vida” (*ibidem*).

Por este motivo, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1947, definiu saúde como um “estado de completo bem-estar físico, mental, social e não apenas a ausência de

doenças ou enfermidades”. Uma definição que protagonizou, na altura, uma rutura com o modelo biomédico ao incluir no conceito de saúde as dimensões psicológicas e social e não apenas a dimensão biológica. Esta definição é, também, um bom ponto de partida para explicar o que é a saúde, ao afirmar que:

- a saúde não é só a ausência de doença;
- a saúde envolve um bem estar resultante da avaliação pessoal que cada um faz de si;
- existe interdependência do nível físico, mental e social na manifestação da saúde.

Deste modo, a saúde passa a ser vista pela positiva, ou seja, pela presença de determinadas características e não pela sua ausência.

1.1. A saúde numa perspetiva positiva

Para Mota (2011), *Saúde* é um conceito abstrato que muitos têm tentado definir ao longo dos tempos. Em 1984, a OMS tornou mais abrangente o conceito de saúde, passando a mesma a ser entendida como

(...) um estado em que o indivíduo ou um grupo são capazes de concretizar aspirações, satisfazer necessidades, e lidar com o ambiente que o rodeia. A saúde é um recurso para a vida diária, não o objetivo dela. É um conceito positivo, que dá ênfase aos recursos pessoais e sociais de cada um, assim como às suas capacidades físicas. (Last, 2001, citado por Mota, 2011, p. 40)

Com esta nova definição, a OMS conseguiu que a saúde deixasse de ser vista como algo abstrato, passando a ser reconhecida como um meio para viver uma vida produtiva em termos individuais, sociais e económicos. Um conceito que serviu também de referência à formulação de políticas e programas de saúde.

Para a autora (*idem*), este conceito permite identificar diferentes dimensões de saúde que, embora distintas, se encontram interrelacionadas: saúde física, mental, emocional, social, espiritual e sexual. Estas dimensões da saúde, que dizem respeito a cada indivíduo, podem, no entanto, ser influenciadas por dimensões externas, tais como, a dimensão societal – que envolve a influência do meio físico e social próximo na saúde de cada indivíduo – e a dimensão ambiental – que abarca a influência das decisões político-ambientais na saúde individual. As perspetivas que acabámos de referir encontram-se esquematizadas na figura seguinte (Figura 11).

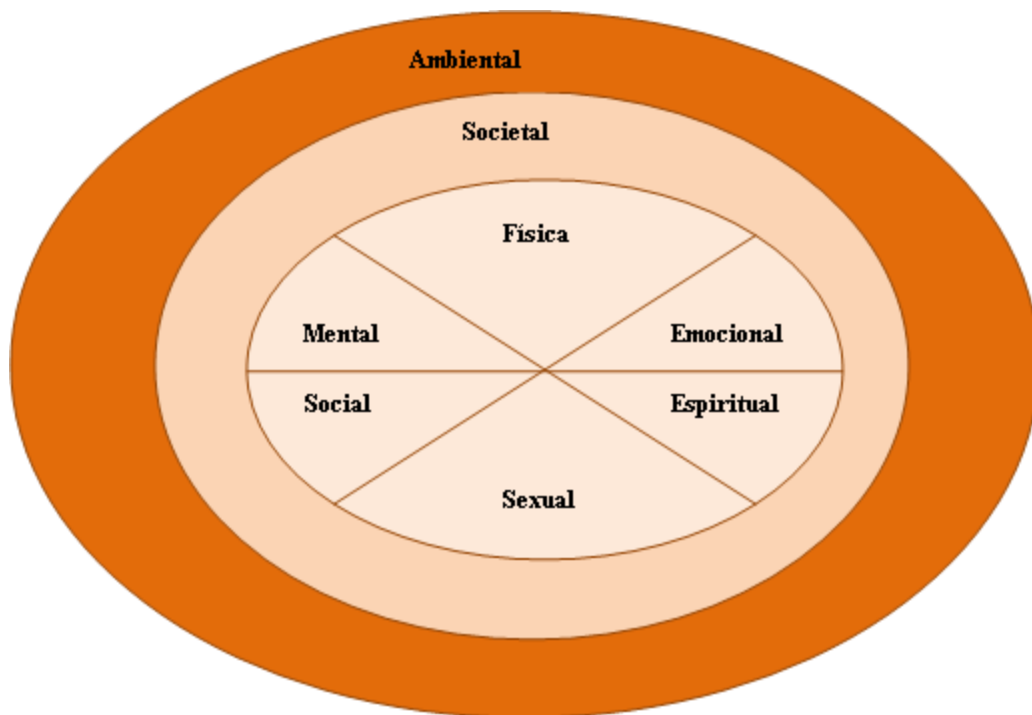


Figura 11 – Dimensões da Saúde. (Fonte: Mota, 2011, p. 41)

Numa perspetiva semelhante, Dejours (1993, citado por Carvalho & Carvalho, 2006, p. 7), define saúde como a “capacidade de cada homem, mulher ou criança, criar e lutar pelo seu projeto de vida, pessoal e original, em direção ao bem-estar”. Também Last (1997, citado por Mota, 2011, p. 41) descreve saúde como “um estado de equilíbrio entre o ser humano e o ambiente físico, biológico e social, compatível com a completa atividade funcional”.

Com o contributo das diferentes definições apresentadas ao longo do texto concluímos que a saúde é hoje vista como um elemento positivo e holístico, um direito humano fundamental a que todas as pessoas devem ter acesso de um modo equitativo.

1.2. Modelos de conceção de saúde

Após o percurso realizado sobre o conceito positivo e holístico de saúde, importa perceber de modo mais aprofundado, os modelos de saúde que estiveram na vanguarda da evolução deste conceito e na génese da promoção da saúde. De um modelo biomédico de saúde (centrado na patogénese), a um modelo social de saúde (centrado na salutogénese), chega-se à necessidade de capacitar as pessoas para gerirem a sua própria saúde e, conseqüentemente, à necessidade de os dotar de meios para que o executem.

Para Mota (2011), o modelo biomédico de saúde, que surgiu no século XVII, tinha essencialmente um caráter reducionista. Defendia, desta forma, uma perceção mecanicista do ser humano, assumindo que a cada doença correspondia uma causa única e perfeitamente determinada. Este modelo, de cariz patogénico, colocava o enfoque no agente etiológico da doença, no tratamento e na prevenção desta. O médico era visto como ator principal, encarado como o técnico especialista, o conhecedor da patologia, a pessoa capaz de levar o doente ao tratamento e até a uma possível cura (Carvalho, G. S., et al, 2008). Segundo alguns autores (Carvalho, 2008; Mota, 2011) este modelo dominou a área da saúde durante décadas, e atualmente, a ter um papel muito importante na nossa sociedade.

Já no decorrer do século XX, começou a verificar-se uma diminuição da mortalidade, associada a um aumento da esperança média de vida das populações, que teve na sua origem uma melhoria do estado de saúde dos povos. A dúvida que se colocou, na altura, e dividiu os especialistas foi: estaria esta melhoria do estado de saúde associada à melhoria das condições de vida das pessoas (tais como, a existência de saneamento básico, melhores condições de habitação, etc)? Ou ao progresso realizado no campo da medicina (devido ao aparecimento das novas tecnologias, que permitiram um aumento dos conhecimentos)? Alguns autores que se destacaram nesse domínio (Cochrane, 1972; McKeown & Lowe, 1974; Marmot & McDowall, 1986, citados por Carvalho, 2006), consideraram que a medicina terá dado o seu contributo na melhoria do estado de saúde das populações, mas com uma eficácia mais reduzida do que a melhoria das condições de vida.

Mais tarde, Antonovsky (1987, citado por Katz & Peberdy, 1998) demonstrou interesse não pelas causas que levam à doença mas pelas causas que conduzem a uma boa saúde (abordagem salutogénica). O seu modelo dá enfoque às causas que permitem às pessoas manterem-se saudáveis, defendendo que os agentes causadores de *stress* e de perturbação podem ser evitáveis ou contornáveis. Demonstra, ainda, a relevância que tem a relação dinâmica entre o indivíduo e o meio ambiente em que se insere, afirmando que as pessoas têm de criar recursos próprios e adquirir competências para combater os agentes causadores de *stress* e perturbação. Uma abordagem que enfatiza não só as próprias pessoas mas também o suporte social e ambiental que as rodeia. O autor afiança, ainda que a orientação salutogénica deve acompanhar a orientação patogénica e não substituí-la, uma vez que não lhe pretende fazer oposição. A perspetiva patogénica procura chamar à

atenção, prevenir e defender as pessoas dos perigos que podem conduzir a um estado de enfermidade, enquanto na perspectiva salutogénica a capacidade para enfrentar os perigos é o ponto-chave. Este modelo pressupõe que para melhorar a saúde das pessoas e das populações é necessário ter em atenção as seguintes causas: fatores socioeconómicos, problemas de habitação, aspetos de nutrição e fatores de higiene pessoal e social.

É a este nível que a escola, nomeadamente no âmbito da EpS, pode contribuir de forma fundamental, tanto no que se refere à (in)formação dos jovens, como no desenvolvimento de procedimentos que lhes permitam prevenir e/ou garantir a sua saúde futura.

2. Promoção da saúde e educação para a saúde: que relação?

Na opinião de Mota (2007), a educação para a saúde e a literacia para a saúde são ferramentas fundamentais no processo de “*empowerment*”, tendo em conta um entendimento de educação para a saúde que não tem por objetivo único a obtenção de informação técnico-científica, devendo também promover a autoestima e a autoconfiança das pessoas. Segundo a OMS (1998, p. 10), a *Literacia para a Saúde* abarca “as competências cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos conseguirem o acesso, a compreensão e o uso de informação, de modo a que promovam e mantenham uma boa saúde”. Um conceito que desafia a existência das seguintes capacidades: interação, participação e análise crítica.

É nesta ordem de ideias que Tones e Tilford (1994, citados por Carvalho, 2007, p. 36) definem educação para a saúde como

(...) toda a aprendizagem intencional conducente a aprendizagens relacionadas com saúde e doença (...), produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicção e atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamentos e de estilos de vida.

Esta definição, utilizada com frequência na atualidade, incorpora, implícita e explicitamente, muitos dos fatores que influenciam a tomada de decisão. O conhecimento é importante mas, para haver mudanças para comportamentos mais saudáveis, é preciso ter em conta os contextos específicos das pessoas e das suas competências, para serem capazes, se assim o entenderem, de adquirir estilos de vida mais saudáveis.

Moreno *et al* (2000, citados por Carvalho & Carvalho, 2008) referem que no desenvolvimento da EpS devem ainda verificar-se três gerações, em simultâneo com as alterações sociopolíticas e a evolução dos fatores de risco:

- *EpS informativa* – considera que os hábitos e comportamentos não saudáveis têm origem na falta de informação. Inspira-se no modelo médico da saúde e, por isso, é orientada, principalmente, para a prevenção e tratamento da doença, sob a forma de prescrições e recomendações.
- *EpS centrada no comportamento* – cujo objetivo é obter comportamentos saudáveis e a informação é, apenas, um dos elos do processo. A saúde, neste foco, é considerada resultante do comportamento do indivíduo, que é determinado por estímulos do meio onde este se encontra inserido.
- *EpS crítica* – emergiu lentamente, perante as insuficiências demonstradas pelas abordagens anteriores; propõe alternativas de mudanças sociais, ligando a morbimortalidade à estrutura económica; tentando reduzir as desigualdades e potenciar a participação da comunidade.

As diversas visões do que é a EpS remetem-nos para um entendimento da mesma que não se confina à transmissão de informação, sendo, pelo contrário, perspectivada como uma abordagem que tem de ter em conta as circunstâncias sociais e económicas dos indivíduos, levando-os a desenvolverem competências necessárias à escolha de comportamentos saudáveis.

Na base da EpS estão condições sociais, económicas e ambientais, que têm impacto na saúde, assim como fatores e comportamentos de risco individuais. Neste sentido, a EpS, assenta em processos de comunicação pedagógica que permitem o acesso à informação, proporcionando ao indivíduo o desenvolvimento de competências pessoais para a tomada de decisões conscientes e fundamentadas. Preocupa-se também com o desenvolvimento da motivação e de competências de autoconfiança, tão importantes para a melhoria da saúde de cada um. Assim, qualquer acção desenvolvida com o objetivo de trabalhar hábitos de saúde e estilos de vida implica não só uma mudança individual, como também mudanças ao nível cultural, social e comunitário. Educar as pessoas para a saúde é pois criar-lhes condições para elas se transformarem e saberem o porquê dessas transformações. É um processo cujo objetivo é a promoção, manutenção e restauração da saúde. Dito de outra

forma, “a EpS compreende oportunidades conscientemente construídas, para a aprendizagem, envolvendo um processo de comunicação, com o objetivo de melhorar conhecimentos de saúde, e desenvolver competências que vão conduzir à saúde individual e da comunidade” (OMS, 1998, p. 4).

Diferentes são as teorias que relacionam promoção da saúde e EpS. Algumas defendem que a promoção da saúde é sinónimo de EpS, outras dizem que é um processo relacionado, mas substancialmente diferente, com diferentes objetivos e valores. Este é um assunto, que não é de todo consensual e depende das perspetivas de cada uma. Tones e Tilford (1994, citados por Carvalho, A. 2007; p.35), consideram que:

“Promoção da Saúde = EpS x Política de Saúde”.

Esta definição considera a promoção da saúde como uma entidade mais abrangente do que a EpS. Nesta linha de pensamento, Downie, Tannahill e Tannahill (2000, citados por Carvalho, 2007) consideraram, também, a promoção da saúde mais abrangente que a EpS, pois esta atividade está incorporada na promoção da saúde. Na opinião destes investigadores tem de se preservar a distinção entre os dois termos, para que os elementos não educacionais da promoção da saúde sejam corretamente atingidos, enquanto sólidos princípios educacionais os suportem, dentro de um contexto abrangente.

Já Alvear (2003, citado por Carvalho, 2007), refere que a EpS atual está embrionada na promoção da saúde como um instrumento que coloca em andamento processos de ensino-aprendizagem coordenados com processos sociais, dirigidos a criar ambientes favoráveis à saúde, nos quais as mudanças de comportamento resultam opções fáceis e realizáveis. Esta será uma visão mais avançada da EpS e que se pretende mais eficaz. Assim, para Mota (2011, p. 48) “a visão mais defendida é a de que a promoção da saúde é mais abrangente que a EpS, constituindo esta, um dos instrumentos mais eficazes para o processo de Promoção da Saúde.”

2.1. Educação para a saúde

Para Green *et al* (1988, citado por Mandim, 2007, p. 61) a educação para a saúde é vista como uma “combinação de experiências de aprendizagens planificadas, destinadas a facilitar as mudanças voluntárias de comportamentos saudáveis”. Para estes autores, ao falar em combinação de experiências de aprendizagens planificadas está a apelar-se ao

recurso a uma diversidade e complementaridade de métodos, que permitam atender à unicidade de cada pessoa possibilitando-lhe o estabelecimento de processos de aprendizagem. As experiências devem, por sua vez, permitir que as pessoas pratiquem situações que sejam integradoras de aspetos cognitivos (conhecimentos), afetivos (atitudes, valores) e psicomotores (habilidades) do comportamento a realizar. Para se planificarem estas experiências é necessário conhecimento do indivíduo e da comunidade e uma reflexão sistemática. Para falarmos em facilitar as mudanças voluntárias do comportamento é necessário lembrar que o estilo de vida, os conhecimentos, valores, experiências e atitudes da pessoa e da comunidade são influenciadas por diferentes fatores, tais como a hereditariedade, o estágio de desenvolvimento do indivíduo, a cultura e o ambiente.

O Conselho de Ministros da Comunidade Económica Europeia (CEE), realizado em 1989, definiu a educação para a saúde como “um processo baseado em regras científicas que utiliza oportunidades educacionais programadas, de forma a capacitar os indivíduos, agindo isoladamente ou em conjunto, para tomarem decisões fundamentais sobre assuntos relacionados com a saúde” (C.C.E., 1991, citado por Mandim, 2007).

Desta forma, a educação para a saúde procura desenvolver processos internos individuais que permitam a adoção de comportamentos saudáveis, respeitando os estilos de vida e a sua cultura, os quais são influenciados pelo grupo e/ou comunidade. Por sua vez, o indivíduo também influencia o grupo e/ou comunidade, dado que “não existe ser humano que não seja transformado pela sociedade em que se encontra, do mesmo modo que não existe sociedade que não se funda na autonomia com que os seu membros participam no programa que ela estabeleça” (Illich, 1997, citado por Mandim, 2007, p. 61), contribuindo desta forma para o desenvolvimento de processos geradores de comportamentos saudáveis na comunidade.

Tal como já foi referido anteriormente a OMS reforça que a comunidade, consciente da sua responsabilidade, deve participar e exigir alterações sociais que tornem possível a saúde para todos. Dá ênfase, ainda, à necessidade de uma educação para a saúde que se converte num aspeto da educação para o desenvolvimento, apelando que pessoas conscientes, motivadas, aptas a participar em atividades contribuam para esse mesmo desenvolvimento. Este pressuposto leva à utilização de estratégias de intervenção adaptadas

a cada população, as quais têm de satisfazer as necessidades reais, sentidas e expressas, e em relação com o contexto sociocultural.

Williams, (1991, *ibidem*), por sua vez considerou que os objetivos da EpS são de dois tipos: curriculares e da própria escola. Relativamente aos curriculares, podemos afirmar que estes procuram: desenvolver o sentido da responsabilidade face à saúde individual, familiar e da comunidade; encorajar estilos de vida saudáveis; promover as capacidades dos alunos mais, especificamente, a autoconfiança e autoestima; promover a aquisição de habilidades nas áreas de tomadas de decisões, reação e situações conflituosas, etc.; transmitir conhecimentos e aptidões básicas para recolha de dados e informações sobre saúde.

Relativamente à implementação destes objetivos pela escola, podemos verificar que esta pretende: cuidar das condições ambientais, em particular no que se refere à segurança, alimentação, higiene e ambiente físico; adequar as instalações desportivas e de ocupação dos tempos livres; criar um ambiente social positivo apoiar a implementação e o desenvolvimento dos projetos de EpS.

Sendo assim, os objetivos da EpS na escola privilegiam a questão do saber, saber-conhecer, saber-fazer e saber-ser, não prevalecendo o domínio dos saberes específicos associados à saúde, como seria de esperar. No entanto, não existe necessidade de o educador/professor especializar-se em todas as áreas da saúde. Mas, ao tornar-se responsável pelo desenvolvimento da EpS, deverá sim especializar-se em captar e gerir as questões levantadas pelos alunos, capaz de diferenciar e mediatizar as noções úteis para ir de encontro às suas necessidade e aos seus gostos (Andrade, 1995, citado por Mandim, 2007).

A EpS tem, então, como finalidade incutir nos alunos: atitudes, conhecimentos e valores que lhes permitam fazer escolhas e tomar decisões adequadas à sua saúde e bem-estar; desenvolver o sentido de responsabilidade face à sua saúde enquanto indivíduo e membro de uma comunidade; encorajar hábitos de vida saudáveis; propor escolhas realistas e promover as capacidades dos alunos, especialmente a autoestima e autoconfiança.

No entanto, para desencadear este tipo de ações não basta fornecer informações aos jovens sobre a adoção de atitudes e comportamentos favoráveis à saúde. Na verdade, estes devem ser educados para o valor da vida, por forma a terem noção do mundo em que vivem, do tipo de sociedade em que estão inseridos para a partir daí, proporem novas

formas de estar. Neste sentido, ainda segundo Andrade (*Idem*), educar para a saúde traduz-se tanto em partilhar um determinado projeto ético como transmitir um conhecimento. Implica proporcionar ao aluno o contacto com novas vivências que o estimulem a colocar questões em relação à sua saúde e à dos outros, a construir conhecimentos, atitudes e capacidades, imprescindíveis para fazer escolhas com plena consciência e liberdade. O papel do professor, é estimular os seus alunos: a serem autónomos; encorajando-os a explorar as suas próprias atitudes e opiniões a clarificar os seus valores e os dos outros; a analisar as diversas etapas dos processos de tomada de decisão.

Concordámos, por isso, que para implementar a EpS na escola é necessário uma aprendizagem por parte de alguns elementos da comunidade educativa, que funcionaram como motor de sensibilização da restante comunidade escolar para uma atuação nesse campo. A EpS deve proporcionar, durante o seu desenvolvimento, uma relação de confiança, cooperação e entajuda entre todos os intervenientes no processo.

No que aos docentes diz respeito, o seu dever é ajudar o aluno a analisar a situação e a auto determinar-se agindo por si. O objetivo principal da profissão docente deverá assim, colocar o enfoque no desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades de argumentação e de assertividade. Para isso, é preciso implementar um ensino orientado para a preocupação de enriquecer a personalidade do aluno, proporcionando-lhe a vivência de situações propícias ao reforço da sua auto-estima e da sua capacidade de resolver os problemas com que se confrontam ao longo do seu percurso de vida.

2.2. Promoção da saúde nas escolas

Por tudo o que foi dito até ao momento, promover a saúde relaciona-se com tomar medidas no dia-a-dia. Estas medidas para além de serem participadas e concretizáveis, têm ainda de estar na base da escolha de estilos de vida saudáveis, uma opção fácil e prestigiante do ponto de vista do reconhecimento social.

A eleição da escola como local privilegiado de promoção da saúde deve-se ao facto de integrar os novos conhecimentos que vão sendo proporcionados pelas diferentes áreas científicas e de estar direcionada para os jovens. Na verdade, a instituição escolar revela-se, hoje, como um espaço consagrado à oferta de oportunidades educativas, sejam elas formais

ou informais, proporcionando múltiplas ocasiões para vivenciar experiências no âmbito da saúde. Esta é também uma forma de diferenciação e de integração para que todos os alunos acedam aos conhecimentos e adquiram as competências para fazerem escolhas conscientes. Permitindo, desta forma, que eles se sintam bem consigo próprios e tenham um desenvolvimento em toda a sua plenitude.

Se relembarmos a importância do que é a saúde, é de destacar a sua influência na construção de um projeto de vida, ao qual está subjacente a aquisição de um conjunto de competências, como ler e interpretar a realidade, identificando as situações que interferem com a sua vida. Esta forma de estar permite aos jovens relacionar-se de forma construtiva com o ambiente, tomar decisões em liberdade e fundamentá-las com conhecimentos apropriados, apresentando, portanto, sentindo de responsabilidade e autonomia, de tal forma que os únicos limites que lhe são impostos é o respeito pela liberdade e autonomia dos outros.

Junto dos nossos alunos a promoção da saúde torna-se essencial, pois é ao nível desta camada da população que devemos atuar, pois atua-se com indivíduos ainda em fase de formação física, mental e social que não tiveram, ainda, oportunidades de adquirir estilos de vida não saudáveis e que, por isso, são mais recetivos à aprendizagem e assimilação de comportamentos saudáveis (Sanmarti, 1988; Navarro, 1995, citados por Mandim, 2007).

Noutra perspetiva, as raízes do nosso comportamento (o nosso modo de vida) no plano sanitário e (não só) situam-se na infância e na adolescência. O processo básico do desenvolvimento de um adolescente envolve modificar relações entre o indivíduo e os múltiplos níveis de contexto em que o jovem está inserido e com o qual interage. A multiplicidade de contextos sociais e interpessoais em que o adolescente se move representam desafios e possibilidades acrescidas destes virem a desenvolver problemas de ajustamento, que se podem transformar em consequências negativas na saúde (Matos, 1998, *Idem*). Por todos estes motivos, a escola tem um papel privilegiado em proporcionar uma promoção para a saúde sistemática e eficaz utilizando mecanismos que permitam aos alunos adquirir e desenvolver competências nesta área e, que consequentemente, contribuam para a sua formação integral enquanto indivíduo.

A promoção para a saúde em contexto escolar, deve, por isso, motivar os alunos a cuidarem da sua própria saúde através da adoção de um estilo de vida que comporte o

objetivo de saúde positiva, ou seja, o desenvolvimento de todas as potencialidades físicas, mentais e sociais. A EpS justifica-se pela sua função educativa, social e de promoção da qualidade de vida enquanto parte da educação integral, revelando-se como um meio imprescindível de promoção da saúde, pois contribui para a modificação de fatores ambientais e para a alteração de estilos de vida, que têm influencia direta ou indireta na saúde. Por este motivo, a promoção da saúde na escola, deve adotar uma abordagem holística da promoção da saúde e, através de processos participativos, contribuir para que toda a comunidade escolar mantenha ou melhore a sua saúde.

Deve portanto, ser criadas condições para que a comunidade educativa, em especial os alunos, desenvolvam plenamente as suas potencialidades, adquirindo competências para cuidarem de si, e serem capazes de se relacionarem com o meio (Mandim, 2007).

Na opinião de Pestana (1995, citado por Mandim, 2007), podemos concluir que, na integração da EpS em contexto escolar, devemos recorrer a três linhas estratégicas:

- Introduzir a EpS nos currículos escolares, o que não significa criar uma disciplina de EpS, mas sim criar oportunidades formais e informais que levem os alunos a praticar estilos de saúde saudáveis (o que vai de encontro ao que é preconizado atualmente pela tutela);
- Investir na formação inicial e contínua de professores, tendo aqui também um papel importante, o dos formadores (na nossa opinião será neste domínio que será necessário investir, para que os professores não se recusem a participar neste processo, por não se sentirem capazes e com competências);
- Dinamizar programas/projectos especiais de EpS (neste se incluem vários projetos atualmente implementados nas escolas, tais como: o PRESSE, no âmbito da Educação Sexual; Cuida-Te; Fruta escolar; ect.).

Resumindo, concordamos com Mota (2011, p. 48), quando esta refere que “por tudo o que foi referido neste capítulo é possível compreender o papel essencial da EpS na prossecução do objetivo de uma saúde para todos neste novo milénio. Considerando todas as suas dimensões, e abordando a EpS de um modo holístico com vista à promoção da saúde das populações, estar-se-á a fazer do conceito de saúde um conceito positivo e a atingir ganhos em saúde para toda a população”.

3. Educação para a saúde nas escolas

Sendo a escola uma “instituição pública com responsabilidades na formação escolar das crianças e jovens que a frequentam” e não deixando de reconhecer que “a sua missão é formar para o seu desenvolvimento global”, concordamos com Mota (2011, p. 50) quando afirma que a EpS deverá ser “uma componente integrante do currículo”. Sem dúvida, a EpS, em meio escolar, é atualmente um dos grandes desafios propostos não só aos profissionais da educação (professores e educadores), como também a um vasto leque de outros profissionais da área da saúde (enfermeiros e médicos) e das ciências sociais (psicólogos, terapeutas, etc.).

Como é reconhecido pelos Ministérios da Educação e da Saúde, no protocolo que elaboraram em 2006, esta área é de extrema importância contribuindo “para a aquisição de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontarem-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida, e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis (...) estimulando o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa” (MEMS, 2006). A educação tem por obrigação proporcionar às crianças e jovens não só as competências académicas mas também o conhecimento específico, as atitudes e as competências relacionadas com a saúde. Este processo é vital para o seu bem-estar físico, psicológico e social. Por este motivo construir cidadãos saudáveis deverá constituir uma prioridade das escolas portuguesas.

3.1. A criação e o desenvolvimento das escolas promotoras de saúde

Como local por onde passam todas as crianças e jovens, a escola é hoje reconhecida como um cenário prioritário na promoção da saúde, visão que é também bem explícita no Plano Nacional de Saúde 2004-2010 e reforçada no Plano Nacional de Saúde 2013.

A entrada na escola traz alterações importantes no ritmo de vida das crianças. Estas entram para um meio diferente do seu meio familiar, onde vão ser confrontadas pela primeira vez com imposições sociais institucionalizadas e definidas, que terão influência, ao longo da sua vida, no seu comportamento e na sua personalidade.

Assim se percebe a importância que a escola representa como oportunidade de acesso e como espaço propício para a assimilação de comportamentos saudáveis e para o trabalho de prevenção em várias áreas, de entre as quais a saúde.

Assim, é importante que ao trabalhar a EpS na escola esta seja alvo de planificação e contemplação ao nível do Projeto Educativo de Escola (PEE) e dos Planos de Trabalho de Turma (PTT), para que desde o início do ano letivo se conjuguem esforços no sentido de obter o máximo de ganhos nesta área. Para que isso se verifique, é necessário contar com o empenho de todos os órgãos da escola e adotar um modelo de escola promotora de saúde. Sobretudo porque na escola se aprende não só o conteúdo curricular mas também a ser e a viver. Daí a importância de conseguir que as crianças e os jovens potencializem essas aprendizagens positivas, através de ambientes físicos e humanos estruturantes, estimulantes e facilitadores de todas as aprendizagens que alicerçam o seu bom desenvolvimento.

Em 1989, com a Convenção sobre os Direitos da Criança, ficou preconizado que todas as crianças e jovens têm direito à educação, saúde e segurança. E a ideologia que esteve na origem das Escolas Promotoras de saúde, remonta, como já fizemos alusão anteriormente, aos princípios da Carta de Ottawa (1986) e, mais tarde, aos da Declaração de Jacarta (1997), documentos resultantes, respetivamente, da 1ª e 4ª Conferências Internacionais de Promoção da Saúde.

Na Carta de Ottawa são definidas algumas estratégias prioritárias para a promoção da educação para a saúde. Perfilhando a filosofia da Carta de Ottawa, a Declaração de Jacarta teve como objetivo a criação de programas sustentáveis de promoção de saúde, reforçando a importância de uma abordagem por áreas, como referimos atrás. A escola, enquanto ambiente específico, tem a capacidade de oferecer possibilidades concretas para a implementação de estratégias globais. Foi nesta perspetiva que em 1992, foi criada a iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde, através da Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde (REEPS). A REEPS baseia-se na ideia de que a escola é um sector importante para as crianças, onde elas podem aprender e desenvolver competências para melhorar a sua saúde.

Portugal é membro da REEPS desde 1994, tendo iniciado a sua atividade com uma experiência piloto que, em 1997, os Ministérios da Educação e da Saúde decidiram alargar. Num trabalho conjunto, foram criadas as condições e estruturas de apoio, visando a colaboração ativa entre as escolas e os centros de saúde e o assumir de responsabilidades complementares face à promoção da saúde, com vista à criação de um investimento capaz de se traduzir em ganhos na saúde. Formalizaram, ainda, uma parceria, que permitiu que a

Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, fosse integrada na Rede Europeia. Atualmente, a REEPS é um dos programas internacionais mais avançados do mundo na promoção de saúde nas escolas. Em 2008, esta rede foi transformada no *Schools for Health in Europe*, tendo por base as experiências do programa anterior. A *Schools for Health in Europe* encontra-se, actualmente, implementada em 43 países europeus, tendo impulsionado a criação do perfil e do compromisso da promoção da saúde nas escolas. Aumentou ainda o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre os sectores da saúde e da educação, que não tinha sido visto até então.

De acordo com o preconizado pelo *Centre for Health Promotion*, da Divisão de Saúde Comunitária Australiana, o projeto de uma Escola Promotora de Saúde deve assentar em três grandes domínios, interrelacionados entre si:

- *currículo escolar*: neste domínio é definido o que é incluído e o modo como o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido e encorajado;
- *ambiente escolar*: neste domínio inclui-se o ambiente físico, a cultura escolar, as políticas e os procedimentos desenvolvidos para criar um ambiente saudável para viver, aprender e trabalhar;
- *parcerias e ligações com a comunidade*: neste domínio incluíram-se parcerias internas (com os pais e encarregados de educação, pessoal escolar e alunos) e parcerias externas (com outras escolas, profissionais de saúde, e organizações governamentais e não governamentais).

As estratégias têm como meta “uma abordagem global da formação escolar, e o reconhecimento de que todos os aspetos da vida da comunidade escolar são potencialmente importantes para a promoção da saúde, de modo a melhorá-la e a diminuir desigualdades” (Mota, 2011, p. 53).

3.2. Enquadramento da educação para a saúde no sistema educativo português

No quadro desta problemática é fundamental a análise dos diplomas legais que regulamentam a EpS no Sistema Educativo Português. Desta forma, procuramos compreender a evolução que foi sofrendo quer em termos conceituais, quer nos modos como foi sendo previsto o seu desenvolvimento no currículo.

A primeira referência à EpS surge na *Lei nº 46/86 de 14 de outubro 11 – Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE- com as alterações introduzidas pela Lei nº 94/2005 de 30 de agosto), embora com um enquadramento diferente do que possui nestes últimos anos. Na LBSE é feita referência à existência de uma área de formação pessoal e social no currículo escolar, que “pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros no mesmo âmbito” (artigo 47º, nº2). A integração desta nova área de formação no currículo escolar induz para uma visão alargada do currículo e para uma conceção de escola como uma instituição promotora de uma educação global.

A reforçar a importância crescente desta área e os impactos que dela podem advir ao nível da melhoria do estado de saúde das populações, foi publicada, em 1990, a *Lei nº 48/90, de 24 de agosto – Lei de Bases da Saúde* (com as alterações introduzidas pela Lei nº 27/2002, de 8 de novembro), onde é incentivada a educação para a saúde das comunidades, estimulando nos indivíduos e nos grupos sociais a alteração dos comportamentos nocivos à saúde pública ou individual (Base II, ponto 1, alínea h).

Na sequência da LBSE foi criado o *Programa de Promoção e Educação para a Saúde (Despacho nº 172/93), de 27 de julho*, que resultou, entre outros fatores, de uma experiência de três anos do Projeto “Viva a Escola”, projeto-piloto de prevenção primária de toxicod dependência em meio escolar. Este programa defendia um conjunto de ações no âmbito da Educação/Promoção da Saúde, envolvendo escolas, famílias, instituições, serviços de saúde e comunidade em geral, dando enfoque ao trabalho em equipa e interdisciplinar, através do estabelecimento de parcerias. Um dos objetivos prioritários do programa consistia na transformação das escolas do Projeto “Viva a Escola” em Escola Promotoras de Saúde e o seu alargamento a todo o Sistema Educativo.

A *Resolução do Conselho de Ministros nº 124/98, de 21 de outubro*, aprovou o relatório da Comissão Interministerial para a elaboração de um plano de ação integrado em educação sexual e planeamento familiar. Este relatório define como zona de implementação da educação sexual a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.

Através dos *Despachos Conjuntos nº271/98, de 23 de março e nº 734/2000, de 18 de julho*, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde formalizaram o compromisso para

o desenvolvimento da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, garantindo que as escolas ou agrupamentos de escolas e os centros de saúde assumiriam responsabilidades complementares na promoção da saúde na comunidade educativa alargada. Um ano depois foi criada a *Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (Despacho nº15587/99), de 12 de agosto*, com o intuito de garantir a continuidade, consolidar e conferir carácter estrutural e permanente à promoção e EpS. Como se compreende pela multiplicidade de diplomas legais, é a área da educação sexual a mais legislada, verificando-se uma grande atenção a questões relacionadas com a prevenção da saúde dos adolescentes. Com efeito, esta ênfase está novamente presente na *Lei nº 120/99, de 11 de agosto*. Nela é determinado que será implementado “nos estabelecimentos de ensino básico e secundário (...) um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana” (artigo 2º). Definiu-se ainda que os conteúdos seriam incluídos nas diferentes disciplinas “vacionadas para a abordagem interdisciplinar desta matéria (e que esta) (...) deverá adequar-se aos diferentes níveis etários” (artigo 2º). Foi também com esta lei que foi incentivada a criação do gabinete de apoio aos alunos (artigo 3º), e se determinou “o acesso a preservativos através de meios mecânicos, em todos os estabelecimentos de ensino superior e nos estabelecimentos de ensino secundário, por decisão dos órgãos diretivos, ouvidas as respetivas associações de pais e alunos” (artigo 3º).

O *Decreto-Lei nº 259/2000, de 17 de outubro*, vem regulamentar a Lei nº 120/99, fixando condições para a promoção da educação sexual e de acesso dos jovens a cuidados de saúde no campo da sexualidade e do planeamento familiar, não só em meio escolar, mas também através dos meios disponíveis para tal a nível comunitário: “o projeto educativo de cada escola (...) deve integrar estratégias de promoção da saúde sexual (...) favorecendo a articulação escola-família, fomentando a participação da comunidade escolar e dinamizando parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o centro de saúde da respetiva área” (capítulo 1, artigo 1, ponto 2); “o apoio aos alunos (...) particularmente sobre sexualidade humana e saúde reprodutiva (...) deve ser promovido no âmbito da intervenção dos serviços especializados de apoio educativo das escolas” (capítulo 1, artigo 2, ponto 1).

A nível mundial, por esta altura, a EpS começa a assumir importância crescente, sendo que o documento *Health for all in the 21st century* (OMS, 1999, p. 193) vem

consolidar essa importância, ao definir como uma das suas metas que, no ano 2015, pelo menos 50% das crianças que frequentem jardins-de-infância e pelo menos 95% das que frequentam o ensino básico e secundário sejam educadas em Escolas Promotoras de Saúde.

Com a publicação do *Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro*, decreto que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, e do *Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março* – que regulamenta a Revisão Curricular do Ensino Secundário, a EpS tornou-se uma área mais consistente no currículo escolar português.

Tal como é preconizado no decreto-lei nº6/2001, de 18 de janeiro, o currículo escolar deve ser desenvolvido numa lógica de projeto global de formação em função do contexto de cada escola e/ou agrupamento de escolas e das especificidades dos alunos de cada turma. Como neste decreto é enunciado, é essencial que a área da EpS se enquadre nos princípios e prioridades definidos no Projeto Educativo de Escola, nos Projetos Curriculares de Escola e nos Projetos Curriculares de Turma. Ou seja, é expresso que “...as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional (...) deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, (...) o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma” (preâmbulo) devendo as atividades ser desenvolvidas tendo em conta as características do contexto e da população escolar. Foram criadas três áreas curriculares não disciplinares: estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica, sendo as duas últimas espaços privilegiados para o desenvolvimento de atividades promotoras de uma formação global em mais especificamente, para a EpS.

Quer no decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro, quer no decreto-lei 74/2004 de 26 de março, a escola é reconhecida como um local privilegiado de educação para a cidadania e capaz de integrar e articular experiências de aprendizagem diversas. Refere-se a este nível, a importância da integração da educação para a cidadania “com carácter transversal (...) em todas as áreas curriculares” (Decreto-Lei nº6/2001, artigo 3º, alínea c) e a “Transversalidade da educação para a cidadania (...) em todas as componentes curriculares” (Decreto-Lei nº74/2004, artigo 4º, alínea e) o que induz para abordagens transversais do currículo e também da EpS.

Na vertente da saúde, o *Decreto-Lei nº 210/2001 de 28 de julho*, reforça o apoio dos serviços de saúde à Saúde Escolar, competindo a sua implementação, no território nacional, aos centros de saúde. Nesta análise importa convocar também o *Despacho nº 19737/2005*,

de 26 de março, que legitima a criação pelo Ministério da Educação, no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, de “um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde escolar” (ponto 1).

Na área da saúde, e para os profissionais que trabalham na área da saúde escolar, é definido através do *Despacho n.º 12045/2006 (2.ª série)*, o *Programa Nacional de Saúde Escolar*, que procura regulamentar esta área ao nível dos Cuidados de Saúde Primários e, conseqüentemente, permitir uma melhor articulação destes com as escolas da sua área de influência. Este programa centra-se na melhoria da saúde das crianças e dos jovens e da restante comunidade educativa, com propostas de atividades assentes em dois aspetos: a vigilância e proteção da saúde e a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências em promoção da saúde.

Os projetos que emergem do Plano Nacional de Saúde Escolar, então definido, e deverão ter em conta as prioridades nacionais para as áreas de promoção de estilos de vida saudáveis e prevenção de comportamentos nocivos; orientados para apoiar os currículos, trabalhar acontecimentos de saúde relevantes, devendo as ações ser dirigidas para as práticas da escola e dos alunos e para as suas necessidades. Daqui se pode compreender o importante papel que os profissionais de saúde dos centros de saúde têm na promoção da saúde das crianças e jovens portugueses, e como é importante que trabalhem em articulação com os profissionais do setor da educação, de modo a tirarem o máximo partido desta área.

Outro programa implementado e desenvolvido no mesmo ano, com relevância para a EpS, é o *Programa Nacional de Intervenção Integrada sobre fatores determinantes da saúde relacionados com os estilos de vida*, regulamentado através da *Circular Normativa n.º 09/DSE de 19/07/2006*. Algumas das linhas estratégicas deste programa passam por:

- “cooperação e parceria entre diferentes setores públicos e não governamentais”, incluindo entre outras, escolas e centros de saúde;
- “Abordagem integrada de fatores de risco e de proteção de doenças crónicas relacionadas com os estilos de vida (...) com enfoque prioritário no tabaco, álcool, alimentação, atividade física e gestão do stress”

- “Desenho de intervenções orientadas em função do ciclo de vida e do género, focalizadas em ambientes específicos - escolas, serviços de saúde, locais de trabalho, cidades e comunidades locais”.
- “Reforço da EpS (nas escolas, locais de trabalho, serviços de saúde, farmácias e comunidades locais)”.

É com base nestas linhas estratégicas que Mota (2011, p. 59) considera que:

“Estes dois programas vêm consolidar a importância dos serviços de saúde, e de uma parceria entre estes e as escolas pertencentes à sua comunidade, numa lógica de trabalho dinâmico e colaborativo” (Mota, 2011, p. 59).

O *Protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, de 7 de fevereiro de 2006*, é, igualmente, de extrema importância, uma vez que define os papéis e as responsabilidades de cada uma das partes envolvidas na área da EpS, apelando “à colaboração ativa entre as escolas e centros de saúde e a assunção de responsabilidades complementares face à promoção da saúde da comunidade educativa alargada” (p. 1).

No seguimento, o *Despacho Interno nº 15987/2006 – Secretaria de Estado da Educação, de 27 de setembro de 2006* vem consolidar a importância do que foi referido anteriormente, salientando que “os agrupamentos/escolas devem incluir no Projeto Educativo da Escola as temáticas conexas com a promoção e EpS” (ponto 1). “Consideram-se temáticas prioritárias: alimentação e actividade física; consumo de substâncias psicoativas; sexualidade; infeções sexualmente transmissíveis, designadamente VIH-SIDA; violência em meio escolar”. (ponto 2)

Face à implementação e ao desenvolvimento da EpS nas escolas, e à importância que foi assumindo no currículo escolar, foi criada a figura de *Coordenador de EpS (Despacho nº 2506/2007)*. Como é expresso neste documento legal “cada agrupamento/escola com programas/projetos de trabalho na área da EpS designará um docente dos 2º ou 3º ciclos do ensino básico para exercer as funções de coordenador da EpS” (ponto 1).

A ideia de escola como uma instituição promotora de uma formação global, na qual se inclui a EpS, é consolidada com o *Despacho nº 19308/2008, de 21 de julho* – que regulamenta atividades a desenvolver nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND). Este diploma estabelece que “ao longo do ensino básico, em área de projeto e em formação cívica devem ser desenvolvidas competências nos seguintes domínios:

a) Educação para a saúde e sexualidade; b) Educação ambiental; c) Educação para o consumo; d) Educação para a sustentabilidade; e) Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo; f) Educação para os direitos humanos; g) Educação para a igualdade de oportunidades; h) Educação para a solidariedade; i) Educação rodoviária; j) Educação para os media; k) Dimensão europeia da educação” (ponto 10).

É observável, que este elenco de temas evidencia a ideia de que o currículo escolar vai muito para além dos saberes disciplinares e consubstancia um sentido de escola como instituição formadora. O enfoque na legislação sobre a EpS sobre a educação sexual, a que nos referimos anteriormente, e a constatação de que foi uma área que foi sendo abordada apenas pela via disciplinar e dos conteúdos previstos nos respetivos programas, principalmente nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia e Geologia, conduziu à publicação da *Lei n.º 60, de 6 de agosto* – relativa à aplicação da educação sexual em meio escolar. Esta lei estabelece como finalidades:

- “o desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade; (artigo 2.º, alínea b)
- a melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais dos jovens; (artigo 2.º, alínea c)
- a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual”. (artigo 2.º, alínea l).

Determina ainda que a educação sexual se deve trabalhar no ensino básico e secundário “no âmbito da educação para a saúde, nas áreas curriculares não disciplinares; (artigo 3.º, alíneas 1 e 2), e reconhece-se que esta indicação não deve prejudicar “a transversalidade da educação sexual nas restantes disciplinas dos currículos dos diversos anos”. (artigo 3.º, alínea 4). Em simultâneo, é aconselhado que “a EpS e a educação sexual deve ter o acompanhamento dos P.S. das unidades de saúde e da respectiva comunidade local”. (artigo 9.º, alínea 1) e que “os agrupamentos de escolas (...) dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário devem disponibilizar um gabinete de informação e apoio no âmbito da EpS e educação sexual”. (artigo 10.º, alínea 1).

No seguimento deste normativo, em 2010, foi publicada a *Portaria n.º 196-A, de 9 de abril*, que vem regulamentar a *Lei n.º 60/2009*, e que define os moldes em que a educação sexual deve ser enquadrada no currículo escolar, nomeadamente: define conteúdos curriculares que devem ser abordados em cada ciclo de ensino (artigo 3.º, ponto 1); preconiza que a carga horária deve ser adaptada a cada nível de ensino e a cada turma, dentro dos limites definidos pela lei 60/2009 (artigo 5.º, ponto 1 e 2); incentiva o

estabelecimento de parcerias, nomeadamente com entidades devidamente credenciadas na área da educação para a saúde e educação sexual, bem como o apoio pela unidade de saúde pública competente (artigo 9º); estabelece que a formação a que se refere a lei anterior deve ser assegurada pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (artigo 8º); determina ainda que os termos em que se concretiza a inclusão da educação sexual nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas são definidos pelo respetivo conselho pedagógico (artigo 4º, ponto 1); e que será o diretor de escola a designar os elementos que integram a equipa de educação para a saúde, preferencialmente de entre os diretores de turma do agrupamento ou de entre os professores de escolas do 1.º ciclo (artigo 7º, ponto 3).

Pelo aqui exposto se pode constatar, não só em Portugal, mas também ao nível das políticas de saúde e educacionais mundiais, a importância da EpS como área a ser trabalhada em contexto escolar. Em forma de ilustração, refere-se o facto de o programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009), no Capítulo V – Saúde, utilizar o conceito de saúde da OMS e eleger a escola “como a grande promotora da saúde das crianças e das suas famílias, reforçando a necessidade de trabalho na Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde”.

A verificação de tal necessidade culminou com a publicação da *Portaria n.º 258/2012, de 28 de agosto*, que estabelece como competências da Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos conceber orientações e instrumentos de suporte às escolas no âmbito da implementação e acompanhamento de respostas de educação especial e de apoio educativo, designadamente as de orientação escolar e profissional, de EpS e de ação social escolar.

3.3. Uma intervenção em equipa da educação para a saúde em contexto escolar

A (EpS) em ambiente escolar é pois uma área complexa. Os professores, figuras centrais do panorama educativo, e educadores por excelência, passaram, desde 1998, com a criação da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, a ter uma nova missão: desenvolver a EpS em meio escolar. No entanto, o facto de esta área apresentar especificidades, e exigir uma abordagem transdisciplinar torna necessário a intervenção de outros técnicos, nomeadamente dos profissionais de saúde, que complementem o trabalho

realizado pelos professores. É nesta linha que conduzimos a reflexão que produzimos neste ponto, considerando que o trabalho multidisciplinar, realizado, em equipa, por profissionais da educação e da saúde, representa a melhor e a mais eficaz maneira de desenvolver a EpS nas escolas (Mota, 2011; Motta, 2013).

A criação da Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde, tal como vimos anteriormente, veio consolidar e reforçar, através de legislação específica, a necessidade da criação de parcerias entre o setor da educação e da saúde, nomeadamente entre as escolas e os centros de saúde da respetiva área de abrangência, de modo a partilharem responsabilidades conjuntas na área da promoção da saúde.

Na escola, cabe ao professor coordenador de EpS, articular-se com as estruturas de saúde escolar e a restante comunidade; no centro de saúde, cabe à equipa responsável pela saúde escolar, coordenar e articular-se com as estruturas escolares e comunidade. Sendo estes os atores principais, aqueles a quem legalmente foi incumbida a responsabilidade para intervirem no campo da EpS na escola, isso não significa, nem deve, que a intervenção em contexto escolar se reduza a eles. Eles deverão, sim, constituir elos de ligação entre a escola e os serviços de saúde, e criar novas redes de interação com outros profissionais, no âmbito das necessidades das temáticas a explorar, que contribuam para intervenções mais sistemáticas, intencionalmente fundamentadas e articuladas com os projetos educativos das escolas/agrupamentos (*Idem*).

Na dinâmica, anteriormente apresentada, todos são importantes no fortalecimento das relações com as famílias, instituições e comunidade em geral, em grande parte através da escola, mas também num trabalho alargado, que veja a escola como um sistema inserido numa comunidade mais vasta. De modo a perceber melhor como estas parcerias são importantes, segundo as candidaturas aos Editais do PAPES, as escolas inquiridas, nomeiam como principais parceiros no desenvolvimento dos seus projetos de EpS: centros de saúde, associações de pais, autarquias e organismos do estado.

Também no relatório final do GTES (2007), grande parte das escolas considerou como condição favorecedora para a promoção/educação para a saúde nas escolas, entre outras coisas, a existência de recursos humanos especializados, nomeadamente psicólogo e técnico de saúde, a tempo inteiro. Esta necessidade de interação entre os diversos intervenientes na EpS, pode ser representada na Figura 12.

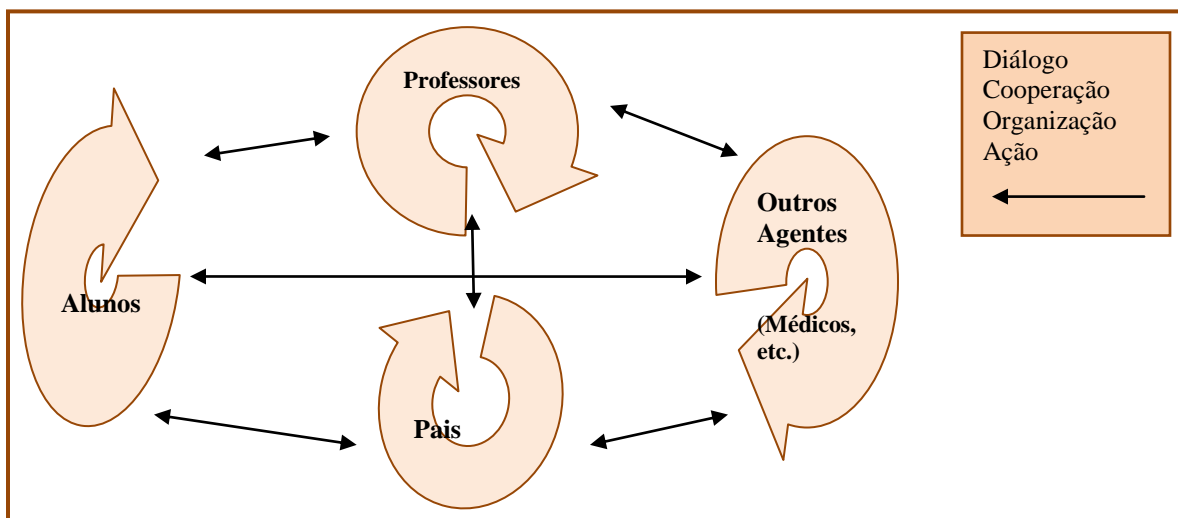


Figura 12 – Necessidade de interação entre os intervenientes da EpS (Precioso,1992, p.120 e Mota, 2011, p. 66)

Como se depreende da análise da figura, os professores aparecem como elementos em destaque no processo de educação escolar, agindo como referências para as crianças e jovens de cada escola e assumindo um papel central como promotores de saúde. Todavia, também como revela a Figura 12, e como temos vindo a afirmar ao longo deste capítulo, outros agentes são importantes nesse campo de intervenção, desde os profissionais de saúde aos pais, bem como outros parceiros, sobretudo em áreas que se revelam de difícil abordagem para os professores, como é o caso da educação sexual. Como constatou Anastácio (2007), num estudo realizado com professores do 1º ciclo, estes referiram sentir algumas dificuldades nesta área, nomeadamente ao nível da educação sexual, atribuindo aos pais o papel primordial nesse domínio, seguidos dos técnicos de saúde e dos psicólogos, atribuindo a si próprios o quarto lugar.

Por este motivo, é fundamental que os diversos intervenientes da área da EpS atuem em conjunto e de modo organizado, dialogando entre si e adotando uma atitude de cooperação; só assim as ações de EpS serão mais significativas para todos (Mandim, 2007; Mota, 2011 & Motta, 2013).

Na reflexão que vimos fazendo, consideramos que educar para a saúde é extremamente complexo, sendo importante contar com uma equipa de especialistas em vários domínios (saúde, psicologia, social, educacional, comunitário, político, legislativo). No entanto, para uma abordagem individual de saúde mais profunda, seria também

importante a presença de um profissional com formação pluridisciplinar, algo que neste momento só é possível se os grupos profissionais mencionados neste trabalho investirem em formação específica, o que lhes permitirá adquirir conhecimentos que venham complementar as suas áreas de formação de base (*Idem*).

Por tudo o que foi explicitado, demonstra-se a importância de um trabalho em equipa na EpS nas escolas. No entanto, é fundamental que os membros da equipa saibam trabalhar em grupo e sejam capazes de promover a interdisciplinaridade, pois só desta forma as ações desenvolvidas na EpS serão efetivas e duradouras.

4. Educação para a saúde uma questão de cidadania

A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.

É nosso objetivo neste ponto do texto tentar perceber o que representa o conceito de cidadania. Tentando, de seguida estabelecer relações entre este a EpS.

4.1. Conceito de cidadania

Em Portugal, as reformas e/ou inovações curriculares sucedem-se a um ritmo vertiginoso. Concordamos com Pacheco (2000, p. 111) quando refere que um dos “espaços abertos” por essas reformas “diz respeito à cidadania”, reconhecida no próprio documento orientador das políticas para o ensino básico como um dos objetivos a concretizar:

(...) os objetivos do ensino básico — educar, integrar, formar para a cidadania — são simultaneamente simples de definir e muito difíceis de concretizar (...). Com efeito, a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar, sendo a educação cívica um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento. (Ministério da Educação, 1998, p. 3)

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela própria sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem se interage, uma tomada de consciência cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se, assim, numa atitude e num comportamento,

num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.

Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

A escola constitui, por isso, um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania. Nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como, a educação para os direitos humanos, a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável, a educação rodoviária, a educação financeira, a educação do consumidor, a educação para o empreendedorismo, a educação para a igualdade de género, a educação intercultural, a educação para o desenvolvimento, a educação para a defesa e a segurança, a educação para a paz, o voluntariado, a educação para os media, a dimensão europeia da educação, a educação para a saúde e a sexualidade. No fundo, um conjunto de temas que, como sabemos, conferem complexidade ao tecido social contemporâneo.

Sendo temas transversais à sociedade, a sua inserção no currículo requerem uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, de acordo com os princípios definidos no *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*, com as alterações introduzidas pelo *Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho*. Subjacente a esta conceção educativa, está uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere.

A abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. Não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, é dada às escolas a possibilidade de decidir da sua oferta como disciplina autónoma, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Deste modo, a educação para a cidadania pode ser desenvolvida em função

das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo de agrupamento de escola ou escola não agrupada.

As diversas dimensões da educação para a cidadania são já objeto de trabalho em muitas escolas, quer transversalmente, quer através de ofertas curriculares específicas e de projetos. No entanto, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem vindo a elaborar material de apoio às diversas dimensões. Este material de apoio tem um carácter meramente orientador.

Em síntese, se a cidadania se traduz numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social, a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania. Importa agora perceber de que forma a EpS pode contribuir para a formação de cidadãos.

4.2. Educação para a saúde e educação para a cidadania: que relação?

Tal como referido no ponto anterior, enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Também o objetivo principal da EpS ou das escolas promotoras da saúde, dando assim cumprimento ao preconizado no Plano Nacional de Saúde 2012-2016, é: “promover comunidades saudáveis através de informação e literacia em saúde, plataformas de comunicação, redes de apoio e de cooperação, e *empowerment* de doentes e cidadãos, sublinha-se, *empowerment* das famílias portuguesas” (Ministério da Saúde, 2013, p. 21).

Relacionando a EpS com as áreas definidas pelo MEC, verificamos que as relações entre os dois conceitos ficam bem patentes, principalmente nas seguintes áreas:

- 1) Na *Educação Rodoviária*, que se assume como um processo de formação ao longo da vida que envolve toda a sociedade com a finalidade de promover comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais, de forma a reduzir a sinistralidade rodoviária e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações.

- 2) Na *Educação para o Desenvolvimento*, que visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.
- 3) Na *Educação para a Igualdade de Género*, que visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos.
- 4) Ao nível *Educação para os Direitos Humanos*, que está intimamente ligada à educação para a cidadania democrática, incidindo especialmente sobre o espectro alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas, enquanto a educação para a cidadania democrática se centra, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade.
- 5) Na *promoção do Voluntariado*, que visa o envolvimento das crianças e dos jovens em atividades desta natureza, permitindo, de uma forma ativa e tão cedo quanto possível, a compreensão que a defesa de valores fundamentais como o da solidariedade, da entreajuda e do trabalho, contribui para aumentar a qualidade de vida e para impulsionar o desenvolvimento harmonioso da sociedade. A criação de uma cultura educacional baseada na defesa destes mesmos valores reforça a importância do voluntariado como meio de promoção da coesão social.
- 6) Na *Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável*, que pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais. Neste contexto, é importante que os alunos

aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual.

Porém, as maiores pontes serão na área da *Educação para a Saúde e a Sexualidade*, que pretende dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. A escola deve providenciar informações rigorosas relacionadas com a proteção da saúde e a prevenção do risco, nomeadamente na área da sexualidade, da violência, do comportamento alimentar, do consumo de substâncias, do sedentarismo e dos acidentes em contexto escolar e doméstico.

Na opinião de Pacheco (2000, p. 113), a Educação para a Cidadania “é um espaço que não pode ser secundarizado nas propostas pedagógicas, embora neste aspeto a realidade escolar ande muito afastada da retórica da administração, já que é um caminho no sentido da construção quotidiana de escolas democráticas”. Por isso, deve ser olhada como uma forma de implementar um currículo que inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de problemas e questões, tais como a Educação para a Saúde, com o objetivo de formar cidadãos conscientes, detentores de conhecimentos que lhes permitam tomar decisões fundamentadas.

Desta forma a EpS contribui para o desenvolvimento de uma educação para a Cidadania, tendo em conta que os objetivos da EpS se incluem nos objetivos da educação para a cidadania, cujo fim último, como dissemos anteriormente, é formar cidadãos conscientes.

Capítulo III – A Avaliação Externa de Escolas

Ultimamente, a avaliação tem adquirido de forma progressiva uma centralidade quer ao nível dos discursos quer ao nível das práticas (Moreira & Morgado, 2015). Por isso, não é de estranhar que, seja qual for o quadrante social, a avaliação se tenha transformado num “lugar-comum”, prevalecendo a ideia de que na sua ausência qualquer instituição ou organismo está condenado ao fracasso (Morgado, 2014). Esta tendência é bastante visível na educação, permitindo a Moreira & Morgado (2015) afirmarem que:

A avaliação das escolas, seja na vertente externa ou interna, é uma realidade que se consolidou, nas últimas décadas do século passado, num número significativo de países. As pressões têm várias origens. São oriundas de instâncias políticas nacionais e internacionais, dos grandes fóruns internacionais e das instituições ligadas ao desenvolvimento, mas também das famílias que procuram as escolas que lhe dão maiores garantias de qualidade e eficácia na educação dos filhos.

Na sequência destas considerações é nossa intenção, no ponto seguinte deste capítulo, explicitar um conceito de avaliação e refletir sobre os paradigmas que lhe estão associados. Pretende-se, ainda, apresentar uma breve resenha histórica da avaliação de escolas, procurando clarificar os seus objetivos e funções. Finalizaremos com um enfoque do que foi e é a avaliação externa de escolas em Portugal.

1. O Conceito de avaliação

As primeiras preocupações com a avaliação educacional, em Portugal, reportam-se aos anos 70. Os grandes debates sobre os paradigmas da avaliação atingem o auge e, a partir dessa data, as Universidades novas, nomeadamente as do Minho e Aveiro, passaram a incluir nos currículos da formação de professores disciplinas nas quais a avaliação ocupou um lugar de destaque. Além disso, com a adesão de Portugal à CEE passa a ser necessário proceder à avaliação dos projetos postos em prática, no sentido de prestar contas, sendo a avaliação considerada uma obrigação subjacente a todas essas atividades desenvolvidas nas escolas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 49º, define que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada”. Uma determinação que esteve na base da criação, em 1987, do Instituto de Inovação Educacional (IIE) que tinha por função “avaliar o sistema de ensino”.

Como o tema desta investigação se enquadra no domínio da avaliação educacional, centrando-se, especificamente, na avaliação externa das escolas, é necessário esclarecer a que nos referimos quando falamos em avaliação.

A avaliação é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo. (Abrantes, 2002, citado por Reis, 2013, p. 38)

Já na perspetiva de Hadji (1994, p. 29), avaliar significa

(...) tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade sempre a marcar e a sublinhar por estas mesmas opção a distância que os separa: a realidade daquela que constrói e formula o juízo de valor e a daquela em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação.

Segundo Cardinet (1993, citado por Reis, 2013), a avaliação é um processo que envolve observação e interpretação dos efeitos do ensino, com o objetivo de orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola. Nesta linha de pensamento, parece relevante a definição de Stufflebeam (1980, p.48), que considera a avaliação como o “processo pelo qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”. Para uma efetiva qualidade das tomadas de decisão, Figari (1996, p. 37) defende

(...) a construção de sistemas de referenciais adaptados a um novo contexto e a dados cuja renovação se tornou permanente. De acordo com este quadro vão poder-se definir os conteúdos e explicitar as escolhas, esclarecer os cenários considerados pelos atores e justificar os critérios que, sem deixarem de ter em consideração a estrutura e os seus dispositivos, servirão para as diferentes práticas de avaliação.

É, pois, através da avaliação que apreendemos a realidade das escolas de uma forma clara e rigorosa, sendo os professores quem desempenha o papel mais importante nesse processo de apropriação. Deste modo, a dimensão moral e reflexiva da profissão docente adquire toda a sua relevância na implementação das práticas de avaliação, devendo estas ser encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que permitam a análise dos resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adotadas, num determinado contexto e momento.

Trata-se, pois, tal como defende Alonso (2002, p. 20):

(...) de recuperar a reflexividade e a coerência das decisões curriculares, em que as opções a adotar em termos de avaliação estejam integradas num Projeto Curricular, capaz de fundamentar e dar um sentido global às diferentes dimensões que articulam a construção do conhecimento pelos alunos, nas diversas experiências de aprendizagem que corporizam o currículo na escola.

Ainda, na ótica da autora (*idem*, p.23), de assumir uma postura emancipatória na avaliação, onde a “elaboração de Projetos Curriculares Integrados, que contemplam de forma articulada e coerente as diferentes componentes que configuram um ensino de qualidade, reveste o maior significado para traçar os rumos da mudança educacional”. Esta mudança passará, essencialmente, “pela assunção, por parte dos professores, duma postura dialética, reflexiva, libertadora e socialmente crítica” (Reis, 2013, p. 39).

1.1. Paradigmas da avaliação

Neste ponto, procuraremos, realizar uma breve abordagem das teorias curriculares dominantes, com o intuito de as interligarmos com distintos paradigmas da avaliação.

Para o efeito, analisamos as relações entre as teorias técnica, prática e crítica do currículo e os paradigmas objetivista (técnico), subjetivista (prático) e crítico da avaliação.

i) Teoria curricular técnica e paradigma objetivista da avaliação

Apresentando um caráter comportamentalista, esta conceção tecnicista enfatiza a aquisição de “habilidades e destrezas a adquirir pelos estudantes” (Alves, 2001, p. 178). Segundo Reis (2013) esta teoria é subsidiária da teoria da administração científica de Taylor e Fayol, retomada por Tyler (1976) no campo do currículo, esta abordagem coloca em evidência os princípios da eficácia e da eficiência educativas, numa lógica estruturada com base na definição e operacionalização de objetivos, bem como da verificação da sua consecução. A racionalidade *tyleriana* assenta, pois, na pedagogia por objetivos, uma perspectiva que não tem em consideração nem as características dos alunos, nem os contextos em que estes evoluem. Todo o processo de ensino-aprendizagem, embora focado nos alunos, rege-se por uma lógica *behaviorista*. Nesse processo, a avaliação privilegia o “controlo externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o ‘referencial de avaliação’, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (Rodrigues, 1995, p. 98). Assim se compreende que, neste paradigma, a avaliação assuma um papel essencialmente sumativo e certificativo.

ii) Teoria curricular prática e paradigma subjetivista da avaliação

Esta teoria enfatiza a necessidade de uma certa (re)apropriação do currículo por parte da escola, uma vez que se verifica um certo afastamento da teoria curricular das práticas efetivas. Por isso, é necessário reaproximar a teoria do desenvolvimento curricular. É nesse sentido que Rodrigues (*ibidem*) considera que:

(...) a teoria tem origem na prática e é por ela validada, em lugar de ser a teoria a validar as práticas, como na perspectiva anterior, e o conhecimento científico apenas é utilizado para informar as decisões a serem tomadas pelos sujeitos de forma refletida e ponderada em cada situação concreta em que se encontrem, onde os fins a atingir não estão necessariamente determinados à partida, sendo problemáticos e objeto de negociação, compromisso e consenso.

A esse respeito, Pinar e Grumet (1976, citados por Reis, 2013) consideram ultrapassado o racionalismo *tyleriano*, enquanto Schawb (1969, citado por Reis, 2013) acreditava que o currículo se encontra moribundo e apenas renasceria numa perspectiva prática. Esta perspectiva implica uma abordagem centrada na criança, pelo seu caráter subjetivo, é eminentemente fenomenológica e a avaliação assume que “o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e avaliação” (Rodrigues, 1995, p. 99). A avaliação terá, neste caso, um caráter formativo, assumindo funções de regulação e de autocontrole, sendo pedido ao aluno para “participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos resultados” (*ibidem*).

iii) Teoria curricular crítica e paradigma crítico da avaliação

A teoria crítica opõe-se às abordagens anteriores porque:

Ao conceber-se o conflito e a negociação em termos essencialmente individuais, desinseridos do contexto social e político onde se desenvolvem e incrustam as diferentes representações, interesses e valores individuais e de grupo, mantém-se fora de questão a organização social de que fazem parte, presume-se o consenso e desvia-se a atenção das lutas, contradições e tensões que subjazem às práticas institucionais, defende-se um relativismo que não desafia nem questiona as condições institucionais e sociais, nem as relações de poder existentes, e assume-se uma posição finalmente tão conservadora e manipuladora como aquela correspondente à perspectiva objetivista [ou técnica]. (Rodrigues, 1995, p. 99)

Deste modo, a teoria crítica defende uma reconceptualização do currículo, que se consubstancia, como assevera Rodrigues (1995), numa nova teoria do currículo que, segundo Pinar e Grumet (1976, citados por Reis, 2013), deve servir para promover a

emancipação do indivíduo socialmente inserido e sujeito a influências e determinações externas.

A esse respeito, Alves (2001, p. 189) afirma que na perspectiva reconcetualista se insiste num “modelo curricular globalizador, capaz de impulsionar a formação do aluno e favorecer o desenvolvimento de todas as suas capacidades, quer cognitivas, quer intelectuais”. Neste quadro, o referencial de avaliação não será nem interno nem externo, nenhuma destas posições assume um valor absoluto. O referencial deverá assumir uma convergência de posições numa relação dialógica. A avaliação deverá ser, segundo Ardoino e Berger, (1989, citados por Reis, 2013), emancipadora e assumir um caráter de uma “avaliação em ato”, infindável.

Resumindo, poder-se-á afirmar que, num número significativos de casos, se observa uma predominância de processos de ensino-aprendizagem demasiado diretivistas e, por consequência, muito centrados no professor. Menos frequentes, mas não menos importantes, existem processos de ensino-aprendizagem que se estruturam numa perspectiva prática, sendo, provavelmente, demasiado não-diretivistas, dando uma grande importância ao aluno. Por fim, menos frequente, a perspectiva crítica procura estimular a procura constante de equilíbrios, essenciais na relação professor-aluno, pressupondo sempre que o aluno é centro da ação educativa, e que se vai refletir na avaliação.

2. A avaliação externa de escolas e as políticas educativas

Nas últimas décadas, a avaliação da competência e da qualidade dos sistemas educativos tem colocado, na ordem do dia, a avaliação externa de escolas. Avaliada

No entanto, a qualidade da escola tem sido apreciada através do grau de eficiência e/ou eficácia escolar, associado quer à avaliação normativa, de caráter comparativo e mensurável, quer à avaliação formativa, de índole processual (Pacheco *et al.*, 2014), cujos pontos de vista sobre a eficiência e a eficácia são distintos.

O debate sobre a eficiência e a eficácia da escola depende daquilo que nós privilegamos na avaliação. Se o enfoque for posto nos processos, “o juízo é mais da ordem do conselho que da imposição de uma mudança” (Azevedo, 2007, p.43); se a tónica estiver nos produtos, a avaliação está mais centrada em *standards*, critérios e indicadores, podendo dar origem a prémios ou penalizações, fazendo, deste modo, com que a avaliação tenha

essencialmente um caráter técnico, como corresponde, cada vez mais, à apologia das políticas de educação e formação da União Europeia (Pacheco *et al.*, 2014).

Contudo, a qualidade da escola não se confina apenas à qualidade dos resultados académicos. Ela decorre, também, da qualidade dos “processos de interação social desenvolvidos na escola e na comunidade”. Por este motivo, a avaliação das escolas não pode deixar de ter uma componente formativa, que permita, entre a aprendizagem no âmbito do coletivo organizacional, a existência de uma capacidade de reflexão e autoavaliação dos seus atores, que reforce o profissionalismo docente (Machado, 2013). Assim se compreende que pensar em avaliar as escolas seja, acima de tudo, pensar, antecipadamente, nos objetivos a alcançar e nas funções que esta avaliação deve desempenhar na melhoria dos sistemas educativos.

2.1. Objetivos e funções da avaliação externa das escolas

No entender de Marchesi (2002), são múltiplas e complexas as decisões sobre a avaliação, o que decorre, em grande parte, da função que se pretende que a mesma tenha, do modelo escolhido, do modo como é feita a utilização da informação obtida e das consequências da avaliação.

Incidindo na avaliação das escolas, o mesmo autor distingue duas funções: a função de controlo e a função de melhoria. Na primeira, o objetivo é conhecer o funcionamento das escolas, verificando se cumprem os objetivos educativos estabelecidos. Trata-se, por isso, de um controlo administrativo e de prestação de contas, cuja prática se costuma traduzir por uma avaliação externa. Uma das intenções deste controlo é a deteção de problemas das escolas e a conseqüente adoção de decisões consideradas pertinentes para a sua resolução. Outra intenção do controlo está relacionada com a prestação de contas e surge mais ligada à procura de informação requerida quer pela sociedade, quer pela comunidade educativa, tendo em vista o conhecimento da forma como as escolas funcionam. Relativamente à segunda função, função de melhoria, os programas orientam-se para o desenvolvimento e melhoria da escola, baseando-se na participação voluntária, no compromisso dos docentes e na anuência da comunidade educativa (Marques, 2014). Normalmente, os sistemas utilizados são a autoavaliação e a avaliação interna, embora estes possam ser complementados com algum tipo de avaliação externa.

Independentemente de quem a implementa (embora no espaço europeu esteja centrada na Inspeção), “a avaliação externa tem como um dos principais objetivos promover uma educação de qualidade, sobretudo através da melhoria de resultados, pois a noção de *accountability* implica a elaboração de planos pela escola, sob a supervisão de uma entidade externa” (Pacheco *et al.*, 2014, p. 20).

Ainda no campo das funções da avaliação externa das escolas, Nevo (2007, citado por Pacheco *et al.*, 2014, p.33) refere-se, por um lado, à sua dimensão interna e formativa e, por outro, à sua dimensão externa e sumativa, referindo-as como sendo a base de um modelo de avaliação que torna possível evidenciar qualidade da escola:

A avaliação interna e a avaliação externa são ambas importantes, mas nenhuma delas pode existir por si só. A avaliação externa tende a burocratizar, a tornar-se simplista, e a ser percebida pelas escolas como uma ameaça e uma base para a crítica do sistema educativo e do público em geral (...) a avaliação externa serve como incentivo para melhorar a qualidade das atividades de avaliação interna das escolas, de modo a sugerir os seus próprios critérios de avaliação em desafio aos critérios externos/nacionais.

2.2. Exemplos internacionais

Ao nível Europeu

Uma das principais preocupações das políticas educativas europeias [e mundiais] é a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Em alguns casos, o objetivo é manter, ou reforçar, a competitividade económica de cada país, bem como a sua coesão social.

Em 2004, tendo por base jurídica a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de fevereiro de 2001, sobre a cooperação entre países europeus, a Rede Eurydice publicou um estudo comparativo sobre os sistemas educativos de 30 países envolvidos no programa Sócrates, com vista à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário.

Para além de pretender ser um retrato dos sistemas de avaliação, essa investigação “teve como objetivo descrever a articulação dos procedimentos, fazendo o ponto da situação de diversos aspetos: a avaliação interna e a sua articulação com a avaliação externa, os agentes implicados e a transparência dos processos” (Marques, 2014, p. 25).

Nesse estudo foram analisadas apenas as escolas do setor público, o ensino obrigatório a tempo inteiro e a formação geral regular, tendo como referência o ano letivo

2000/01 de todos os países da União Europeia (UE) a 25, para além da Bulgária, da Roménia, do Liechtenstein e da Noruega.

Na primeira fase do estudo, foi pedido aos países abrangidos que elaborassem relatórios, de acordo com uma matriz comum, tendo sido, posteriormente, efetuada uma análise de conteúdo comparativa, estruturada em quatro pontos: i) quem avalia; ii) o que avalia; iii) como e com que fins e iv) com que consequências.

No ponto relativo à avaliação interna das escolas, verificou-se ser de carácter obrigatório na maior parte dos países participantes, embora com diferentes graus de execução e com diversidade de situações decorrente da autonomia das escolas e da intervenção das autoridades locais. Verificou-se uma tendência crescente e comum para a participação da comunidade educativa nesta avaliação, por se considerar que favorece a identificação dos problemas, para além do envolvimento na procura das soluções relevantes para a melhoria da escola.

Relativamente à relação entre os modos de avaliação externa e interna, interessou saber de que forma cada uma delas considera os resultados da outra. Observou-se, em alguns países, que estes decorrem de forma independente, sendo por vezes paralelos, outras complementares. Porém, noutros países constatou-se serem processos que funcionam de forma interdependente, utilizando a avaliação externa parte dos resultados da avaliação interna, o que beneficia reciprocamente as conclusões de ambas, quando a primeira funciona como uma supervisão da segunda.

No que concerne à avaliação externa, em certos países constatou-se a existência de listas de critérios de avaliação, definidos pela inspeção ou outros serviços de administração educacional, para os avaliadores. Na maior parte destes países verificou-se a existência de escalas de notação destes critérios, para auxiliar os avaliadores na classificação. Nos países em que se verificava a não existência destas listas, os critérios eram definidos pelos próprios inspetores, tendo por base os principais documentos legislativos, sendo muito pouco frequentes os casos, em que a escolha dos critérios é realizada pelos avaliadores.

No ponto relativo às etapas da avaliação externa, observou-se que, na maior parte dos países que foram alvo do estudo, antes da visita à escola, com o objetivo de preparar melhor o trabalho dos avaliadores, é fornecida, para análise, diversa informação sobre a instituição: relatórios administrativos, financeiros, estatísticos, resultados escolares internos e externos,

avaliações anteriores, resultados de questionários efetuados aos pais e a outros membros da comunidade escolar, para além de outros documentos preparados pela instituição e que esta considere conter informação relevante.

Depois da visita à escola avaliada verificou-se que, na maior parte dos países participantes neste estudo, era dada a possibilidade aos respetivos dirigentes de conhecerem o teor e de se pronunciarem acerca da primeira versão do relatório final.

Com o objetivo de reforçar as ações de supervisão e de apoiar a melhoria da qualidade dos sistemas educativos, após a publicação do relatório final, em 15 dos países participantes verificou-se que os mesmos avaliadores, ou colegas pertencentes ao mesmo organismo, deveriam aferir em que medida a escola avaliada tinha atingido os objetivos delineados e aceitado as recomendações que lhe tinham sido propostas. Apesar de, nalguns países, este acompanhamento posterior estar regulamentado e sistematizado, na maior parte dos casos só ocorria em situações especiais, especialmente quando os resultados da avaliação eram insatisfatórios.

Com vista a uma avaliação global da escola e apesar de se ter verificado uma progressiva orientação para a avaliação pelos resultados, observou-se que a maior parte dos critérios de avaliação externa, dos países envolvidos no estudo, incidia tanto nos processos internos da escola (processos de ensino e aprendizagem, apoio aos alunos, funcionamento de órgãos e estruturas, política educativa da escola, relação com a comunidade, gestão de recursos humanos, financeiros e materiais, avaliação interna, liderança, entre outros), quanto sobre os produtos (taxas de sucesso e de insucesso, absentismo e abandono escolar, competências sociais e cognitivas dos alunos).

Nos Estados Unidos da América

Num estudo de 2005 sobre a avaliação das escolas, Azevedo (2007) fez uma caracterização da Lei Federal norte-americana *No Child Left Behind Act* (NCLB), aprovada e implementada na década de 1990, considerando-o “um caso de aplicação sistemática e voluntarista de um modelo de responsabilização e prestação de contas” (*idem*, p. 44), no qual a avaliação das escolas se sustentava essencialmente nos resultados dos exames dos alunos, decorrendo daí consequências arrojadas para as escolas. Em vários países, esta Lei teve efeitos sobre a avaliação externa das escolas, nomeadamente no nosso, dando origem a formas de governação educacional centradas em *standards* e resultados.

No âmbito da NCLB, o mecanismo de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*), tinha quatro componentes: *standards*, que fornecem diretrizes para o sucesso escolar, com indicações claras aos professores, alunos e pais sobre o que se deve aprender; testes, instrumentos de medição do desempenho dos alunos face aos *standards*; divulgação, com a publicação, por cada escola, de informação sobre si própria, referente aos resultados escolares, à caracterização dos alunos, às taxas de abandono e absentismo, bem como às atividades disponibilizadas e aos princípios de ação. Para além desta publicação, todos os anos deveria ser divulgado o relatório anual de desempenho da escola, do qual deveria ser dado conhecimento aos pais, eleitores e contribuintes; por fim, a *ajuda* e a *pressão*, isto é, numa primeira fase, mais ajuda às escolas com dificuldades, aumentando, posteriormente, com o decorrer dos anos, as penalizações às escolas que não evidenciarem bons resultados, após o período de ajuda. Estas penalizações têm vários graus de intervenção, que podem levar, em última instância, ao encerramento do estabelecimento de ensino.

Para Azevedo (2007), a NCLB incluía um programa controverso, que levantava várias questões para discussão: A equidade poderá ser promovida pela prestação de contas? Os recursos disponibilizados serão os adequados à promoção das aprendizagens, ou, pelo contrário, há uma obrigação de resultados, sem uma obrigação de meios? Não se andarà à procura de respostas demasiado simples para problemas tão complexos? A pressão para a qualidade e para o desempenho não gerarão efeitos perversos?

Uma das questões que levantam polémica na NCLB era a possível sobrevalorização dos testes na avaliação das aprendizagens dos alunos e na avaliação das escolas. Apesar de se sentirem, também, responsáveis pela melhoria dos resultados dos seus alunos, muitos docentes recusam que os resultados dos testes constituam a única medida para avaliar a qualidade do trabalho que desenvolvem com os alunos.

Na sequência desta discussão sobre a NCLB, Obama lançou, em julho de 2009, o programa governamental “*Race to the Top*”, que reacendeu a polémica em torno do desenvolvimento da avaliação estandardizada e colocou os testes no centro da regulação dos sistemas educativos dos vários Estados do País (Mons, 2009, citado por Marques, 2014).

Para Karp (2012), a atual política norte americana para a educação segue, uma linha de “reforma empresarial para as escolas” (*idem*, p. 432), que, segundo o autor, consiste num conjunto de propósitos, entre os quais se destacam:

- o aumento das avaliações baseadas em testes para alunos, professores e escolas;
- o fecho das escolas cujo desempenho é considerado baixo e substituição por *charter schools*, com financiamento público, mas gestão privada;
- a governação por conselhos locais de educação com várias formas de controle pelos estados ou pelos municípios, ou ainda gestão particular;
- o cheque-ensino (*school voucher*) e crédito nos impostos (*tax credit*) para poder pagar as mensalidades de escolas particulares;
- o aumento do número de alunos por turma, acompanhado pela demissão de cinco a dez por cento dos professores;

Nesta linha de reformas, os testes são o principal motor para estender a padronização estreita de currículos e práticas pedagógicas rotineiras e substituir a escolaridade mais ampla (Guisbond, Neill & Schaeffer, 2012, citados por Marques, 2014, p. 29). Para Azevedo (2007, p. 51), “o incentivo está focado nos testes e não no que eles pretendem medir, verificando-se um sobre-investimento nos testes e um sub-investimento no aumento das competências”.

3. A avaliação externa das escolas em Portugal

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008), existem vários fatores relacionados com o desenvolvimento de modelos e processos de avaliação das escolas em Portugal. Um deles refere-se à situação das qualificações profissionais e académicas dos portugueses permanecerem, ainda, abaixo dos níveis desejados, sendo este um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país. Outro aspeto a ter em conta é o facto de, apesar da democratização e massificação do ensino desde o 25 de Abril, continuarem a observar-se problemas graves, tais como o abandono e o insucesso escolar dos alunos, comprovados pelos instrumentos internacionais de medição e aferição.

Face a esta realidade, é necessário melhorar as competências e qualificações académicas e profissionais dos portugueses, o que nos remete para a melhoria da qualidade

da ação das escolas, um processo que, por sua vez, se relaciona com o desenvolvimento de mecanismos de avaliação adequados dos estabelecimentos educativos.

No nosso país, a definição da qualidade das escolas baseia-se em estudos de organizações internacionais de referência (OCDE, UE, UNESCO) e a sua procura enquadra-se nos princípios básicos do sistema educativo, consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), bem como na legislação fundamental sobre a avaliação das escolas (ME - GTAEE, 2011). Os princípios básicos legislados determinam que a avaliação e o controlo de qualidade se apliquem a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo. Estabelecem, ainda, que o estabelecimento de contratos de autonomia com as escolas, de acordo com o preconizado nos relatórios internacionais, esteja dependente dos resultados da avaliação externa, da sua responsabilização e da prestação de contas.

Em Portugal, nas últimas duas décadas, quando o sistema educativo português não tinha ainda instituída uma prática organizada e regular de avaliação das escolas, inúmeros programas, projetos e dispositivos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas foram sendo implementados (CNE, 2008; Azevedo, 2007), por iniciativa quer de instituições públicas, quer de instituições privadas, por vezes apoiadas por organizações e projetos europeus (ME - GTAEE, 2011). E se, por um lado, se tratou de um tempo marcado pela iniciativa, realização e acumulação de experiências, tais procedimentos foram, em contrapartida, estigmatizados pelo facto de se desenvolverem de forma descontínua, em simultâneo com a mudança das políticas educativas, pela falta de consolidação de programas e pela instabilidade na assunção de responsabilidades a nível institucional (*Ibidem*).

Com o intuito de conhecermos a evolução histórica do processo de avaliação das escolas, decidimos fazer uma descrição sumária de alguns desses procedimentos e dispositivos de avaliação das instituições escolares:

- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) – dispositivo que abarcou mais de 1000 escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com vista à autoavaliação, desenvolvido no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), tendo como inspiração estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do INES

(Indicadores dos Sistemas Educativos), da OCDE e do estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas.

- Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993 – 1995) – da responsabilidade do ME.
- Auditoria Pedagógica (1997) – da responsabilidade do ME.
- Avaliação das Escolas Secundárias (1998 – 1999) – da responsabilidade do ME.
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002) – projeto da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional (IIE), no decorrer dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Foram abrangidas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e escolas com ensino secundário. O objetivo deste projeto era fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação das escolas, bem como promover a reflexão sobre questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional, procurando criar condições para, que a longo prazo, se generalizasse de forma progressiva as práticas de autoavaliação em todas as escolas.
- Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001) – projeto coordenado pela Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO), cujo objetivo central foi a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional.
- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) - programa iniciado pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), que a partir de 2012 se passou a designar Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), que beneficiou diretamente da experiência do Observatório da Qualidade da Escola e do Projeto Qualidade XXI. Este programa foi aplicado a estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como dos ensinos básicos e secundários. Consistia numa atividade de avaliação externa, que tinha como objetivos, entre outros, valorizar as aprendizagens e a qualidade da vivência escolar dos alunos, facultar informação de regulação às escolas; induzir processos de autoavaliação que permitissem consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os agentes educativos, para além de criar níveis de exigência no desempenho global de cada estabelecimento escolar. Neste programa, a análise das escolas tinha como ponto de partida os resultados da aprendizagem, considerando

o enquadramento socioeconómico e estruturava-se em três grandes áreas temáticas: organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem; clima e ambiente educativos. Ao fim deste programa sucedeu em dezembro de 2002, a Lei n.º 31/2002, sobre o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior*, que a Assembleia da República aprovou e que marcou um novo rumo na avaliação das escolas em Portugal.

- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000-...) – resultou de uma parceria entre a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda., e abarcou 46 escolas associadas da AEEP, com o objetivo de lhes oferecer a possibilidade de exercitarem a autoavaliação de acordo com o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM).
- Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (com início em 2000) – desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, inspirado no modelo de avaliação de escolas do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha. Este programa tem como objetivo principal valorizar dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por dispositivos externos e independentes de recolha e tratamento de informação, procurando uma visão integrada dos processos de avaliação. Ainda hoje em vigor, e abrangendo escolas do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, bem como do ensino profissional, que entendam solicitar a sua implementação, este programa sintetiza os seus objetivos em cinco pontos específicos (de acordo com o referido no seu Referencial Genérico de outubro de 2013): i) analisar os resultados escolares dos alunos, tendo em consideração quer o seu nível académico, quer as características das escolas; ii) analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” (o equivalente ao “valor esperado” do atual ciclo de avaliação externa) que produzem, tendo em conta os resultados escolares dos seus alunos; iii) proporcionar a cada escola e a cada professor a análise dos resultados obtidos, bem como a comparação com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de autoavaliação e estimulando o uso dos resultados para a tomada de decisões; iv) colaborar na delineação e aplicação de uma

estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas, se assim o solicitarem; v) conhecer os fatores da qualidade na educação, em Portugal, com o objectivo de divulgá-los a todas as escolas do país.

- Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006) – desenvolvido pela IGE, no âmbito do seu programa de Aferição, correspondendo a uma aplicação adaptada dos instrumentos de um projeto europeu das inspeções de educação em que a IGE participou.

Tal como referimos anteriormente, em 20 de dezembro de 2002, a aprovação da Lei n.º31/2002, marcou o fim do programa de avaliação integrada as escolas, da responsabilidade da IGE, pretendendo dar início a um novo ciclo na avaliação das escolas em Portugal. No estudo que desenvolveu, após dois anos e meio de vigência desta Lei, Azevedo (2007) teceu algumas considerações críticas à mesma. A primeira destas considerações prendeu-se com o facto deste normativo restringir a avaliação do sistema educativo apenas à avaliação das escolas, não contemplando nem a administração educativa, nem as medidas decorrentes das políticas educativas. O autor refere, ainda o facto de se verificar a ausência de relação entre a avaliação das escolas e a sua autonomia, como condição e objetivo, a inexistência quer de consequências perante os resultados da avaliação, quer de referências quanto à gestão de recursos humanos e do tempo escolar nas áreas temáticas que concretizam os parâmetros de avaliação.

Para Azevedo (2007), o modo mais coerente e eficaz de fazer a avaliação institucional está na relação sinérgica que se estabelece entre a autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação. Porém, para o autor, a Lei n.º31/2002, apesar de estabelecer o carácter obrigatório e contínuo da autoavaliação das instituições escolares, não explicita as responsabilidades gerais da administração educativa nesse processo.

Foi no decorrer do ano letivo de 2005/2006 que avançou o projeto-piloto da avaliação externa de escolas, dinamizado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, constituindo-se como o embrião do atual programa de avaliação externa de escolas. Este modelo foi elaborado tendo em conta as experiências anteriores da IGE, seguindo as orientações da EFQM e inspirando-se nos princípios do modelo escocês *How good is your school* (Pacheco, Seabra

& Morgado, 2014). A conceção e implementação do modelo de avaliação externa das escolas é da competência da IGEC, como se poderá constatar pela descrição dos dois ciclos avaliativos, que a seguir apresentamos, e a sua avaliação é da responsabilidade do CNE.

3.1. Os ciclos de avaliação

3.1.1. O 1º ciclo de avaliação

Este ciclo de avaliação externa de escolas decorreu entre os anos letivos 2006/2007 e 2010/2011, tendo sido concluído com a publicação, na página eletrónica da IGE, dos 1131 relatórios das escolas e agrupamentos avaliados nesse período.

Tendo por base o quadro de referência da IGE (2006), os objetivos do programa de avaliação externa de escolas eram cinco: três estavam relacionados com a melhoria das escolas, um referia-se à regulação geral do sistema educativo e outro ao provimento de informação à sociedade.

No mesmo quadro de referência, eram previstos cinco domínios de avaliação: 1) resultados; 2) prestação do serviço educativo; 3) organização e gestão escolar; 4) liderança; 5) capacidade de autorregulação e progresso da escola. Cada um destes domínios englobava ainda entre dois e cinco subdomínios.

O processo que consubstanciava a implementação do modelo da avaliação externa de escolas era constituído por três fases: a fase de preparação, que antecedia a visita da equipa de avaliação às escolas; a fase de visita às escolas; e a fase final, que a sucedia e que culminava com a elaboração do relatório.

Na fase preparatória era solicitado às escolas um conjunto de documentos orientadores da sua vida interna e dados estatísticos, para além de um texto com a sua caracterização.

A segunda fase do processo, que correspondia na visita às escolas, tinha a duração média de dois dias e decorria tendo por base um guião previamente disponibilizado que incluía uma introdução aos trabalhos pela equipa de avaliadores, que era constituída por dois elementos da IGE e um perito externo. Seguia-se uma apresentação da escola pelo órgão diretivo, visita às instalações e reuniões com diferentes painéis, os quais eram previamente constituídos.

Na terceira fase e última fase, após a visita às escolas, cada instituição tomava conhecimento dos resultados da avaliação através de um relatório elaborado pelos avaliadores, também disponibilizado na página eletrónica da IGE. Obedecendo a um padrão, a estrutura desses relatórios incluía uma introdução, que o contextualizava, uma breve descrição da instituição, as classificações obtidas em cada domínio e respetivas justificações, a descrição sintética e crítica da situação relativa a cada subdomínio e algumas considerações finais em que se apontavam pontos fortes e pontos fracos, oportunidades e constrangimentos.

No seguimento da publicação do referido relatório, a instituição avaliada podia contestar, por escrito, as classificações obtidas e a análise crítica associada. Este processo era designado por contraditório. Este contraditório era analisado pela equipa de avaliação que, se concordasse, ainda que parcialmente com a contestação, podia alterar o seu relatório. Se não concordasse mantinha o conteúdo do relatório inicial.

3.1.2. O 2º ciclo de avaliação

O 2º ciclo da avaliação externa de escolas iniciou-se no ano letivo 2011/2012 e mantém-se em vigor. Na perspetiva de dar continuidade à avaliação das escolas, foi criado o Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAEE), pelo Despacho Conjunto n.º4150/2011, de 4 de março. Este grupo tem como missão apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo de avaliação externa das escolas (ME - GTAEE, 2011).

Face ao ciclo avaliativo anterior, o ME, através do GTAEE, propôs sete alterações: i) redução de cinco para três domínios de análise; ii) aplicação prévia de questionários de avaliação à comunidade; iii) utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) auscultação das autarquias; v) introdução do nível Excelente na escala de classificação; vi) produção obrigatória de um plano de melhoria em cada escola avaliada, para posterior aplicação; vii) variabilidade dos ciclos de avaliação conforme os resultados obtidos pelas instituições na avaliação externa das escolas.

Em virtude destas alterações, os objetivos da avaliação externa de escolas foram reformulados e o quadro de referência passou a basear-se em três domínios essenciais: 1) resultados (resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade); 2)

prestação do serviço educativo (planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens); 3) liderança e gestão (liderança, gestão e autoavaliação e melhoria).

Relativamente ao quadro de referência do ciclo anterior, na opinião do ME - GTAEE (2011), a nova versão pretendeu ser mais simples e seletiva, valorizando mais os domínios dos Resultados e da Prestação do serviço educativo, diminuindo o peso das dimensões da organização e da gestão que, no referido ciclo, correspondiam a três dos cinco domínios de avaliação.

Uma situação que mereceu particular atenção foi a informação estatística de apoio à avaliação. Um exercício experimental de cálculo do valor esperado entre diferentes ciclos do ensino básico levado a cabo pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) e pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), revelou a dificuldade de seguimento de cada aluno, por motivos inerentes, por exemplo, à mudança de código de identificação associado à transferência entre estabelecimentos de ensino. Assim, o cálculo do *valor esperado* – que corresponde ao “valor estimado para uma variável de resultado da escola por um modelo de regressão múltipla, dados valores das variáveis de contexto de uma escola” (ME_GTAEE, 2011, p. 23), em função de variáveis do contexto – parecia mais adequado, permitindo, assim, aferir o grau de sucesso relativo da escola em termos de resultados escolares.

3.2. Impactos e efeitos da avaliação externa de escolas

3.2.1. Referentes conceituais

Atualmente, vários autores – Spring (2009), Afonso & Barroso (2011), Afonso & Costa (2011), Mangez (2011), Steiner-Khamsi & Waldow (2012), Charlot (2013) – consideram que a globalização exerce fortes influências nas políticas educativas, observadas, por exemplo, no âmbito da avaliação externa das escolas, onde tem produzido vários paradoxos e efeitos, positivos e negativos.

No entanto, para analisar o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas é preciso definir quer o conceito de qualidade no qual nos baseámos, quer os processos e práticas empregues, devendo esta análise ser sempre situada relativamente a um modelo

específico, pois no entender de Pacheco *et al.* (2014) existem inúmeras perspectivas sobre o que é uma escola de excelência.

No seguimento desta linha de pensamento, os autores anteriormente citados propõem alguns referentes conceituais para a teorização do impacto e dos efeitos da avaliação externa de escolas, propondo que se realize uma análise do impacto dos estudos de eficácia e eficiência e que esta se possa fazer de acordo com a seguinte tipologia: “i) *efeitos discursivo e procedimental*; ii) *efeitos parcial e estrutural*; iii) *efeitos exógeno e endógeno*; iv) *efeitos positivo e negativo*; v) *efeitos pretendido e colateral*” (*idem*, p. 10).

Assim, para os referidos autores, o efeito discursivo observa-se pela conformidade de aceitação de palavras-chave, por parte dos atores implicados no processo de avaliação externa, que fundamentam uma mudança conceitual regulada pelos organismos transnacionais e supranacionais. Este efeito pode equiparar-se ao efeito teórico do quadro político que Mons (2009, citado por Marques, 2014) defende e que é observável pela retórica da eficácia escolar, sustentada pela avaliação estandardizada.

Por outro lado, o segundo efeito – efeito procedimental – é visível pela regulação de carácter normativo que cada país leva a cabo, com o intuito de adotar modelos de boas práticas, “fundamentados numa racionalidade técnica e indutores de um *modus faciendi* burocrático, incorporado nas políticas efficientistas e inteligentes de *accountability* (...), bem como nos subsequentes dispositivos de avaliação estandardizada” (Pacheco *et al.*, 2014, p. 26), que a partir do momento em que provocam alterações no trabalho dos professores, através de abordagens mais centradas nos testes e nos resultados, pode ser equiparado *ao efeito do quadro teórico pedagógico* atrás referido.

A distinção entre os efeitos parcial e estrutural, assim como os efeitos direto e indireto, ou os efeitos pretendido e colateral, dizem respeito ao seu grau de integração, ou seja, à forma holística ou fragmentada como se avaliam e relacionam. Por exemplo, o efeito parcial é observado na relação específica e isolada que se determina por um dado impacto mensurável sobre algo, por exemplo, em termos de resultados obtidos, enquanto o efeito estrutural é contactável pela sua amplitude e profundidade, observando-se apenas de forma indireta e obrigatoriamente relacionada com outros efeitos estruturais. Estes efeitos avaliam-se, essencialmente, numa dimensão temporal. Só com o passar do tempo é que é possível medir quer a sua sustentabilidade, quer a sua abrangência.

Numa dimensão espacial, e tendo em conta o grau de (des)centralização dos processos de regulação, Pacheco *et al.* (2014, p. 28) distinguem o *efeito exógeno* do *efeito endógeno*, sendo o primeiro efeito decidido ao nível da administração central, numa “lógica de mandato com tendência para a uniformização e standardização das práticas mediante políticas de reforma”, e o segundo numa lógica de inovação, observável na particularidade do contexto em que se insere uma instituição. Concordamos com Marques (2014, p. 123) quando refere:

Porém, e como a avaliação se concretiza através da formulação de um juízo de valor, ela define a sua própria dimensão, podendo, na opinião dos autores precedentemente mencionados, distinguir-se entre efeitos positivos e negativos (*Ibidem*). Estes referem-se normalmente ao grau de envolvimento dos participantes no processo de avaliação e ao valor que atribuem às intenções patenteadas, às práticas implementadas e aos resultados alcançados.

3.2.2. Impactos da avaliação externa de escolas

Tendo em consideração que toda avaliação tem consequências, independentemente do grau de formalização na sua implementação e dos objetivos formulados, num determinado contexto social, Pacheco *et al.* (2014) levaram a cabo a análise do impacto da avaliação externa de escolas, resultante das políticas educativas, do modelo de avaliação e dos procedimentos. Na perspetiva destes autores, no caso da avaliação externa de escolas, o estudo do impacto está, inevitavelmente, relacionado com a utilização dos resultados e, sobretudo, com os seus objetivos.

De acordo com a proposta dos mesmos autores, abordamos o impacto da avaliação externa de escolas de acordo com duas dimensões: impacto nas políticas educativas; e impacto ao nível da melhoria e da reconcetualização do termo “qualidade”.

1) Impacto da avaliação externa de escolas nas políticas educativas

No âmbito das políticas educativas, os autores anteriormente citados (*idem*, p. 28) propõem a análise do impacto nos seguintes domínios: “i) a escola como organização complexa; ii) a avaliação externa de escolas como um instrumento de regulação baseado no conhecimento”.

Pensando a escola como organização, inevitavelmente, a cultura escolar é indissociável de uma cultura de avaliação, apesar de, em Portugal, como refere o estudo de Santiago *et al.* (2012), essa cultura de avaliação educacional estar marcada por uma

desarticulação entre as suas várias componentes essenciais (avaliação de escolas, avaliação das aprendizagens, avaliação do desempenho docente e relação da escola com a comunidade envolvente).

Numa outra perspetiva, em termos sociais e culturais, a escola cumpre uma missão única, na educação e formação de crianças, jovens e adultos, em interligação com outras instituições, daí ser considerada como uma organização complexa (Pacheco *et al.*, 2014), ou uma “instituição especial” (Azevedo, 2007, p. 67), ou ainda que, inevitavelmente, tem um contributo importante a dar no esforço que globalmente é necessário realizar para a melhoria da educação. Desde a década de 60, no século passado, que se iniciou um debate sobre a eficiência/eficácia escolares, este foi desencadeado por pressões económicas e políticas, reafirmando-se, na década de 1990 até à atualidade, pelas políticas de *accountability*, transformando a escola numa organização regulada pela lógica de quase-mercado” (Maroy, 2012, citado por Marques, 2014).

Apesar da discussão à volta da eficiência/eficácia da escola poder estar associada quer a uma avaliação formativa, de abordagem mais processual, quer a uma avaliação normativa, de abordagem mais quantitativa, de mensuração e comparação de resultados, verifica-se a ênfase que é dada aos produtos relativamente aos processos, dando origem à padronização de práticas.

Deste modo, recorrendo ao vocabulário organizacional de Mintzberg (1992; citado por Maroy, 2012, p.69, citado por Marques, 2014, p. 124), a “estandardização de procedimentos” típica de uma organização burocrática ou a “estandardização de qualificações” associada a uma “organização profissional”, tem vindo a dar lugar a uma “estandardização de resultados”, dando origem a uma conceção da escola como uma organização de “orientação industrial”, cujo modelo de regulação se baseia nos resultados (Maroy, 2012, p.70, *Ibidem*).

Em suma, continua a enraizar-se o sentido de uma escola regulada por fatores de produtividade (Pacheco & Marques, 2014), pensada numa lógica económica (Charlot, 2013), onde vigoram as lógicas da qualidade, da eficácia e da territorialização.

O que caracteriza esta regulação pós-burocrática (Barroso & Afonso, 2011; Afonso & Costa, 2011; Marques, 2014), tal como referido anteriormente, é, também, a utilização do

conhecimento como forma de regulação, outra dimensão de análise do impacto da avaliação externa de escolas nas políticas educativas, por parte de *Pacheco et al.* (2014).

Nestes últimos anos, o conhecimento substitui as tradicionais formas de controlo burocrático, por formas mais persuasivas, subtis e assentes mais em resultados do que em normas. Trata-se de uma forma de *soft governance* (Afonso & Costa, 2011, p. 20) ou uma regulação *soft* (Afonso & Costa, 2011), que depende da iniciativa dos atores e não apenas nas normas emitidas pelos responsáveis políticos, que busca o “poder ideacional” enviando para segundo plano o “poder de base sancionatória” (*Ibidem*, p.180). Porém, e de acordo com os mesmos autores, o termo “*soft*” traduz apenas uma aparência. Apesar de se verificar que, na regulação política, no âmbito da avaliação externa de escolas, as sanções tradicionais, de base legal, concretizadas através dos instrumentos clássicos de punição (*hard regulation*) “dão lugar a modos indiretos de regulação assentes em outros tipos de sanções (sociais), e em processos de socialização” (*idem*, p.181), estes acabam “por funcionar como mecanismos (poderosos) de cumprimento de regras” (*ibidem*), sendo as escolas incentivadas a produzirem, com regularidade, informação sobre a qualidade dos seus desempenhos, com o objetivo de contribuir para a caracterização do sistema, no seu todo, e de ser divulgada publicamente. Em última análise, esta intensificação da avaliação externa de escolas, tem como objetivo apoiar as decisões políticas, no que se refere à gestão das mesmas, transformando-a, ainda que lentamente, numa “gestão empreendedora”, permitindo-lhe um maior grau de visibilidade que a leva a estar “mais exposta ao escrutínio e controlo social” (*idem*, p. 181).

De acordo com Barroso e Afonso (2011), existem três tipos de conhecimento que são utilizados no processo de decisão ou regulação: i) indicadores e comparações; ii) “boas práticas”; e iii) saberes baseados na experiência. Para os autores, os indicadores permitem comparar uma sociedade com o seu passado, com outras sociedades ou ainda com determinadas metas (“*benchmarks*”), podendo estas comparações servirem de base para gerar novos circuitos de conhecimentos, importar “boas práticas” e colocar certos problemas na agenda política. No entanto, estes modelos de “boas práticas”, elaborados de forma atrativa para terem impacto, intervêm de forma subtil e quase invisível no processo, pois mostram o que se poderia ou deveria fazer, como e o quê, tornando-se em potenciais fontes de possíveis condutas. Por último, os saberes baseados na experiência, diferem dos

conhecimentos técnico-científicos, tradicionalmente usados na política e, por isso, pretendem ser conhecimentos complementares, que têm o intuito de se adequar à multidimensionalidade, à complexidade e à particularidade dos contextos num determinado momento e local.

Em virtude do que foi referido, o conhecimento surge como forma de validação de um poder político que apresenta um défice de autoridade, vendo-se obrigado a negociar com vários atores. O Estado possui, assim, o papel de monitorização à distância (Afonso & Costa, 2011) e o trabalho do conhecimento traduz-se em “resultados”, “níveis de desempenho” e “formas de qualidade”. Para Pacheco *et al.* (2014, pp. 32-33), “esta abordagem insere-se no tipo de regulação através de instrumentos que buscam a produção de efeitos pela legitimidade discursiva e mudança conceitual, tal como é preconizado pelos organismos transnacionais e supranacionais”.

Os mesmos autores referem que a funcionalidade da avaliação externa de escolas como instrumento de regulação do conhecimento é consolidada pela existência de estudos comparativos e pela publicação de *rankings*, como uma exigência externa, que define as regras e os procedimentos da avaliação.

Ainda no âmbito das políticas educativas, Santiago (2011, citado por Marques, 2014), num estudo comparativo da OCDE, refere que, no nosso país, a avaliação externa de escolas tem um impacto reduzido nos salários dos professores, no apoio prestado aos mesmos para a melhoria do ensino, no orçamento previsto para as escolas, onde se observa um maior impacto é no retorno à instituição sobre o seu desempenho e na avaliação do órgão de gestão.

2) *Impacto da avaliação externa de escolas ao nível da melhoria e da reconcetualização do termo “qualidade”*

A outra dimensão do estudo da influência da avaliação externa de escolas, proposto por Pacheco *et al.* (2014) é o seu impacto na melhoria e no conceito de qualidade. Como refere Almeida (2007, p. 238),

(...) a avaliação das escolas não é sinónimo de inovação e qualidade, mesmo sendo certo que pode explicitar os entraves e os facilitadores de tal inovação e qualidade.
(...) A avaliação pode explicitar os caminhos da mudança mas nunca contém em si as respostas ou a terapêutica para os eventuais disfuncionamentos identificados.

Ainda neste propósito, no que se refere ao decorrente da avaliação das escolas, Costa (2007, p. 232) faz alusão a um *neo-institucionalismo* referindo que,

(...) as escolas, incorporam toda uma série de orientações, de regras do meio em que se situam (por exemplo, que é necessário autoavaliar-se, que é necessário ter um projeto educativo, um projeto curricular e outras coisas...), interiorizam esse tipo de indicações, como elementos importantes para o seu desempenho, só que, depois, na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, porque não vinculam efetivamente as práticas (desarticulação entre intenção e ação).

Destas palavras de Costa (2007) constamos que o impacto na melhoria se processa, essencialmente, a um nível técnico e “discursivo”.

Ainda tendo como referência a possibilidade de a melhoria se tornar uma questão técnica e teórica, uma das questões ainda inconclusivas, para Pacheco *et al.* (2014), é a apresentação de um plano de melhoria por parte das escolas avaliadas. Embora no primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) a sua apresentação era apenas obrigatória para as escolas com avaliação menos “positivas”, no segundo ciclo avaliativo a sua apresentação tornou-se obrigatória. Esta obrigatoriedade, se por um lado obriga as escolas a refletirem sobre o seu processo, por outro lado, pode levar as escolas a conformarem-se com um simples cumprimento de normas e regulamentos, transformando a avaliação externa de escolas numa avaliação essencialmente administrativa e procedimental.

Por outro lado, o crescente enfoque na performatividade preconizada pelas políticas de *accountability*, que usam o conhecimento como instrumento de regulação, há uma expectativa crescente para que sejam as próprias escolas a tomarem a responsabilidade pela melhoria e pela garantia da qualidade do seu ensino, através do desenvolvimento de meios próprios, o que leva a que, muitas escolas recorram a estratégias de marketing, para tornarem públicos resultados supostamente favoráveis (posições em *rankings*; divulgação de prémios e comparações com outras escolas), que, no entender de Fonseca & Costa (2008, citados por Pacheco *et al.*, 2014), são utilizadas como sinónimos de qualidade.

Com o objetivo de tentar “qualificar a qualidade” em contextos de avaliação externa, Stake e Schwandt (2007; citados por Pacheco *et al.*, 2014) referem que:

O movimento em direção ao foco exclusivo na performatividade é subtil e sub-reptício: subtil porque a linguagem da qualidade é efetivamente retida (falamos de “garantia de qualidade”) e parece tão relevante e inteligentemente direcionado que não necessita de defesa; sub-reptício porque embora uma preocupação aparente com a qualidade seja mantida e até tornada mais proeminente, é neutralizada e

esvaziada de sentido. A qualidade é tornado adiafórica – não é boa nem má, mas representada como indiferente e simplesmente mensurável a partir de indicadores técnicos.

De acordo com os autores podemos referir que existe uma “tecnicização da qualidade” ou uma “quantificação da qualidade”, uma vez que ela é assegurada por meios técnico, e medida por resultados quantitativos, o que não deixa de ser um paradoxo.

3.2.3. Efeitos da avaliação externa de escolas

Segundo Pacheco *et al.* (2014), um efeito que se destaca à partida, produzido pelo atual modelo de avaliação externa de escolas, é o efeito de legitimação pela consensualidade que tem reunido ao seu redor e que, no entender de Afonso & Costa (2011), se deve, sobretudo, aos processos utilizados na produção e divulgação do conhecimento. Para além de que, “sendo um instrumento que não foi imposto aos atores escolares, foi gradualmente atraindo o seu “alvo”, conseguindo congregando ao seu redor a maioria das escolas” (*idem*, p. 164).

No entanto, outros efeitos se podem inferir para as escolas, resultantes quer das políticas educativas, quer da implementação do processo de avaliação externa nestas. Pacheco *et al.* (2014) procuraram estudar estes efeitos e dividiram-nos em três categorias de análise, cuja base é a própria estrutura institucional do modelo:

- i) *mudanças organizacionais* – estão relacionadas com a liderança e gestão, ou seja, com questões formais das decisões que os órgão de gestão e administração da escola têm de tomar, o que passa pelo assumir das competências que os normativos lhes atribuem. Sendo ainda incluído neste ponto, pelos autores, todos os aspetos relacionados com a autoavaliação.
- ii) *mudanças curriculares* – referem-se às decisões curriculares que tem de ser tomadas quer em contexto de gestão da escola, quer no contexto de gestão da sala de aula, que segundo os autores são, por isso, integradas na prestação do serviço educativo.
- iii) *mudanças pedagógicas* – nestas são incluídas, pelos autores, os resultados escolares dos alunos, assim como a distribuição e partilha de práticas quer no interior da escola, quer com a comunidade envolvente.

Para pesquisar a mudança ocorrida nas categorias atrás referidas, Pacheco et al. (2014) recorreram a estudos empíricos, nomeadamente aos que Normand e Derouet (2011, citados por Marques, 2014) realizaram em diferentes países. Para estes autores, os relatórios redigidos pelas Inspeções mostram que as escolas estão muito aquém do desejável na utilização da autonomia de que dispõem e que as mudanças nas práticas pedagógicas são um processo muito lento.

Porém, após mencionarem outros estudos, Pacheco *et al.* (2014) concluem que da avaliação externa de escolas decorrem efeitos ao nível dos discursos e ao nível de procedimentos organizacionais, ou mesmo até curriculares, contudo ao nível das mudanças pedagógicas na sala de aula estes efeitos são pouco ou nada visíveis. Do mesmo ponto de vista partilha Terrasêca (2011, citado por Marques, 2014, p. 129), fundamentando a sua opinião no percurso de investigação e de intervenção que tem vindo a realizar:

(...) que as avaliações externas de escola, independentemente da sua qualidade intrínseca, não conseguem atingir aquilo que, através da enunciação de objetivos para a sua ação, se têm proposto realizar. Não raras vezes estas avaliações desencadeiam mecanismos de reação algo crispada que leva a contornar percursos e a procurar criar estratégias que permitam encontrar a melhor forma de obter aqueles dados que melhor enfatizem os aspetos positivos do trabalho desenvolvido e, assim, melhor se coadunem com o que é esperado. Acreditamos também que as mudanças que a avaliação externa desencadeia se caracterizam por serem maioritariamente pontuais, não atingindo a raiz dos problemas e, assim, não reunindo condições para permitirem que algo de efetivamente relevante e significativo mude na qualidade do serviço educativo prestado, na qualidade das aprendizagens, ou mesmo, nos modos de trabalho dos profissionais da educação. Tão pouco contribui para o debate absolutamente indispensável sobre o que se entende ser a qualidade da educação.

Este estado de quase letargia, que a autora reconhece nos contextos escolares, decorre de um natural *efeito de inércia* (*idem*, p. 129) existente nas escolas, que a avaliação externa não tem conseguido contrariar e que leva a que as escolas continuem a perpetuar modos de trabalho, de organização e de gestão das relações, internas e externas. Em sua opinião, estas reações das escolas podem ser um indicador de que a avaliação externa de escolas tem sido encarada, pelos diversos atores, como um fim em si mesmo e não como um meio. A autora questiona-se, ainda, sobre o conhecimento e valorização dos objetivos da avaliação externa de escolas, pelos profissionais de educação, na medida em que desconhecem até o impacto que aqueles possam ter na sua carreira e no seu percurso profissional.

Perante os resultados encontrados, Pacheco *et al.* (2014) referem que é necessário repensar e analisar de forma crítica instrumentos que, tal como preconiza o atual modelo de

avaliação externa de escolas, expressam apenas políticas estandardizadas de regulação, e que pouco têm contribuído para que ocorram mudanças efetivas.

3.3. A influência da Avaliação Externa das Escolas no desenvolvimento de projetos nas escolas

Indo de encontro ao anteriormente referido, e concordando com Moreira e Morgado (2015), a avaliação externa deve ter em conta as potencialidades das escolas no sentido de estimular a sua autoavaliação, bem como a possibilidade de dinamizar a conceção e implementação de projetos no seu interior. Entre estes projetos encontra-se o Projeto de Educação para a Saúde, sobejamente reconhecido pela importância de que se reveste tanto em termos educativos como em termos sociais.

Tal como referimos no capítulo II, é a partir da publicitação da Carta de Otawa, em 1986, que a Promoção da Saúde passou a fazer parte do primeiro acordo internacional que determinou, a nível nacional, a obrigatoriedade da implementação da Educação para a Saúde em todos os níveis de ensino, passando essa área do saber a fazer parte integrante do Currículo Oficial.

Em Portugal, a Educação para a Saúde surge de modo mais formal com a publicação do Despacho nº 19737/2005, de 15 de junho, que criou um grupo de trabalho que tinha como função estudar e propor os parâmetros gerais dos programas de Educação Sexual em meio escolar, na perspetiva da Promoção da Saúde Escolar. Este grupo de trabalho, designado por Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), realçou a relevância da escola na promoção de saúde dos jovens e alertou para a necessidade de adotar um projeto educativo que definisse linhas orientadoras da Educação para a Saúde, linhas essas que serviriam de orientação na elaboração do Plano de Trabalho de Turma (PTT). Com base nessas alterações, o GTES (2005, p. 4) propunha que se procedesse ao “estudo, reorganização e revitalização dos currícula das disciplinas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico na perspetiva da Educação para a Saúde”, assumindo que essa revitalização deveria ter “caráter obrigatório com implicações a nível do desenvolvimento curricular, das disciplinas do projeto de turma e da avaliação dos alunos”.

A importância da promoção da Educação para a Saúde foi reafirmada posteriormente, em 2006, num protocolo assinado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, onde se afirmava que:

A promoção da educação para a saúde em meio escolar é um processo em permanente desenvolvimento para o qual concorrem os setores da Educação e da Saúde. Este processo contribui para a aquisição de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontar-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. A promoção da educação para a saúde na escola tem, também, como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa. (ME/MS, 2006, p.1.)

Importa ainda referir que o atual paradigma de promoção da saúde global da população escolar, enquadrado pelo despacho nº 19737/2005, de 15 de junho, procurou imprimir nas escolas uma nova dinâmica de práticas colaborativas e reflexivas de equipas multidisciplinares, consignando á avaliação um papel essencial na elaboração e na concretização de projetos. Contudo, a publicação deste despacho não conseguiu alterar de forma significativa a realidade escolar, observando-se um sucessivo adiamento por parte do corpo docente na integração definitiva desta temática educacional nas diferentes áreas disciplinares, recorrendo, sempre que possível, a profissionais de saúde para se fazer essas abordagens. Para alterar essa situação, o Ministério da Educação determinou que em cada escola passasse a existir um Projeto de Educação para a Saúde (PEpS), articulado com o Projeto Educativo (PE), e fosse designado um Coordenador de Educação para a Saúde (CEpS), dentro de um perfil predefinido, com a principal função de mobilizar toda a comunidade escolar para a mudança. Para o efeito, foi publicado o Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro, onde se determinava que:

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.

Mais recentemente, a Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, veio determinar a implementação, com carácter obrigatório, da Educação Sexual em todos os níveis de ensino como parte integrante da Educação para a Saúde. Ora, a escola, dadas as funções que lhe estão consignadas e a sua integração na comunidade, constitui-se como espaço favorável à implementação das políticas de Educação para a Saúde, prevenindo riscos e promovendo

estilos de vida saudáveis, pelo que o Projeto de Educação para a Saúde é fundamental na Promoção da Saúde individual e comunitária, numa instituição educativa que se quer mais aberta, eficaz e gratificante (Motta & Alves, 2013).

4. O atual modelo de avaliação externa das escolas

O modelo de avaliação externa das escolas adotado em Portugal tem-se inspirado na metodologia seguida pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e no modelo escocês *How good is your school*, e caracteriza-se por ser um processo implementado pela IGEC em colaboração com as universidades. Segundo Afonso & Costa (2011, p.187), esta inspiração no modelo escocês, a par dos movimentos de eficácia e melhoria das escolas, constitui, do ponto de vista teórico, a coluna vertebral do modelo, “do ponto de vista dos fundamentos formais (indicadores, liderança forte, expectativas positivas, etc.). Além disso, a importância do Modelo de Excelência, da EFQM, indicia uma viragem nas políticas, com enfoque na melhoria da qualidade do desempenho”.

Na intenção de integração das perspetivas organizacional, curricular e pedagógica, o modelo português de avaliação externa de escolas é, na ótica de autores como Leite e Pacheco (2010) e Simões (2011), “um instrumento formativo de avaliação da qualidade escolar” (Pacheco *et al.*, 2014, p. 33).

Do ponto de vista de Afonso (2010, p. 164), os procedimentos de avaliação externa das escolas públicas, em Portugal, “revelam a presença de dimensões importantes de um modelo de *accountability*”. Para o referido autor, neste modelo é patente a centralidade do pilar da prestação de contas, que se estrutura na produção de informações, argumentações e justificações. Presente, embora em momentos distintos, está também o pilar da avaliação – na autoavaliação e durante o processo de avaliação externa. Porém, é evidente o esquecimento a que está votado o pilar da responsabilização, mesmo estando previstas, nos normativos legais, algumas consequências decorrentes dos resultados da avaliação externa. Deste modo, para o autor, este modelo de avaliação externa das escolas não constitui no seu todo um modelo de *accountability*, embora contenha, na sua configuração, “diversas formas parcelares de *accountability*” (*idem*, p. 165).

Tal como foi referido ao longo desta dissertação, faz parte do atual modelo a avaliação das dimensões relativas aos resultados (académicos ou outros resultados

educativos e reconhecimento da comunidade educativa), à prestação do serviço educativo (gestão do currículo, práticas de ensino, práticas de monitorização e avaliação e práticas de inclusão e equidade) e à liderança e gestão (visão, estratégia e planeamento, gestão dos recursos, desenvolvimento pessoal e organizacional, autoavaliação e melhoria). No entanto, várias críticas têm sido apontadas a este modelo, apesar de se lhe reconhecer também aspetos positivos.

Na opinião da OCDE (2013), o modelo caracteriza-se pela particularidade de não interligar de forma plena toda a avaliação do sistema escolar, isto é, a avaliação das instituições escolares, a avaliação das aprendizagens e a avaliação do desempenho docente. Pois, segundo Santiago *et al.* (2012) o enfoque nas aprendizagens, por parte do modelo de avaliação externa de escolas português, é nitidamente insuficiente.

Ainda no âmbito das aprendizagens, para Pacheco *et al.* (2014), o debate em torno da qualidade das mesmas, ou do sucesso académico deve ser realizado tendo por base indicadores curriculares. Para os autores, a justificação para esta situação deve-se à falta de consenso entre responsáveis políticos, pais, encarregados de educação e classe docente, por um lado, quanto à atribuição da responsabilidade pelo sucesso escolar dos alunos e, por outro, quanto à forma de como esse mesmo sucesso se torna visível, através da publicação dos *rankings*. Desta forma, se constata que a qualidade do sucesso é, por um lado, cada vez mais “uma variante política” (*Ibidem*, p.9) associada à valorização dos resultados obtidos pelos alunos nos exames ou provas nacionais externas, os pais e os encarregados de educação e os responsáveis pela definição das políticas educativas atribuem a responsabilidade do sucesso a fatores internos à escola (nomeadamente às práticas que os professores implementam na sala de aula), enquanto, para os professores, o sucesso é muitas vezes fortemente condicionado por fatores externos (como o meio socioeconómico em que vivem e o apoio que lhes é facultado pelo núcleo familiar).

Uma outra crítica, que os autores anteriormente citados apresentam, relativamente a este modelo é a valorização do valor acrescentado do contexto relativamente ao valor acrescentado da escola propriamente dita, sobretudo no que ao grau de ação dos professores diz respeito.

Gonçalves, Fernandes e Leite (2014), consideram que a abordagem portuguesa da avaliação externa de escolas apresenta algumas características de uma boa prática, no

entanto, o modelo focaliza-se muito na análise documental e nos processos administrativos e de gestão, em detrimento da qualidade e eficácia da educação e do ensino. Também Pacheco *et al.* (2014), é da opinião de que apesar de a avaliação pretender evidenciar práticas escolares adequadas ao padrão definido na base das boas práticas, a linguagem do modelo é algo errónea, pois utiliza uma terminologia que legitima os *standards*.

Por sua vez, ao serem privilegiados os resultados, e dependendo deles a classificação a fazer nos domínios da prestação do serviço educativo e da liderança e da gestão escolares, “a avaliação externa de escolas fica comprometida nos seus processos, na sua legitimidade e nos seus efeitos” (Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014, p. 86).

Ao fazer uma análise do modelo de avaliação externa de escolas, à luz das teorias, paradigmas e modelos de avaliação, através da análise do documento “Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação” (IGE, 2009), Pacheco *et al.* (2014, p.43) referem que “não se encontra qualquer referência à noção de avaliação, nem tão pouco a paradigmas e abordagens. O documento, uma síntese de outros documentos, é essencialmente uma opção técnica, explicativa dos objetivos e da sua estrutura interna.” Considerando os autores, ainda que o modelo é um modelo “ateórico”, por lhe faltar uma teoria de avaliação, na opinião dos autores anteriormente citados, este modelo corre o risco de se tornar numa “referencialidade técnica” (*idem*, p. 43), que, apesar da reformulação a que foi sujeito no início do segundo ciclo avaliativo, em 2012, não é suficientemente discriminativo em termos do que deve ser considerado, na linguagem da avaliação, como um critério, um *standard* e um indicador.

Contudo, para além da função de melhoria, como já referimos anteriormente, a avaliação tem como objetivo final formular um juízo sobre o mérito ou os defeitos de algo ou alguém, através da atribuição de um significado entre um “referido” e um “referente”, esta comparabilidade requer que o avaliador se posicione externamente e simultaneamente tenha, ainda, uma visão racionalista e objetiva da realidade. Desta forma, e como defendem Pacheco *et al.* (2014), é praticamente impossível evitar, em matéria de avaliação, este “jogo” entre uma teoria formativa, de abordagem mais compreensiva (Stake, 2006), mais subjetiva (Rodrigues, 2002, citada por Marques, 2014), e uma teoria normativa de abordagem mais objetivista (*Ibidem*), fundamentada em *standards* (Stake, 2006), relacionada com a regulação e padronização do que acontece nas escolas, podendo mesmo

dizer-se que “a avaliação, em teoria e na prática, vive desta contradição existente entre, por um lado, a busca da objetividade (e da comparabilidade, no caso da avaliação externa) e, por outro, o caminhar no sentido da compreensibilidade” (Pacheco *et al.*, 2014, p. 44). Existe uma permanente circulação “entre o objetivo e o subjetivo, o quantitativo e o qualitativo, o sumativo e o formativo” (*ibidem*). Utilizando as palavras de Sobrinho (2008, citado por Marques, 2014, p. 121), a avaliação “não separa o mundo objetivo e as visões subjetivas, não opõe os enfoques quantitativos e os qualitativos, nem separa os fatos dos valores.”

Por estes motivos, no âmbito da avaliação externa das escolas, “mesmo que não seja possível prescindir dos modelos de quantificação, presentes numa avaliação centrada em critérios e *standards*, (...) a avaliação de escolas requer uma interpretação de contextos e dinâmicas, nem sempre suscetíveis de serem padronizados” (Pacheco *et al.*, 2014, p. 48), por se tratar de “realidade social única, que não funciona na base de receituários nem de lógicas de mera quantificação” (*Ibidem*). É necessário ainda ajustar o equilíbrio entre o que a OCDE (2013, p. 385) chama de “*scholl improvement*” – melhoria da escola - e “*school accountability*”.

Pacheco *et al.* (2014, p.44), consideram que as teorias e paradigmas que se salientam no modelo português de avaliação externa de escolas dependem “do modo como os resultados são lidos e trabalhados pela tutela, pela própria escola e pela comunidade”, não colocam, no entanto, de parte a hipótese de haver “escolas que atribuem um valor mais formativo e compreensivo ao relatório do que outras escolas, podendo interessar, a estas últimas, somente o registo quantitativo do número de bons e muito bons e àquelas uma análise crítica do seu funcionamento”.

4.1. Mudanças provocadas pela avaliação externa das escolas

4.1.1. Uma avaliação para a melhoria das escolas

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projetos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola

como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social (Nóvoa, citado por Teixeira *et al.*, 1996).

Para compreender as mudanças sofridas na educação, é preciso relacioná-las com as questões políticas, sociais e económicas do momento histórico em que essas mudanças ocorreram. Da mesma forma, é preciso, também, compreender os pressupostos teóricos oriundos das relações sociais que fundamentam propostas de mudança.

Neste sentido e tal como refere Afonso (2010) as políticas de avaliação (dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas) têm marcado o campo da educação, nomeadamente da educação pública estatal, sendo justificadas por discursos muito diversos e contraditórios. Consoante os discursos, o enfoque pode conter a questão (ideológica e, num certo sentido, foucaultiana) do controlo e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos da educação, bem como referências, mais ou menos explícitas, à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos, à compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia, à melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes, ao apoio à decisão política, ao suporte a estratégias de comparativismo educacional baseadas em *rankings* de excelência, à livre escolha parental, ao mercado e *quase-mercado* de serviços educativos, à estruturação, ainda que parcial, de modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*).

No que diz respeito, à avaliação das escolas públicas portuguesas, as justificações oficiais referem a importância de “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, a necessidade de “reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia”, o objetivo de “concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo” e a intenção de “contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas”

Assim a avaliação das escolas tem por referência imagens e representações das escolas, pelo que “uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escolar beneficiará muito de um exercício de hermenêutica organizacional, através do qual se procederá ao inventário crítico e respetiva interpretação de conceções organizacionais de escola, implícitas ou explícitas” (Lima, 2002, p.27).

Para além de instituições com uma missão específica, as escolas, em geral, e cada escola, em particular, têm traços distintos: “avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia... Por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola” (Santos Guerra, 2002, p.11).

Importa não separar a avaliação das escolas da avaliação de outros níveis do sistema educativo, antes deve a primeira beneficiar da avaliação individual do trabalho dos profissionais e da avaliação da ação dos poderes organizadores intermédios e da intervenção das autoridades ministeriais. A direção e a gestão da escola, a sua organização e cultura, podem gerar impactos diversos na eficácia pedagógica da escola, pelo que há um lugar específico para a avaliação institucional. E a escola não é o último escalão de uma hierarquia administrativa, mas uma instituição onde a educação acontece e onde se deve concentrar os esforços para melhorar.

Uma das lições recolhidas da história das reformas curriculares é a de que as mudanças só acontecem de forma eficaz quando assumidas pelos professores, individualmente, e pelas escolas, como “comunidade profissional”. Depois de estudar as últimas “eras geológicas” das reformas educativas, Elmore conclui que mudar a estrutura não muda a prática; pode ser mais visível e até mais fácil que mudar a prática letiva, mas não muda o essencial. As escolas sabem como mudar, não sabem como melhorar, como encetar um progresso sustentado e contínuo. A melhoria requer disciplina, é uma forma de disciplina (Elmore, citado por Azevedo, 2007).

E assim continua Azevedo “podemos definir a melhoria da escola como um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento da comunidade escolar, que:

- está centrado na escola,
- implica todo o pessoal do estabelecimento,
- constrói uma comunidade de aprendizagem que inclui a comunidade escolar no seu conjunto,
- é conduzido pela reflexão sobre a sua prática e pela literatura da investigação,

- potencia o desenvolvimento contínuo dos professores,
- fomenta a capacidade dos alunos para aprender,
- se centra na análise do ensino e do currículo (Murillo 2003, p.3 citado por Azevedo, 2007).

Necessitamos de uma avaliação que alimente a melhoria, que produza informação sobre o que se ensina e se aprende na escola, que contribua para uma nova cultura de escola.”

A questão dos destinatários não pode ser desligada das finalidades, da sequência e consequência da avaliação. A avaliação é um ponto de situação num processo de desenvolvimento organizacional? Uma investigação com fins científicos? Uma ação preferentemente de controlo e verificação da conformidade legal, até com possíveis consequências disciplinares? Um relatório para informação das autoridades, que reagirão como entenderem, designadamente pelo arquivo?

De uma avaliação útil decorrem compromissos de melhoria que são tanto da responsabilidade da escola como das diversas instâncias de apoio, da administração educativa e das autarquias, segundo as competências estabelecidas. Assim, a avaliação deve gerar um plano de ação para a melhoria da escola, com objetivos, responsáveis, momentos de avaliação, etc. Este plano é elaborado pela escola e apoiado externamente, na medida das necessidades, pelo que as escolas com mais problemas devem ser especialmente apoiadas (Azevedo, 2004 citado por Azevedo, 2007).

Neste sentido, os destinatários da avaliação são os membros da escola, a “comunidade educativa”, as autarquias e a administração educativa, as instâncias de formação inicial e contínua de professores e de outros profissionais da educação, são até os meios de comunicação. A maior ou menor importância dos destinatários depende da natureza da avaliação, mas não será demais insistir no lugar crucial da comunidade educativa. Não é necessária a avaliação para a escola cuidar de fornecer a informação às famílias e a toda a comunidade (o que oferece, quem são os responsáveis pelas diversas funções de coordenação, as modalidades de participação, as regras principais, os meios de comunicação, os calendários, etc.), mas os procedimentos de avaliação pressupõem essa informação e constituem um estímulo acrescido à sua produção.

Qualquer processo de avaliação institucional abarca o contexto, os recursos, os processos e os resultados da escola. Neste sentido, a avaliação:

- atende aos contextos económicos, sociais e culturais da escola, tanto no diagnóstico como nas recomendações e evita o risco da homogeneização, pois a avaliação não pode ser um instrumento de uniformização e de pressão para que todas as escolas mudem de forma a aproximarem-se de um padrão imposto com mais ou menos subtileza;
- caracteriza os recursos disponíveis e o grau de adequação às necessidades;
- analisa os processos segundo a adequação, eficiência e eficácia;
- caracteriza e “explica” os resultados e valoriza as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos.

Nesta perspetiva, ao atender a estas quatro componentes e abranger as múltiplas facetas da realidade escolar, é uma avaliação integrada (Clímaco, 2002, e IGE, 2002a), bem distinta de procedimentos de auditoria ou monitorização. As avaliações que contemplam a “ecologia” das realidades em análise tendem a ser mais positivas e “compreensivas” e implicam interação entre dinâmicas internas e externas. Por outro lado, o esforço para essa integração reduz o efeito de “túnel”, ou seja, a concentração dos esforços nas áreas que serão avaliadas e no que se mede a curto prazo e não no que poderá ser mais decisivo.

A participação dos professores e demais profissionais, dos pais e dos alunos serve numa lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade. A avaliação dá voz a todos os setores da escola, incluindo os estudantes, o seu sentir e a sua opinião, pois, neste sentido, são demasiado esquecidos. Importa que os atores educativos tomem a palavra.

A avaliação assenta na confiança, no respeito por todos os intervenientes e na confidencialidade de certas matérias, sendo, em si mesma, um processo educativo, eivado dos valores educativos (Santos Guerra, 2002). Também na avaliação se deve aplicar o sábio princípio de “educar *em* e não só educar *para*” (Azevedo, 2007).

Por tudo o que foi referido até aqui é no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram. Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da

avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir como reforço da segurança dos atores educativos.

O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação (Azevedo, 2007).

4.1.2. A autoavaliação e o apoio externo

Diz-se autoavaliação institucional para designar um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso. Um dos investigadores mais empenhados nesta causa descreve-a como “um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (MacBeath, citado por Azevedo, 2007).

Parece algo de “natural” na vida da escola, mas não é o que se verifica na realidade, se entendermos a autoavaliação como um processo coletivo e sistemático com algum nível de formalização, organização e intencionalidade. Pois a maioria das escolas/ agrupamentos não a realizam desta forma, tal como se pode constatar pela análise dos relatórios elaborados pela IGE durante as atividades de Avaliação Externa.

As escolas dos ensinos básico e secundário já desenvolvem dispositivos, instrumentos e processos diversos, como consequência das orientações legais ou como consequência do atual programa de avaliação externa, do qual é responsável a IGEC. Aliás, a legislação em vigor não apenas refere que a “avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”, mas também especifica que “a autoavaliação tem um carácter obrigatório [e] desenvolve-se em permanência” (Lei nº 31/2002, art.º 5º e art.º 6º).

A autoavaliação, todavia, tem estado a ser concretizada pelas escolas através de processos e modos muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica. Neste sentido, alguns agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, ou tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou *importam* mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e

adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras, ou, simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objetivo o domínio de saberes e metodologias da autoavaliação, metodologias essas supostamente mais congruentes com as respetivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar (Afonso, 2010).

Nesse sentido, não é de todo irrealista falar de um emergente e ainda incipiente mercado (e/ou quase-mercado) direcionado para a avaliação institucional e, nomeadamente, para a autoavaliação das escolas. Trata-se de uma oferta e procura impulsionadas, quer pelas necessidades decorrentes da legislação atual, quer pelas dificuldades inerentes da ausência de uma prática consolidada de autoavaliação, quer pela escassa formação dos atores educativos nestas e noutras áreas da avaliação.

Tal como refere Afonso (2010) “a desocultação, por parte dos atores educativos locais e institucionais, das funções latentes ou dos limites subjacentes a um modelo de autoavaliação induzido ou impulsionado externamente (como acontece no modelo português em vigor), poderá vir a ter, pelo menos, duas consequências importantes: ou os atores educativos, com o passar do tempo, tenderão a naturalizar (ou mesmo a subverter) os procedimentos de autoavaliação, obrigando a reajustamentos periódicos para manter e reatualizar a sua eficácia real e simbólica, ou, então, as escolas tenderão a reivindicar e assumir formas de autoavaliação que as protejam de uma eventual instrumentalização da sua autonomia, e lhes permitam contrabalançar os efeitos (eventualmente negativos) das formas de avaliação externa”. A perspetiva de colaboração benévola entre avaliação externa e autoavaliação, que assente na reciprocidade crítica e dialógica, não parece por agora totalmente garantida. Pois o que atualmente acontece é que a centralidade da avaliação externa (que o próprio nome do modelo evidencia) amplia necessariamente a secundarização da autoavaliação, o que, mesmo assim, não explica completamente o facto de esta última ser a componente de avaliação institucional menos consolidada e valorizada. Também como antídoto a esta eventualidade, diz Afonso (2010, p. 351) “continuo a pensar que a melhor forma de concretizar uma parte essencial da avaliação institucional é apostar com determinação numa política pública que favoreça a prática de uma autoavaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a partir da qual possa

haver um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e consequente, com equipas interdisciplinares externas às escolas”.

É também, por isso, que reafirma o mesmo autor, que “uma ampla formação em avaliação (para professores e outros atores educativos com responsabilidades importantes nas escolas) é absolutamente decisiva. Sem esta competência, que se deve acrescentar a todas as outras que são constitutivas de uma conceção avançada em termos profissionais (nos domínios éticos, metodológicos, políticos, científicos, pedagógicos, organizacionais...), o discurso oficial da necessidade de promover uma *cultura de avaliação*, já transformado num novo senso comum educacional, é mais um *slogan ideológico*”. Neste sentido, reforça Afonso (2010, p. 352):

Na ausência de uma confiança forte nos profissionais da educação (sobretudo nos professores), e perante a emergência dos novos mecanismos de governança, será plausível esperar, em Portugal e noutros contextos, que os sistemas de avaliação acabem sobretudo por justificar a expansão (e eventual tecno-burocratização) de estruturas especializadas para a sua gestão e implementação, induzindo a criação de patamares de meta-avaliação mais adequados ao protagonismo e exercício do poder dos especialistas, eventualmente recrutados por organizações específicas e com ampla autonomia em relação ao Estado, mas, com grande probabilidade, radicalmente afastados dos interesses (e das vozes) dos atores educativos e das especificidades dos contextos locais e institucionais. Aliás, sem a participação crítica e empenhada dos interessados haverá maior probabilidade de separar a questão da responsabilização dos atores educativos da questão das possibilidades e limites da avaliabilidade desses mesmos actores, organizações e contextos (Afonso, 2002). Neste caso, por exemplo, será mais fácil aceitar as consequências negativas de um modelo de avaliação enquanto subsistirem lacunas de formação e eventual alheamento em relação a políticas e agendas educacionais, nomeadamente em relação a programas, metodologias e procedimentos que devem, com envolvimento dos sujeitos, estar direccionados para a descrição, compreensão e mudança das realidades educacionais.

No caso da nossa experiência relativa ao modelo de avaliação externa das escolas, os procedimentos metodológicos, éticos e organizativos têm sido sucessivamente discutidos e aperfeiçoados (essencialmente pela IGE e especialistas envolvidos, não sendo dado espaço aos atores das escolas para contribuir para o aperfeiçoamento destes processos), mas, mesmo assim, vai-se generalizando a convicção de que subsistem aspetos problemáticos a confrontar de forma mais efetiva, mesmo porque o modelo contém dimensões de *accountability* que ainda precisam de melhor clarificação e especificação. A este propósito, por exemplo, se concebermos a *accountability* como um conjunto articulado de avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009b, 2010a citado por Afonso 2010), é evidente, no atual modelo de avaliação externa das escolas, o enfoque da prestação de contas (onde a produção de informações, argumentações e justificações tem um papel

estruturante), estando também presente o aspeto da avaliação, em dois momentos diferentes: durante o processo de autoavaliação interna e durante o processo de ponderação e elaboração do relatório de avaliação externa. No entanto, verifica-se uma insuficiente tradução ou assunção da parte da responsabilização, apesar de estarem previstas, em outros normativos legais, algumas consequências concretas dependentes dos resultados desta avaliação externa. É o caso, entre outros, dos *contratos de autonomia* das escolas ou agrupamentos de escolas, os quais não podem ser celebrados à margem da avaliação externa, a destituição do diretor do agrupamento ou escola não agrupada, ou, ainda, implicação nas percentagens máximas para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente na Avaliação do Desempenho Docente.

Para desenvolver uma efetiva autoavaliação por parte das escolas, as autoridades devem providenciar: dados estatísticos nacionais, regionais e locais para comparação e referência, bem como uma bateria de indicadores de qualidade; formação em métodos e práticas de autoavaliação; legislação de enquadramento e suporte; avaliação externa da autoavaliação para prestação de contas e promoção da melhoria da autoavaliação, já que, desta forma, as escolas podem testar as forças e os limites do seu processo de autoavaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade desse mesmo processo (SICI, 2003 citado por Azevedo, 2007). No entanto, desde esta altura que as coisas não se têm alterado muito, verificou-se apenas a publicação de alguma legislação de suporte e enquadramento e o enfoque por parte das equipas de avaliação externa no facto de as escolas cumprirem ou não os requisitos para uma autoavaliação de acordo com esses normativos.

Para além do apoio da administração, as escolas poderão beneficiar, também, do contributo de instituições do ensino superior e de centros de investigação, designadamente sob a forma de assessoria. Nas modalidades de assessoria a processos de melhoria centrados nas escolas, como por exemplo: as dinâmicas de apoio associativo ao desenvolvimento de práticas de mudança, inovação e melhoria da educação, pela reflexão, intercâmbio de boas práticas, redes de escolas para partilha de conhecimentos, trabalho cooperativo, autoformação, apoio às equipas de autoavaliação da escola e incentivo à formação contínua dos atores educativos envolvidos nas equipas de autoavaliação da escola.

4.1.3. Reflexos na prática docente

É nesse sentido que Saviani (2008, p. 429-430, citado por Azevedo, 2007) afirma que se manteve “a crença na contribuição da educação para o progresso económico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano.” Porém, neste novo contexto, o significado desta teoria é alterado, assumindo outra lógica, em que a função educacional passa a ser a de habilitar as pessoas a competir no mercado de trabalho, ampliando suas condições de empregabilidade. Configura-se, assim, uma “pedagogia da exclusão”, que tem como objetivo preparar os indivíduos, por meio de cursos diversos, de modo que consigam escapar da condição de excluídos. De certo modo, essa pedagogia traz novamente à ribalta a questão da meritocracia, na medida em que o indivíduo é que assume a culpa pela sua não colocação no mercado de trabalho (afinal, a educação foi democratizada!).

Assim, a educação deve dar conta da formação de um trabalhador com certos tipos de competências, habilidades e virtudes, cuja aprendizagem deve ocorrer antes de sua inserção no mercado de trabalho. Para isso, é necessário que os jovens permaneçam mais tempo na escola, pois a aprendizagem dessas novas exigências requer mais tempo e maior convívio social.

É com esse objetivo que são propostos diversos mecanismos de progressão: mais do que garantir mais tempo na escola aos estudantes, esses mecanismos estão relacionados à lógica da redução de custos, de aumento da produtividade do sistema escolar. Estas questões apontam para outra implicação, para a organização do trabalho pedagógico das mudanças nos processos produtivos: a racionalidade administrativa característica do modelo empresarial é transferida às instituições escolares: as decisões são centralizadas, mas as ações são descentralizadas, “permitindo” às escolas a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Na realidade, o que vemos acontecer no cotidiano das escolas é que essa dada “autonomia”, em função das condições de trabalho no interior das escolas, acaba por levar a uma sobrecarga de trabalho, na medida em que o diretor, por exemplo, tem que dar conta de questões financeiras e administrativas, em detrimento do pedagógico. Da mesma forma, a possibilidade de participação de todos nas decisões, por exemplo, pela via dos Conselhos de Escola, resume-se, muitas vezes, em função novamente das mesmas condições de trabalho, a que os “representantes” eleitos por seus pares tomem “decisões” sem consultar os mesmos, porque não conseguem reunir-se ou não têm

conhecimento antecipado dos assuntos que serão discutidas nas reuniões. Ainda caberia perguntar: quando se reúnem esses Conselhos? Em que horários? Esses horários permitem que se efetive a participação dos representantes eleitos? Quais as questões que estão a ser discutidas nessas reuniões? Em que medida essas questões são relevantes para o processo educativo? Ou se referem apenas a formas de como implementar ações que já foram previamente decididas em instâncias superiores?

E que implicações têm tudo isto nos processos didático-pedagógicos? De acordo com Saviani (2008, p. 431-437 citado por Azevedo, 2007), é nesse contexto que entra, de modo também reconfigurado, o lema do “aprender a aprender”, relacionado com a necessidade crescente de atualização para garantir a empregabilidade. Nesse sentido, a tarefa do professor deve ser a de preparar o aluno (concebido como sujeito) para continuar aprendendo sempre, trabalhar em equipa, ser flexível, cooperativo, saber solucionar problemas e resolver/evitar conflitos, ou seja, uma série de habilidades e competências necessárias a sua inserção no mercado de trabalho (quando esta acontecer).

Se o essencial está na sala de aula, se a escola se organiza em função da sala de aula, onde os problemas a enfrentar são complexos, como avaliar o que aí se passa? É que se corre o risco de analisar formalidades e organogramas, atas e fluxos de informação, sem avaliar os métodos, os recursos, os saberes mobilizados, as práticas pedagógicas, sem analisar o “reator do sistema” (Azevedo, 2007).

A Avaliação Externa das escolas, promovida pela IGEC, detetou falhas importantes nos níveis intermédios de gestão pedagógica, nas áreas de acompanhamento dos professores, de coordenação, de trabalho em equipa (IGE, 2002b). De facto, a capacidade de responsabilização interna é muito débil e a intervenção externa na sala de aula é, ainda, considerada uma intromissão, residindo aqui uma das grandes dificuldades da avaliação das escolas.

Tudo somado, a avaliação que reconhece a centralidade do espaço da sala de aula deverá incidir sobre: a análise da forma como a escola se organiza em função do apoio às práticas pedagógicas; na recolha de informação sobre a avaliação do trabalho pedagógico realizado pela escola e na observação das práticas pedagógicas na sala de aula, interagindo com a autonomia de cada professor no “seu” espaço.

Este último ponto permanece como uma das grandes dificuldades/ barreiras e fonte de forte resistência/oposição a uma avaliação institucional centrada nas aprendizagens dos alunos e na prática pedagógica dos professores (Azevedo, 2007).

Um tema sempre presente nos debates sobre avaliação é a dificuldade de compatibilizar a agenda do controlo administrativo e da prestação de contas com a agenda da melhoria. A primeira, de pendor mais “sumativo”, centra-se nos resultados, enquanto a segunda, com intuito mais formativo, atenderá mais ao processo de aprendizagem institucional e aos caminhos a seguir.

Haverá necessidade de combinar as duas lógicas, sem excluir um dos pólos, mas trabalhando em tensão. Até porque, na complexidade social que envolve cada escola, prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria e, por sua vez, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para prestação de contas. Com a Avaliação Externa e anteriormente a esta com a Avaliação Integrada, a IGE “assumiu que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a este processo, abrangendo avaliadores e avaliados” (Clímaco, 2002, p.46). A realização destes objetivos dependerá da capacidade da escola desenvolver processos próprios e da mobilização das competências dos professores: “[...] considero surpreendente e preocupante que, até hoje, ainda se não tenha levado a cabo uma avaliação surgida espontaneamente da necessidade de conhecer e melhorar, inerente à dinâmica de planificação, intervenção e mudança” (Santos Guerra, 2002, p.13).

Na esteira de Perrenoud, Lessard (citado por Azevedo, 2007) defende o não à obrigação de resultados e o sim à "obrigação de competência", entendida esta como o desempenho que se pode esperar de um professor médio, tendo em conta a sua experiência e o seu percurso de formação. Mas não é qualquer avaliação que serve o desenvolvimento do profissionalismo: “se não se tornar mais matizada e dialógica, a cultura da avaliação contribuirá para atrasar o processo de profissionalização (...) os atores em presença fecham-se nas suas posições mais conservadoras” (Perrenoud, citado por Azevedo, 2007).

4.2. Sugestões para o desenvolvimento da avaliação de escolas em Portugal.

Para se fazer da avaliação das escolas um instrumento de uma política de melhoria da educação, há, entre outros, alguns fatores a respeitar: existência de condições efetivas (não

só nos normativos legais, mas sim no terreno) de autonomia das escolas; estabilidade e continuidade das equipas docentes (que já existe, mas que deve ser aprofundada), propiciadoras do desenvolvimento de projetos educativos, de dinâmicas de trabalho coletivo e de parcerias com a comunidade, condição de uma maior responsabilização; condições básicas nas escolas para uma educação de qualidade (é necessário contabilizar a situação deplorável das instalações de muitas escolas e as disparidades de meios socioeconómicos entre as escolas); uma intervenção mais efetiva da direção da escola, sustentada no contrato, na confiança e na responsabilização; uma administração educativa orientada para o incentivo, a animação e o acompanhamento e não só vocacionada para o sancionamento e crítica aos profissionais, sem que para tal tenha permitido o tempo adequado à implementação dos projetos nas escolas.

De facto, não pode haver avaliação institucional sem instituições que exerçam a sua missão num quadro favorável e coerente e com um mínimo de condições. Certamente que não podemos aguardar que todas estas condições estejam asseguradas para se proceder à avaliação, mas impõe-se uma integração e um equilíbrio de esforços e de prioridades (Azevedo, 2007, p.86).

Tendo em conta o anteriormente referido deve ser dada prioridade à autoavaliação das escolas. A concretização desta prioridade poderá começar por escolher, como princípio orientador geral, o que o estudo da Eurydice conclui ser a tendência atual, a saber, o investimento numa avaliação interna participativa, com apoio, acompanhamento e supervisão externa. Recordemos:

Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência atual é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. Pôr em prática um tal processo poderia permitir libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados. (Eurydice, 2004:135)

Esta opção funda-se no princípio do desenvolvimento das nossas escolas como instituições com projeto educativo próprio, organização e meios adequados e em interação com a comunidade envolvente; não se funda numa menor responsabilização da administração.

A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, estabelece que “a autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência” [...] (artigo 6.º). Mais adiante, determina que “o processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7.º). O que é obrigatório? Em que consiste esta conformidade e como é verificável?

No respeito pela diversidade de histórias, de dimensão, de níveis de ensino ou de recursos, pela natureza da autoavaliação e pela necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a autonomia da escola e a regulação externa, impõe-se uma atuação coerente, o que poderá passar por: desafiar as escolas a apresentarem projetos e a solicitarem apoios especificados; promover e acompanhar mais de perto “projetos-piloto” em escolas que se candidatem ou em escolas com mais dificuldades em implementar e/ou definir esses projetos; apostar nas dinâmicas já existentes e nos grupos mais motivados, por revelarem alguma predisposição ou mesmo compromisso, e apoiar-se aí para dinamizar processos mais alargados; incentivar a partilha de práticas e os projetos interescolas e fomentar a diversidade de modelos e de caminhos, num quadro de exigência, para que, a médio prazo, existam mínimos generalizados em matéria de autoavaliação das escolas (Azevedo, 2007).

Para a organização da escola para a autoavaliação surge um problema importante que é o de saber quem na escola promove, alimenta e monitoriza a autoavaliação, como processo minimamente estruturado. A legislação em vigor define, entre as competências do Conselho de Escola, a de “aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução”, a de “apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades” e, de forma especial, a de “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola”. Refere ainda que “no desempenho das suas competências, o Conselho como órgão máximo da organização tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa, e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades.”

Em campo afirm, a Direção Executiva tem que “elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades”. Entre os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos *contratos de autonomia*, a legislação prevê o “reforço da

responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam a melhoria do serviço público de educação”.

Mas não resulta claro quem deve tomar a iniciativa e coordenar o processo. A Lei 31/2002, refere que cada escola ou agrupamento deveria constituir a sua própria instância, minimamente formalizada, de promoção, direção e acompanhamento da avaliação. As opções estratégicas e a designação de um grupo de trabalho poderiam competir ao Conselho de Escola, mas o empenho da Direção Executiva é sempre relevante, como revela o estudo da Eurydice. Por outro lado, atendendo à organização efetiva das escolas, o Conselho Pedagógico poderá ser, em muitos casos, uma instância decisiva para um envolvimento generalizados dos docentes no processo de autoavaliação da instituição.

Para a existência de uma administração educativa orientada para o incentivo, a animação, o acompanhamento e a meta-avaliação, impõe-se que os serviços do MEC com responsabilidades no campo da avaliação da educação trabalhem em conjunto por forma a: fornecerem em tempo útil os resultados de testes, exames e provas, bem como dados estatísticos de nível nacional, regional e local, para que cada escola possa situar-se e avaliar o seu percurso e proceder a reajustes no seu projeto antes do início dos anos letivos; produzirem informação sobre as escolas, cruzando os dados que recolhem através dos dispositivos que têm no terreno (estatísticas, exames, provas, auditorias, inspeções, etc.); definirem indicadores comuns e sugerirem outros para seleção da escola; disponibilizarem informação sobre autoavaliação de escolas – métodos, experiências, contactos; fornecerem elementos para a formação em métodos e práticas de autoavaliação e apoiarem a formação; manterem o acompanhamento, de forma sistemática e persistente, através dos serviços regionais e de equipas de profissionais com experiência e competência para desenvolverem uma relação de diálogo e exigência com as escolas; realizarem atividades de meta-avaliação; reconhecerem e estabelecerem complementaridade com outros dispositivos de avaliação externa ou de apoio à autoavaliação; relatarem periodicamente as atividades desenvolvidas.

Por outro lado, importa, também, que a administração educativa também seja avaliada e que, nesta avaliação, as escolas possam "tomar a palavra" (Azevedo, 2007).

Para a implementação de todo este processo de autoavaliação de escolas é necessária a formação dos avaliadores. Como reconhece o estudo da Eurydice, enquanto para os avaliadores externos são exigidas competências específicas, a seleção dos avaliadores internos não pode ser tão exigente, o que acentua a necessidade de na formação inicial e, sobretudo, na formação contínua seja disponibilizado aos profissionais da educação as ferramentas adequadas a um bom desempenho na participação no processo de autoavaliação de escola, enquanto membro ativo. Os países europeus que tornaram a autoavaliação obrigatória, fizeram-no após um longo período de formação, em vertentes como a animação e gestão de processos de autoavaliação, a seleção e a boa utilização de indicadores, a produção de relatórios, as atividades de animação, debate e consulta, etc.. Esta formação, de forma particular, não pode assumir um sentido restrito, pois deve integrar a animação de círculos de investigação e de redes interescolas, para partilha e afinação de métodos, instrumentos e indicadores.

Por outro lado, o apoio de agentes externos às escolas é fundamental para o bom desenvolvimento da autoavaliação. Neste campo, a colaboração das instituições do ensino superior e de centros de investigação poderá assumir um papel importantíssimo no campo da autoavaliação, em processos vantajosos para ambas as partes envolvidas. Tal colaboração, centrada na realidade da escola não agrupada ou do agrupamento de escolas, pode assumir diferentes modalidades, desde a participação como “*amigo crítico*”, na tradição de algumas modalidades de autoavaliação, até à assessoria junto dos órgãos de gestão pedagógica ou da equipa responsável processo de autoavaliação, passando pela consultoria de especialistas em avaliação.

Para que todo o processo tenha sucesso a autoavaliação de escolas é uma das matérias em que convém pensar e planear a médio prazo. Nesse sentido, definido um rumo, conviria estabelecer um programa de atuação que contemple a formação (sempre), as formas de incentivo e de apoio às escolas, da parte da administração central e de outras instituições e instâncias, a promoção e acompanhamento de experiências piloto, o aperfeiçoamento de instrumentos de meta-avaliação, a progressiva inclusão de mais escolas até se chegar à prática universal da autoavaliação.

Capítulo IV – Metodologia do estudo

Este capítulo incide no estudo exploratório que realizámos. Começamos por descrever a metodologia da investigação que utilizámos, explicitando o paradigma de investigação que está na sua génese, e, em momento posterior, identificamos e clarificamos os procedimentos, métodos e técnicas utilizados na recolha e no tratamento de dados.

Como refere Marques (2014, p. 147), “embora uma investigação não seja uma sucessão estática de etapas pré-estabelecidas”, procuramos, neste capítulo, identificar algumas dessas etapas, tais como: a organização do processo investigativo, a caracterização da amostra, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

Na parte final são abordadas algumas questões éticas observadas durante a investigação, de modo a cumprir o que está estipulado nesse domínio.

1. Metodologia da investigação

À semelhança do que se passa com outros trabalhos, esta investigação tem como objetivo contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área que escolhemos para investigar.

A metodologia utilizada no estudo teve em consideração duas preocupações: por um lado, garantir a qualidade da informação recolhida e/ou produzida e criar condições para que a avaliação no seu todo fosse adequada, rigorosa e útil. Além disso, importa clarificar que a avaliação a que se propôs esta investigação não teve como objetivo fazer juízos de valor sobre o “produto final”, isto é, os resultados da implementação da educação para a saúde (EpS) e da avaliação externa de escolas (AAE). Destinou-se apenas a averiguar como ambas se interligam e influenciam.

Nesse sentido, elegemos a avaliação documental como técnica principal desta investigação, em que optámos por uma abordagem de cariz quantitativo. É hoje aceite por diversos autores que quando se trabalha com fontes documentais devemos enveredar por uma perspetiva qualitativa, devido à riqueza das fontes e à diversidade dos seus significados (Bogdan & Biklen, 1994).

1.1. O paradigma qualitativo da investigação

Segundo Quivy e Campenhoudt, (2008, p.26-28), o investigador deve ser capaz de conceber e pôr em prática um dispositivo para elucidação do real. O nível dos conhecimentos no domínio em estudo determina a escolha do tipo de investigação. Assim, as questões de investigação apresentadas no ponto 1.2 da Introdução remetem-nos para a exploração e tentativa de descrição de um determinado fenómeno: a relação que se estabelece entre a implementação dos projetos da EpS nas escolas e o processo de AEE. Pretende-se, assim, compreender o ponto de vista de diretores, coordenadores de EpS e professores colaboradores no projeto sobre a implementação da EpS nas escolas e a valorização que é dada à realização deste tipo de projetos pelas equipas de AEE.

Este tipo de abordagem filia-se num paradigma qualitativo de investigação. Neste tipo de abordagem, as pessoas (sujeitos) que participam no estudo tiveram, ou têm, a experiência de um fenómeno em particular, possuindo um saber pertinente ou partilhando uma mesma cultura. O estudo apoia-se, assim, num raciocínio indutivo. Fortin (1999, pp. 19-20) refere ainda que numa abordagem de cariz qualitativo se investiga “com” e não “para” as pessoas.

É nesta linha de pensamento que Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) identificam algumas características fundamentais da investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A investigação qualitativa é descritiva. Ou seja, os dados recolhidos serão em forma de palavras ou imagens e não de números; os resultados escritos da investigação conterão citações feitas com base nos dados, que serão analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.
2. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
3. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
4. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações”.

Os planos vão evoluindo à medida que o investigador se vai familiarizando com o ambiente. Ainda que os investigadores possam, inicialmente, ter uma ideia acerca do que irão fazer, por norma nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha de dados. É com base no desenrolar do estudo que estrutura a investigação, não partindo de ideias

preconcebidas ou de um plano prévio muito detalhado. O que acontece no paradigma qualitativo de investigação é a existência de um plano que terá de ser flexível, ou seja, os investigadores partem dos seus conhecimentos e da sua experiência, levantando questões, que podem ser reformuladas à medida que se vai avançando na investigação.

Na opinião de Psathas (1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51), os investigadores qualitativos interpelam os sujeitos que participam na investigação com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências, e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. A metodologia qualitativa, como outros métodos de análise, tem vantagens e desvantagens, tal como sistematizou Seabra (2010, p. 146), na forma como apresentamos no Quadro 2:

Quadro 2 – Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Elevada validade interna • Acesso à complexidade • Contextualização • Riqueza de significados • Acesso ao mundo experiencial dos participantes • Descrição • Interpretação • Subjetividade – investigador como instrumento de investigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Imprecisão dos dados • Difícil aceitação por alguns setores da comunidade científica • Limitações técnicas – pela sua própria natureza presta-se à compreensão profunda de realidades restritas, não pretende generalizar resultados • Lida com pequenas amostras

Com base nos aspetos que acabamos de referir, as nossas opções metodológicas remetem-nos para uma investigação de carácter indutivo, isto é, uma investigação em que a recolha de dados visa encontrar regularidades que fundamentem generalizações cada vez mais amplas (Coutinho, 2013), embora esta não seja uma prioridade para nós.

1.1.1. O estudo exploratório

Face às questões de investigação que elaborámos e ao nível de conhecimento do assunto em estudo, optámos por realizar um estudo exploratório. Quando os conhecimentos existentes em relação a um dado fenómeno são poucos, assim como a bibliografia existente sobre determinado assunto é escassa, costuma orientar-se a investigação para a descrição, identificação e reconhecimento dos fenómenos. Tal como refere Mota (2011, p. 21),

(...) neste tipo de estudos, a investigação privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos de investigação. Para Benner (1994), citado por Fortin (1999), pretende-se descrever o universo perceptual de pessoas que vivem uma experiência específica, e o trabalho do investigador consiste em se aproximar dessa experiência, em descrevê-la nas palavras dos participantes da investigação, em explicitá-la da forma mais fiel possível, e em comunicá-la.

Assim, se o conhecimento empírico do investigador sobre um determinado fenómeno for insuficiente e se ele estiver interessado em adotar uma atitude de observação da realidade e de escuta atenta dos testemunhos dos atores implicados, deve privilegiar o contexto de descoberta como contexto de partida para a sua investigação. Foi uma postura deste género que assumimos nesta investigação.

O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários, àquilo que é a experiência. Assim, para compreender o comportamento é ainda necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 55).

No caso do estudo que realizámos, pretendíamos compreender os efeitos da AAE no desenvolvimento de projetos de EpS nas escolas. Para o efeito, estudámos mais em profundidade as perceções que os atores escolares têm sobre a implementação e o desenvolvimento destes projetos nas escolas e a influência da AEE nesse processo.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

A escolha dos participantes fez-se com base em critérios de seleção, que garantissem que existia uma relação íntima com a experiência que se quer analisar e descrever, sendo o número de sujeitos variável em função da profundidade da descrição pretendida.

No caso particular do estudo que desenvolvemos, optámos, inicialmente, por seleccionar os directores, coordenadores de EpS e professores envolvidos na sua implementação em duas escolas não agrupadas e/ou agrupamento de escolas de um Concelho localizado no litoral do distrito do Porto.

Posteriormente, sentimos necessidade de aumentar o número de participantes, tendo optado por ouvir professores que desempenhassem funções idênticas em duas escolas não agrupadas e/ou agrupamento de escolas de um Concelho localizado no interior do mesmo distrito.

A seleção dos sujeitos participantes no estudo, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), ou Almeida e Freire (2008), socorreu-se de um método não probabilístico de amostragem, uma vez que esse método se revela de grande utilidade quando se pretende estudar determinado grupo e não amostras de sujeitos. Este procedimento consiste numa escolha prévia dos sujeitos a serem observados, resultando desta forma numa amostra “intencional”, tal como é definida por Almeida e Freire (2008, p. 124), em virtude de que “determinado grupo de indivíduos ‘representa’ particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo”. Com pensamento semelhante é de destacar a posição de Coutinho (2013) ao defender que, num estudo qualitativo, a amostra é sempre intencional uma vez que não é pretendido que seja representativa da população.

Importa, ainda, referir que os estudos de grupos são vantajosos quando se pretende estudar um determinado assunto exhaustivamente. No entanto, perde-se “qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras para além daquelas em que a investigação se concretizou” (Almeida & Freire, 2008, p. 123). No entanto, isso não contraria o estudo que se deseja levar a cabo uma vez que, embora as conclusões não sejam generalizáveis, não é impeditivo de poderem ser transferíveis para uma situação idênticas e/ou um contexto semelhante.

Relativamente à validade e ao rigor científico deste tipo de estudos, Fortin (1999, citado por Mota, 2011, p. 22) lembra que, na maioria dos casos, estes estudos são criticados

(...) no que concerne ao pequeno tamanho das amostras e à sua não representatividade, à falta de fidelidade e à pouca validade dos dados. No que diz respeito à validade interna, ou seja à capacidade do estudo realmente responder às questões propostas inicialmente, estes estudos demonstram a sua validade interna pela intensidade da sua análise do fenómeno, pelas suas múltiplas observações, pela construção das explicações.

Em relação à análise dos dados, Quivy e Campenhoudt (2008, p. 233) salientam que, “para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses”. Neste caso, como trabalhamos com dados qualitativos, a análise de conteúdo permitiu identificar comportamentos tipo, temas e relações que foram posteriormente classificados com a ajuda de um processo de análise síntese, de acordo com as finalidades e os objetivos do estudo.

Por tudo o que referimos constata-se que a abordagem aqui desenvolvida configura um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Daí que o foco do investigador qualitativo ofereça uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista diferentes e habitualmente desconhecidos (Tuckman, 2000). Nesta ordem de ideias, a qualidade e utilidade da investigação não dependem da sua capacidade de ser reproduzida, mas do valor dos significados gerados pelo investigador. Compreende-se, desta forma, a riqueza deste tipo de investigação, bem como os importantes contributos que pode trazer para o desenvolvimento do conhecimento.

2. A amostra

Neste segmento procedemos a uma breve caracterização dos sujeitos que colaboraram neste estudo, de modo a tentar sinalizar características que possam ser relevantes para a análise e interpretação dos dados.

No nosso estudo participaram dezasseis sujeitos: quatro diretores de escolas não agrupadas e/ou agrupamentos de escolas, quatro coordenadores de EpS e oito professores envolvidos na sua implementação. Para facilitar a análise dos dados e manter o anonimato dos participantes, foi atribuído a cada sujeito uma letra do alfabeto. As respostas foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas realizadas nas escolas aos participantes referidos.

Apresentamos a seguir a caracterização dos sujeitos que participaram no estudo, tendo a mesma sido elaborada com base nos seguintes elementos: tipo de escola, localização, função desempenhada e experiência na área da EpS.

2.1. Caracterização da amostra

Como referimos no parágrafo anterior, fizeram parte do estudo dezasseis professores, cuja caracterização se baseou nos seguintes elementos: tipo de escola – agrupamento de escolas (AE) ou escola não agrupada (ENA); localização – litoral (L) ou interior (I); função desempenhada – director (D), coordenador EpS (CS) e professor (P); género – masculino (M) ou feminino (F); e experiência na área da EpS – no caso dos coordenadores EpS e dos professores.

A caracterização que realizámos encontra-se inserida no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes no estudo

Sujeito	Género	Tipo de escola	Localização	Função desempenhada	Experiência na área de EpS
A	M	ENA	L	D	Sem experiência
B	F	ENA	L	CS	Com experiência
C	M	ENA	L	P	Sem experiência
D	M	ENA	L	P	Com experiência
E	M	AE	L	D	Sem experiência
F	F	AE	L	CS	Com experiência
G	F	AE	L	P	Com experiência
H	F	AE	L	P	Com experiência
I	M	AE	L	D	Sem experiência
J	F	ENA	I	CS	Com experiência
K	F	ENA	I	P	Com experiência
L	F	ENA	I	P	Com experiência
M	M	ENA	I	D	Sem experiência
N	F	AE	I	CS	Com experiência
O	F	AE	I	P	Com experiência
P	M	AE	I	P	Com experiência

Na caracterização é de ressaltar que os sujeitos que afirmaram não ter experiência na área da EpS o fizeram por terem sido responsáveis por nenhuma das atividades implementadas nesse âmbito. No entanto, sempre se mostraram disponíveis para apoiar essas iniciativas. Os que assumiam a função de diretores, referiram que agiam como promotores e facilitadores de todas as iniciativas nessa área.

3. Os instrumentos

Após a definição da problemática de investigação, da elaboração do quadro teórico e de uma breve resenha dos estudos realizados, decidimos utilizar, numa primeira fase, como técnica de recolha de dados, a análise documental, o que nos permitiu definir dimensões e categorias de análise (Quadro 4), essenciais para a obtenção de respostas à questão inicial e alcançar os objetivos que nos tínhamos proposto.

Quadro 4 – Dimensões/categorias de análise

Dimensões	Categorias
Perceções	Avaliação
	Avaliação Externa de Escolas
	Conceito de Projetos
	Conceito de Currículo
	Articulação Curricular
	Conceito de Educação para a Saúde
	Conceito de Educação para a Cidadania
Impacto da Avaliação Externa de Escolas	Implementação de projetos nas escolas
	Implementação de projetos de educação para a saúde
	Desenvolvimento de projetos nas escolas
	Desenvolvimento de projetos de educação para a saúde
Abordagem da Educação para a Saúde	Desenvolvida tendo em conta a legislação
	Articulação da educação para a saúde com a educação para a cidadania
	Papel (importância) do coordenador da educação para a saúde
	Trabalho desenvolvido ao nível da articulação com o currículo
	Trabalho desenvolvido através da implementação de projetos

Destas categorias emergiram posteriormente. Os itens que constituem os guiões das entrevistas semiestruturadas (Anexo I e Anexo II).

No tratamento dos dados recolhidos, e tal como propõe Coutinho (2013), organizámos e descrevemos os resultados de forma, de modo a poderem ser tratados de forma clara quer para posterior leitura da comunidade científica, quer do público em geral. Tendo por base as técnicas utilizadas para a tratamento de dados optámos, como veremos à frente, por proceder a uma análise de conteúdo.

No decorrer deste ponto do trabalho iremos justificar as opções tomadas.

3.1. Técnicas de recolha de informação

Por norma, a escolha do método de recolha de dados faz-se em função das variáveis em estudo e da sua operacionalização. Embora exista uma grande variedade de métodos, para Fortin (1999, p. 239), “certas problemáticas não podem ser estudadas, satisfatoriamente, por falta de instrumentos de medida pertinentes”. Quando isso acontece, o investigador deve optar pela conceção de instrumentos de medida apropriados às variáveis a estudar.

Com o intuito de contribuir para minimizar esse problema, De Bruyne *et al.*, (1975, citados por Hébert *et al.*, 1990, p. 25) propõem uma categorização das técnicas de recolha de dados utilizadas nas ciências sociais, agrupando-as em três grandes grupos: os inquéritos, que podem ser realizados de forma oral (entrevista) ou escrita (questionário); as observações, nomeadamente a observação participante (direta, sistemática) ou não participante; e as análises documentais.

De acordo com os autores citados, alguns dos fatores a considerar na escolha de um instrumento de medida são: os objetivos do estudo, o nível dos conhecimentos que o investigador possui sobre as variáveis, a possibilidade de obter medidas apropriadas às definições concetuais, a fidelidade e a validade dos instrumentos de medida, assim como, a eventual conceção pelo investigador dos seus próprios instrumentos de medida. De Bruyne *et al.* (1975, citado por Hébert *et al.*, 1990, pp. 25-26), advertem ainda para a necessidade de recorrer, frequentemente, a diferentes técnicas numa mesma investigação.

No presente estudo, perante as questões que o orientam e os objetivos que delineámos, optámos por recorrer à análise documental e às entrevistas semiestruturadas na recolha de dados, cujas abordagens teóricas apresentamos nos tópicos seguintes e sobre as quais fazemos um resumo no Quadro 5, onde evidenciamos as respetivas vantagens e limitações.

Quadro 5 – Vantagens e limitações das técnicas de recolha de dados (Motta, 2013, p.224)

Técnicas	Vantagens	Limitações	Aplicações
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> *Económicas *Facilidade de obtenção *A informação é retrespetiva *Ilustram aspetos não detetáveis em outras fontes *Total discricção *Proporcionam compreensão do contexto 	<ul style="list-style-type: none"> *Volume grande de dados *Ausência de interpretação e de explicação *Abertura na análise e interpretação da informação 	<ul style="list-style-type: none"> *Avaliação pessoal sobre a realização das atividades *Possibilitar informação para a interpretação do êxito ou do fracasso de uma ação educativa
Entrevista semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> *Flexibilidade e adaptabilidade *Adequada a aspetos sensitivos *Oferecer oportunidade para sondar ou contestar 	<ul style="list-style-type: none"> *Demoradas *Requer habilidade do entrevistador *Os dados são condicionados pelo tipo de entrevistador 	<ul style="list-style-type: none"> *Avaliação do produto sobre dimensões valorativas

3.1.1. A Análise documental

No âmbito do paradigma qualitativo e face ao que nos tínhamos proposto investigar, considerámos a análise documental como a técnica mais adequada para pesquisar mudanças sociais (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste sentido, a análise documental serviu para contextualizarmos a realidade existente quer ao nível do processo de AEE, quer ao nível da implementação da EpS, as nossas temáticas em estudo. Após a sua recolha, os documentos que pretendíamos estudar foram sujeitos a uma pré-análise com vista à sua seleção e organização.

Concordamos com Bardin (2014, p. 47) quando define análise documental como “(...) uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referência.” Para a mesma autora o objetivo da análise documental é representação condensada da informação, para consulta e armazenamento. Pelo, exposto, aplicámos está técnica de recolha de dados aos relatórios de AEE e aos planos de melhoria das escolas em estudo, que possuem a vantagem de ser curtos e precisos, constituindo um sistema fechado e acabado em si mesmo e, portanto, sem influências externas nem espaciais (*idem*, p. 69).

No mesmo sentido se posiciona Coutinho (2013) quando salienta que a análise, como técnica de recolha de dados, significa que o investigador no trabalho de campo não se limita a observar tudo, mas apenas o que é pertinente para o seu estudo, fazendo inferências e estabelecendo relações. A análise documental é aplicada quando os dados a recolher são verbais, terminologia que se aplica ao nosso estudo.

Neste âmbito, foram analisados todos os normativos publicados até 2014 no que diz respeito à EpS nas escolas e à AEE. Procurámos, desta forma, ter uma visão alargada da AEE e da EpS nas escolas em estudo, tendo como suporte as políticas que lhe estão subjacentes.

3.1.2. A Entrevista semiestruturada

Após a análise documental enveredámos pela técnica de inquérito por entrevista que, sendo um método direto e com sentido duplo, coloca face a face o entrevistado e o investigador. Na opinião de De Ketele e Roegiers (1993, p. 22):

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva do objetivo da recolha de informações”.

Para Fortin (1999, p. 245), a entrevista é “um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes, com o objetivo de colher dados relativamente às questões de investigação formuladas”. Dada a facilidade com que se pode obter a informação pretendida, “Este tipo de método de colheita de dados é muito utilizado quando são realizados estudos exploratórios – descritivos” (*ibidem*).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), na investigação qualitativa,

(...) as entrevistas podem ser utilizadas de várias formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, ou podem ser utilizadas em conjunto com outros métodos, nomeadamente com a observação participante e a análise de documentos.

Deste modo, a entrevista permite recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, e assim obter informação preponderante sobre as suas crenças, opiniões e ideias. Fortin (1999), por seu lado, defende a existência pelo menos duas abordagens diferentes na condução da entrevista: ou o participante controla o conteúdo, como na entrevista não estruturada, ou o investigador exerce esse controlo, como na entrevista estruturada. Existe ainda uma terceira forma de entrevista que combina certos aspetos das duas abordagens: a entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Assim, existirão dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a colocar. Estas são duas fontes de deformações e de erros que, na opinião da autora, será preciso controlar para que a informação obtida não seja falseada, voluntariamente ou não.

Com base nos objetivos que pretendíamos concretizar ao longo da nossa investigação, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas. Neste tipo de entrevista, Wilson (1985, citado por Fortin, 1999, p. 247) afiança que

(...) o responsável apresenta uma lista de temas a cobrir, formula questões a partir destes temas e apresenta-os ao respondente, segundo uma ordem que lhe convém. O objetivo visado é que no fim da entrevista todos os temas propostos tenham sido cobertos.

Existe uma menor ambiguidade mais liberdade, existindo sempre a possibilidade de, no caso de um tema não ser abordado, pode ser introduzido na conversa pelo entrevistador. No decurso da entrevista, o investigador pode ir adaptando cada nova questão em função da

resposta ou da informação que o indivíduo lhe acabou de dar, a fim de a aprofundar e de melhor a compreender.

Dai a necessidade de conceber um instrumento de recolha de dados capaz de produzir todas as informações consideradas adequadas e necessárias. No nosso caso, concebemos guiões de entrevista, tendo por base as dimensões e categorias definidas durante a análise documental e que estão explicitadas no Quadro 4.

De seguida foi necessário testar o instrumento de colheita de dados, para o investigador se assegurar de que as perguntas seriam bem compreendidas e as respostas corresponderiam, de facto, às informações procuradas. Para isso, foi preciso testar as perguntas, apresentando-as a um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõe a amostra. A forma de conduzir a entrevista foi também experimentada, tanto ou mais do que as próprias perguntas contidas no guião, sobretudo por se tratar de uma entrevista semiestruturada.

Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 136), uma boa entrevista “produz riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspetivas dos entrevistados, estando as transcrições cheias de detalhes e exemplos”. Também Fortin (1999) considera ser importante escolher um local calmo, privado e agradável para a entrevista, devendo as diretrizes sobre o desenrolar desta ser claras para o sujeito. O responsável pela entrevista deve criar um clima de confiança, no qual o sujeito se sinta à vontade para responder às questões. O investigador deve demonstrar interesse e começar a entrevista por questões neutras e simples, procurando estimular a partilha. Quando as entrevistas são longas, ou quando são a principal técnica do estudo, é importante a utilização de um gravador, sendo de realçar que este não deve ser utilizado sem a permissão do entrevistado.

Como defende a mesma autora, as principais vantagens desta técnica de recolha de dados podem sintetizar-se da seguinte forma: (i) taxas de respostas mais elevadas do que as obtidas pelo emprego de questionários; (ii) o facto de os erros de interpretação serem mais facilmente detetáveis; (iii) maior eficácia na descoberta de informações sobre temas mais complexos, assim como na análise de sentimentos.

No que diz respeito a inconvenientes, o tempo necessário para a entrevista, bem como o seu custo elevado, representam as principais desvantagens. Os dados são mais difíceis de codificar e analisar, exigindo mais tempo e energia, tal como sintetizado no Quadro 5.

Alguns dos fatores a ressaltar neste tipo de método de recolha de dados são: (i) o consentimento informado – os sujeitos têm o direito de serem informados a respeito da natureza e das consequências dos experimentos dos quais participam, devendo concordar voluntariamente em participar; a sua concordância deve basear-se em informações completas e transparentes; (ii) privacidade e confidencialidade – os códigos de ética insistem nas salvaguardas para proteger as identidades das pessoas e dos locais de pesquisa, sendo que todos os dados devem ser protegidos ou escondidos, sendo expostos publicamente somente sob a proteção do anonimato (Fortin, 1999).

3.2. Técnicas de tratamento da informação

A recolha de dados de investigação consiste apenas numa junção de informações, pelo que convém ter presente que o conjunto de dados obtidos não responde à questão ou questões de investigação, sendo necessária a análise do material obtido, e posterior interpretação, recorrendo para o efeito a técnicas de análise de dados. Por outro lado, Coutinho (2013, p. 192) destaca como problemática a análise e a interpretação de dados de natureza qualitativa, não só reiterando que os dados podem tomar formas muito diversificadas mas também, devido às “duas fases de recolha por um lado e de análise de dados por outro, tal distinção é difícil de conseguir na investigação qualitativa uma vez que ambas as fases se afetam mutuamente e se completam”.

A análise de dados na metodologia qualitativa é um trabalho extenso e complexo devido à grande amplitude de informações com que se trabalha e à diversidade e vastidão dos dados. Miles e Huberman (1984) referem que proceder à análise de dados qualitativos é interpretar palavras em lugar de números. Chama, ainda, à atenção para o facto de as palavras serem mais ambíguas, uma vez que encerram múltiplos significados, e perceber que a análise consiste em três atividades: redução dos dados, apresentação dos dados e estratégias de verificação.

Já para Van Der Maren (1987, citado por Hébert *et al.*, 1990, pp. 117-118), no processo de tratamento dos dados procura-se, em primeiro lugar, “condensar ou resumir”, para, de seguida, “organizar, estruturar ou decompor em fatores” e, por último, “apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes”. Também Bogdan e Biklen, (1994, p. 205), sustentam que

(...) na investigação qualitativa, o tratamento da informação é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que foi encontrado.

Para o estudo realizado, e face à forma e ao tipo de dados recolhidos, optámos por utilizar como método de tratamento de informação a análise de conteúdo (Bardin, 2014), uma vez que se considerou a mais adequada para responder aos objetivos delineados e às questões de investigação inicialmente elaboradas.

3.2.1. Análise de conteúdo

Tal como refere Amado *et al.* (2013, p. 348):

A análise de conteúdo é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, enquanto *leitura e interpretação*. Mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária. Além disso, consiste numa técnica muito dependente do treino, persistência e experiência do investigador. É consensual a aceitação de que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo.

Hoje em dia, a análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns utilizada no tratamento de dados em ciências sociais e humanas e uma das técnicas de eleição para a análise de dados qualitativos. Esta técnica permite “medir a frequência, a ordem, a intensidade, de certas palavras e frases, expressões, ou certos factos e acontecimentos. São estabelecidas categorias de acontecimentos a partir dos dados, mas as características do conteúdo a medir, são geralmente definidas e determinadas previamente pelo investigador” (Fortin, 1999, p. 249). Recorrendo à perspectiva de Krippendorff (1990, citado por Amado & Vieira, 2013, p. 401) adotámos o esquema da Figura 13 como padrão de referência para a análise de conteúdo.

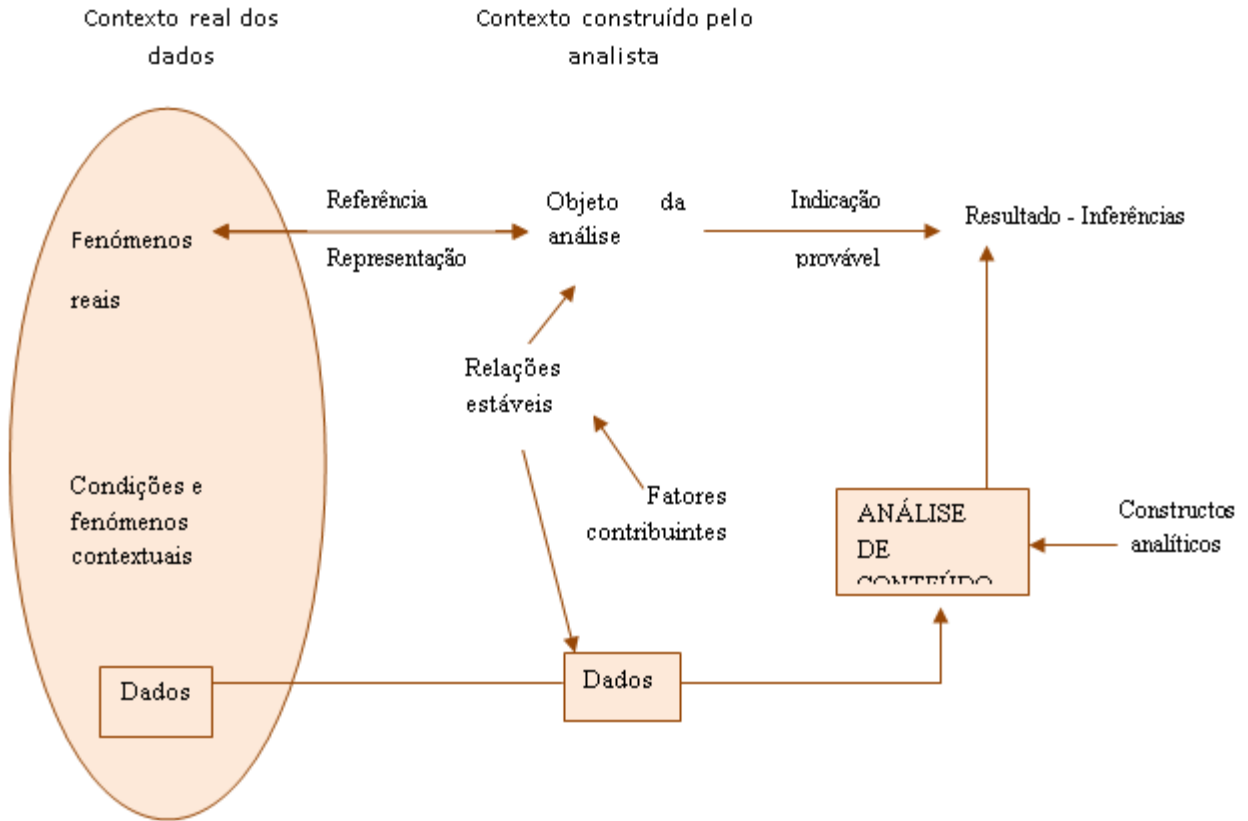


Figura 13 – Padrão de referência para análise de conteúdo. (Fonte: Amado & Vieira, 2013, p. 401)

De acordo com Vala (1986, p.104)

(...) os dados de que dispõe o investigador devem encontrar-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; após, o investigador coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objecto de pesquisa; de seguida, e para proceder a inferências a partir dos dados, o investigador recorre a um sistema de conceitos analíticos, cuja articulação permite formular as regras da inferência.

À medida que se vão lendo os dados repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. Para o autor (*idem*, p. 108), o desenvolvimento de um sistema de codificação para estes dados envolve vários passos:

“- a frequência com que ocorrem determinados objetos: pressupõe uma quantificação simples;

- as características ou atributos associados aos diferentes objetos: pressupõe um estudo avaliativo dos objetos referidos pela fonte;
- a associação ou dissociação entre os objetos: pressupõe a análise do sistema de pensamento da fonte.”

Cabe ao investigador decidir por qual ou quais destas direções vai orientar a sua pesquisa. No entanto, segundo o mesmo autor, seja qual for o caminho a seguir, são essenciais os seguintes passos:

- Delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa – seleção de um certo número de conceitos analíticos, que deverão ser referentes a um ou vários modelos teóricos;
- Constituição de um corpus de análise – refere-se ao material a analisar, que se for produzido com vista à pesquisa que o investigador se propõe realizar, então o corpus de análise deve ser constituído por todo esse material. Senão, o investigador procede a uma escolha, e de seguida a uma seleção, com base em critérios que explicitará;
- Definição de categorias – visa simplificar para potenciar a apreensão, e se possível, a explicação. As categorias vão ser os elementos-chave do código do investigador. Assim, o investigador vai centrar-se em conceitos, e a passagem dos indicadores aos conceitos será uma operação de atribuição de sentido. A construção de um sistema de categorias poderá ser feita *à priori*, *à posteriori*, ou através da combinação destes dois processos.
- Definição das unidades de análise: segundo Vala (1986), a análise de conteúdo pressupõe três tipos de unidades – unidade de registo (é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria), unidade de contexto (é o segmento mais largo de conteúdo que o investigador examina quando caracteriza uma unidade de registo), e unidade de enumeração (é a unidade em função da qual se procede à quantificação). Dentro das unidades de registo, destaca-se a análise temática. Para Bardin (2014, p. 131), “fazer uma análise temática consiste em descobrir se os “núcleos de sentido” ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. O tema é geralmente utilizado para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores ou crenças.

- A quantificação: uma análise de conteúdo não implica necessariamente quantificação, no entanto, a quantificação permite ir mais além do que uma análise qualitativa.

Lembra, ainda, Bardin (2014, p. 41) que, seja qual for o caminho que o investigador tomar, deve ter presente que “se a descrição (a enumeração das características do texto, resumidas após tratamento) é a primeira etapa necessária; e se a interpretação (a significação concebida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

A análise de conteúdo constitui, assim, “um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (*idem*, p. 167). Uma grande vantagem da análise de conteúdo é o facto de poder ser aplicada a material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica, tais como documentos oficiais, notícias de jornal. Segundo a mesma autora (*idem*, pp. 199-274), uma das técnicas que pode ser utilizada na análise de conteúdo é a análise categorial. Esta funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos, o que permite que a investigação dos temas seja rápida e eficaz, desde que se aplique a discursos diretos e simples.

O investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir, ou seja codifiquei de facto aquilo que queria analisar? Respondendo a esta questão faço a validação dos meus resultados. Segundo Ghiglione e Matalon (citados por Coutinho, 2013) existem quatro tipos de validade: Conteúdo; Preditiva; Comparativa; Interpretativa. Para Esteves (2006, p. 123) esta categorização passa pelo facto de se coadunar com os objetivos definidos, logo ser pertinente e, na medida do possível, produtiva.

A fiabilidade é um atributo essencial do qual depende a qualidade científica dos dados obtidos numa investigação e que está intrinsecamente ligado aos instrumentos usados e ao processo de recolha de dados. O processo de análise de conteúdo, para produzir resultados válidos, deve possuir objetividade e fiabilidade, ou seja, o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias deve ser codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises. Podem ser considerados três tipos

(Krippendorff citado por Coutinho, 2013): Estabilidade; Reprodutividade; Precisão (accuracy).

À análise de conteúdo tem vantagens que podem ser atribuídas, por exemplo, ao facto de ajudar a responder a questões do seguinte tipo: O que fazer com os dados recolhidos pela entrevista? O que fazer com as notas do diário do investigador?

A análise de conteúdo apresenta-se como uma técnica extremamente útil para analisar os dados de entrevistas e observações. A principal vantagem da análise de conteúdo é a inexistência de intromissão. Como o investigador interage com materiais (documentos, som, imagem), pode “observar” sem ser observado pois não há aqui influência da presença do investigador. A informação, que pode ser difícil ou mesmo impossível de obter através de observação, pode ser analisada sem que o seu autor tenha consciência de que está a ser analisado. Outro aspeto positivo é o de permitir ao investigador não fique preso ao tempo e ao espaço para o estudo de eventos presentes. O investigador pode resgatar/remexer registos para obter algum significado para a vida social de um tempo mais actual. Outra potencialidade resulta desta técnica permitir a replicação da mesma investigação por outro investigador, uma vez que os dados estão disponíveis e quase sempre podem ser “retomáveis”.

Também se lhe atribuem limitações, que segundo Bardin (2014) se circunscrevem à existência de uma certa tendência de os investigadores considerarem que as interpretações de uma dada análise de conteúdo indicam ser mais uma causa de um fenómeno do que uma reflexão sobre o tema.

Tendo em conta o que ficou descrito, a Análise de Conteúdo é uma técnica de análise de dados que, devido à sua complexidade, só se aprende implementando. Atualmente, existem programas de computador (Nudist, Nvivo, Webqda) que vieram facilitar a complicada tarefa que constitui esta técnica. Mas, como refere Esteves (2006, p. 125), “nenhum programa informático faz análise de conteúdo: simplesmente, põe em operação a Análise de Conteúdo que o investigador delineou. Por isso, todas as decisões sobre o que fazer, como e porquê continuam a dever ser tomadas pelo investigador”.

No estudo realizado optámos por realizar uma análise categorial, por permitir uma análise e interpretação pertinente do material recolhido e, deste modo, conseguir atingir os objetivos propostos no início da investigação. A partir das dimensões previamente definidas

no guião das entrevistas semiestruturadas, foram identificadas categorias também relacionadas com os objetivos do estudo (Anexo III). Posteriormente, após a seleção e leitura do material a analisar foram sendo destacados excertos de discursos que se encaixavam dentro das categorias previamente definidas (unidades de registo/sentido). A partir destes excertos discursivos foram inferidas ideias-chave dos dados obtidos, que apoiaram a análise e interpretação do material recolhido.

4. A descrição do percurso investigativo

Por tudo o que fomos referindo ao longo desta dissertação, não suscita controvérsia a ideia de que a avaliação é uma componente fundamental no funcionamento das escolas, sobretudo se fornecer informação sustentada e rigorosa que permita interrogar práticas e fundamentar decisões. Assim se compreende a importância que, em Portugal, tem sido consignada à Avaliação Externa da Escola, entendida quer como meio de prestação de contas quer como catalisador de dinâmicas de mudança e melhoria das práticas. Todavia, a avaliação pode também utilizar-se como instrumento de regulação e controlo da escola, numa lógica em que a conformidade prevalece sobre a inovação.

Como também tivemos o cuidado de salientar na secção em que fizemos uma abordagem ao paradigma qualitativo da investigação, o planeamento do estudo deve ser flexível permitindo aos investigadores incorporar elementos não previstos à partida e proceder a todas as alterações teórico-metodológicas que julgue pertinentes.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, o estudo iniciou-se com a análise dos relatórios elaborados pelas Equipas de AEE na Região Norte no 1.º Ciclo de Avaliação e no 2.º Ciclo nos anos letivos disponibilizados – 2011/2012; 2012/2013 e 2013/2014. Nesse acervo, dos 55 Agrupamentos/escolas avaliados apenas 41 relatórios foram disponibilizados até 31 de agosto de 2014, num total de 148 Agrupamentos/ escolas já avaliadas nesta região no 2.º Ciclo.

Após a análise dos referidos relatórios procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados recolhidos. Devido à alteração dos domínios de avaliação do 1.º para o 2.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas realizou-se a comparação do domínio da Liderança e Gestão efectuada no 2.º Ciclo de AEE com a média das avaliações atribuídas na: Organização e

Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola do 1.º Ciclo avaliativo.

De seguida seleccionámos um concelho do distrito do Porto e, para o efeito, analisámos os relatórios dos 1.º e 2.º Ciclos de Avaliação Externa de Escolas e os seus Planos de Melhoria.

O conjunto de escolas envolvidas no estudo foi de nove no 1.º Ciclo de AEE e sete no 2.º Ciclo de AEE, uma vez que, no lapso de tempo que decorreu entre os dois ciclos de avaliação, foram constituídos dois mega-agrupamentos.

Tendo em conta os aspetos referidos, foram analisados os seguintes documentos:

- (a) 9 Relatórios relativos ao 1.º Ciclo de Avaliação Externa;
- (b) 6 Relatórios referentes ao 2.º Ciclo de Avaliação Externa – uma escola não foi avaliada no 2º ciclo de avaliação, ainda em curso;
- (c) 5 Planos de Melhoria – duas escolas não disponibilizaram, até ao momento, os respetivos planos nas suas páginas eletrónicas.

Na análise realizada, foram relevados os seguintes aspetos:

► 1.º Ciclo de AEE:

- (i) No domínio dos resultados – a participação e o desenvolvimento cívico;
- (ii) No domínio da liderança – as parcerias, os protocolos e os projetos desenvolvidos.

► 2.º Ciclo de AEE:

- (i) No domínio dos resultados – os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade;
- (ii) No domínio da liderança e gestão – o papel da liderança, nomeadamente o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras.

Na análise dos Planos de Melhoria procurámos detetar a existência de evidências relativas a propostas de atividades para a promoção da saúde por parte das escolas.

Posteriormente à análise documental efectuada nas duas etapas anteriores, procedemos à definição dos campos de análise (anteriormente referidos) e à elaboração dos guiões das entrevistas semiestruturadas a realizar aos diretores, coordenadores EpS e

professores envolvidos na implementação de projetos nas escolas. Após esta fase, os guiões foram objeto de validação.

Inicialmente, no nosso projeto, estava prevista a realização de entrevistas aos directores e coordenadores EpS. No entanto, com o desenrolar do processo entendemos que seria importante ouvir também os professores que intervêm na implementação dos projetos EpS nas escolas. Posteriormente, considerámos que seria benéfico para o estudo perceber se existiriam discrepâncias entre o litoral e o interior do distrito e entre os mega-agrupamentos e as escolas não agrupadas. Por este motivo, optámos, então, por realizar o estudo em quatro escolas, duas delas situadas num concelho no interior do distrito e duas num concelho do litoral do mesmo. Em cada um dos concelhos estudou-se um mega-agrupamento e uma escola não agrupada. Decidiu-se, também, ouvir em cada uma das escolas o diretor, o coordenador EpS e dois professores, tal como se pode verificar no Quadro 3, relativo à caracterização dos participantes. A selecção das escolas teve como critérios o facto de já terem sido avaliadas em ambos os ciclos de AEE e a possibilidade de aceder aos seus planos de melhoria (em três delas disponíveis nas suas páginas oficiais e noutra através da disponibilização do mesmo pela direção).

Para o efeito, realizámos entrevistas semiestruturadas aos Diretores e aos Coordenadores da Educação para a Saúde de quatro escolas do distrito do Porto. Para isso, foi pedida autorização para a realização das mesmas aos diretores das escolas que concordaram de imediato com a realização do mesmo, tendo-se disponibilizado rapidamente para a realização das entrevistas. Posteriormente, foram agendadas as entrevistas com os coordenadores EpS e com os professores.

Depois de realizadas as entrevistas procedemos a uma análise de conteúdo dos depoimentos recolhidos. O nosso enfoque fez-se ao nível das seguintes categorias:

- ▶ Perceções dos atores sobre os conceitos de avaliação, avaliação externa de escolas e educação para a saúde;
- ▶ Impacto da avaliação externa de escolas na implementação e desenvolvimento de projetos nas escolas, nomeadamente ao nível da educação para a saúde;
- ▶ Abordagem da educação para a saúde nas escolas.

Após a realização das entrevistas, que foram gravadas em áudio, com autorização prévia dos participantes, procedeu-se à transcrição das mesmas e do seu conteúdo foi dado

conhecimento aos participantes para que pudessem fazer as alterações que entendessem necessárias. Nenhum dos participantes fez qualquer alteração de conteúdo.

De seguida, procedeu-se à análise dos dados, utilizando tal como especificado no ponto anterior a técnica de análise de conteúdo. Desta fase resultou a apresentação e discussão dos resultados obtidos, que serão apresentados no capítulo seguinte.

4.1. Questões éticas de investigação

De acordo com Lima (2006, p.127), “a pesquisa ocupa um lugar cada vez mais importante na nossa sociedade”, abrangendo a globalidade das áreas científicas. Além disso, o autor (*ibidem*) considera que “a crença no poder e na importância da atividade investigativa para o desenvolvimento individual e social ajudou a conferir à função de cientista um estatuto quase intocável: o de alguém que persegue o saber de uma forma desinteressada e altruísta, para o bem de todos.”

Contudo, para o mesmo autor, mesmo com boa intenção, é fácil um investigador deixar para um plano secundário os interesses e direitos dos participantes num projeto de investigação. Para Tuckman (2000, p. 20), em educação, o investigador deve partir do pressuposto de que a pesquisa deve “constituir um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida e, por conseguinte, deve fazer parte integrante do empenhamento humano.”

Assim, uma vez que a investigação pretende ter o “mérito de aumentar o conhecimento e contribuir para o melhoramento humano” (*idem*, p. 20), o investigador deve questionar-se sobre as considerações éticas que “deve ter em conta, ao definir o plano de investigação, de modo a não atentar contra os direitos humanos”. Como defende Lima (2006, p.139), estas “questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados”.

Deste modo, existem, frequentemente, estruturas formais que regulam as atividades de pesquisa (*idem*), quer estabelecendo antecipadamente certas regras às quais os investigadores devem ajustar-se, antes de iniciarem os seus trabalhos, quer analisando as

práticas desenvolvidas pelo investigador, para determinar se estiveram conformes com os padrões adequados, do ponto de vista profissional e legal.

No caso português, o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, define no seu ponto um, com o objetivo quer de aferir sobre a qualidade dos instrumentos de recolha de informação, quer de averiguar os procedimentos do processo de investigação, que “toda a recolha e tratamento de dados, aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, deve ser sempre previamente autorizado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)”, atual DGE. No nosso caso não sentimos necessidade de solicitar essa autorização, dada a disponibilidade e a autorização dos diretores das escolas, resultante do facto de considerarem que o número de participantes envolvidos não era significativo para terem de fazer essa exigência.

No que se refere aos direitos dos participantes num projeto de investigação, Tuckman (2000) enumera os seguintes aspetos:

- ▶ O direito à privacidade e à não-participação – para salvaguardar a privacidade dos participantes, o investigador não deve colocar questões desnecessárias, deve evitar de referenciar respostas individuais sobre os itens considerados e deve obter o consentimento direto dos participantes adultos.
- ▶ O direito a permanecer no anonimato – dados de identificação pessoal dos participantes não devem ficar acessíveis ao público através dos documentos resultantes destas investigações.
- ▶ O direito à confidencialidade – Para garantir a confidencialidade, o investigador deverá acordar com os participantes, o acesso de terceiros aos dados recolhidos.
- ▶ O direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador – o investigador deve ser sensível à dignidade humana e assegurar aos participantes que nunca serão prejudicados por terem participado.

Contudo, para Lima (2006), o princípio primordial para que um estudo seja eticamente aceitável é o consentimento informado dos participantes, o que implica que sejam esclarecidos quanto à natureza e aos objetivos da pesquisa, a eventuais riscos e

benefícios, tornando-se necessário que aceitem participar sem qualquer imposição. No caso do guião das entrevistas que construímos para a recolha de dados, incluímos no início do seu enunciado, uma breve apresentação do estudo que pretendíamos levar a cabo e a sua contextualização num projeto mais amplo sobre avaliação externa de escolas. O contacto com as escolas/agrupamentos, como referimos anteriormente, foi efetuado diretamente com a Direção das mesmas através de correio eletrónico. Quer no contacto inicial, via correio eletrónico, quer no momento da entrevista, procurámos deixar claro que a participação dos entrevistados teria sempre um carácter voluntário, pelo que apenas colaborariam na investigação, se assim o entendessem. Informámos, ainda, de que os dados recolhidos seriam apenas utilizados para o estudo em curso e que o seu anonimato seria salvaguardado ao longo de todo o processo.

No entanto, a ética na conduta de um trabalho de investigação não pode ser exclusiva das relações com os participantes: existe uma responsabilidade ética do investigador para com os outros públicos, que exige que o percurso da investigação obedeça a uma metodologia adequada e eticamente correta (Lima, 2006). Os investigadores têm a obrigação moral de agirem de forma responsável também com “os que leem, reinterpretam e tomam a sério” as alegações que os investigadores fazem (Doucet & Mauthner, 2002, citados por Lima, 2006, p.155). Deste modo, procuramos, na redação deste trabalho, ser o mais cuidadosos possível, em todas as partes que o compõem, procurando sempre interpretar e transmitir fielmente aquilo que, ao longo da investigação, foi sendo apurado.

Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados

Como temos vindo a referir, os dados foram recolhidos através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas. A informação foi organizada em dimensões e categorias (Bardin, 2014), definidas previamente ou emergentes da própria análise, com base nas questões e objetivos de investigação e nos guiões das entrevistas semiestruturadas. A leitura exaustiva de todos os dados permitiu destacar unidades de registo/sentido dos discursos que associamos a cada uma das categorias, a partir das quais construímos ideias-chave e produzimos as primeiras inferências. Foi com base nestas ideias-chave que realizamos a análise e interpretação do material recolhido, mobilizando dados quer dos documentos analisados, quer das entrevistas.

A análise dos dados foi feita por dimensões e categorias. Apresentamos primeiro os dados obtidos através de um estudo inicial, que esteve na base de todo o percurso investigativo – “Avaliação Comparativa entre o 1.º e o 2.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas da Região Norte”. De seguida, procedemos à apresentação dos resultados do estudo realizado nas “escolas do interior do distrito”, seguido das “escolas da região litoral”. Posteriormente, discutiremos a informação, na perspetiva dos diferentes atores escolares.

Ao longo da análise foram mobilizados excertos dos discursos dos sujeitos participantes no estudo e que identificamos com as respetivas siglas. Realizou-se ainda a sistematização das ideias síntese que sobressaem dos discursos em quadros e figuras que são apresentados ao longo da análise.

1. Apresentação dos resultados

Tal como referido anteriormente, iniciamos esta secção pela apresentação de resultados obtidos num estudo preliminar que esteve na génese do atual projeto de investigação, intitulado “Avaliação Comparativa entre o 1.º e o 2.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas da Região Norte”, e cujo objetivo era verificar a evolução da avaliação nos diferentes domínios do 2.º Ciclo de avaliação face às classificações atribuídas no 1.º Ciclo de avaliação (Moreira, 2014, pp. 290-293).

No domínio dos resultados constata-se a existência de uma melhoria do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo, tendo diminuído o número de agrupamentos/escolas avaliadas com

classificação de insuficiente e aumentado o número de classificações com Suficiente, Bom e Muito Bom (Gráfico 1).

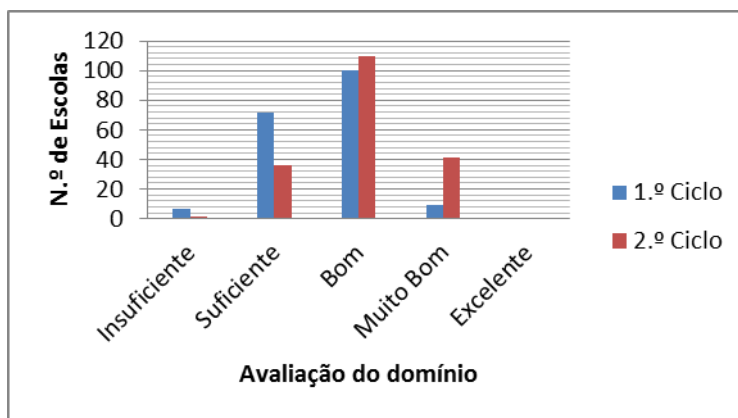


Gráfico 1 – Domínio dos Resultados

No domínio relativo à prestação do serviço educativo verificou-se, tal como é possível observar no Gráfico 2, uma melhoria do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação, tendo diminuído o número de agrupamentos/escolas avaliadas com Suficiente e Bom e aumentado o número de agrupamentos/escolas avaliados com classificação de Muito Bom.

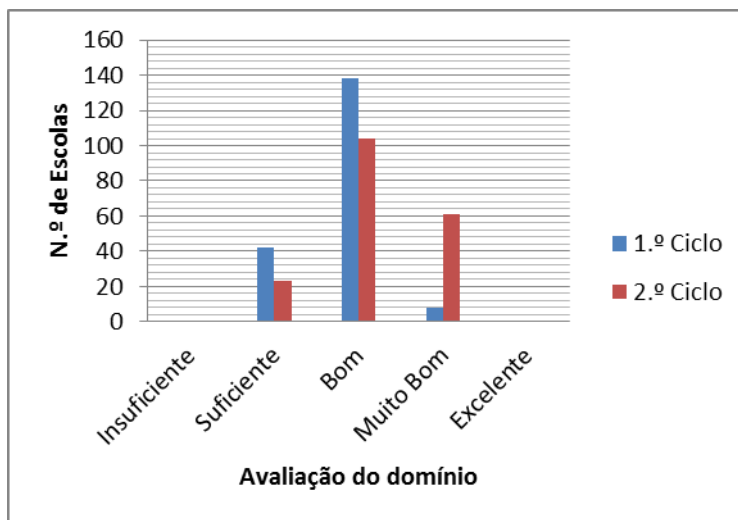


Gráfico 2 – Domínio da Prestação do serviço educativo

Relativamente ao domínio de liderança e gestão, tal como nos domínios anteriores, verifica-se uma melhoria do 1.º ciclo para o 2.º ciclo de avaliação. Uma constatação observável nos dados do Gráfico 3, fruto do facto da autoavaliação de escola no 1.º ciclo

avaliativo ter sido o domínio mais negativo apontado pelas equipas. No 2.º ciclo verifica-se que a maioria dos agrupamentos/escolas melhoraram neste domínio.

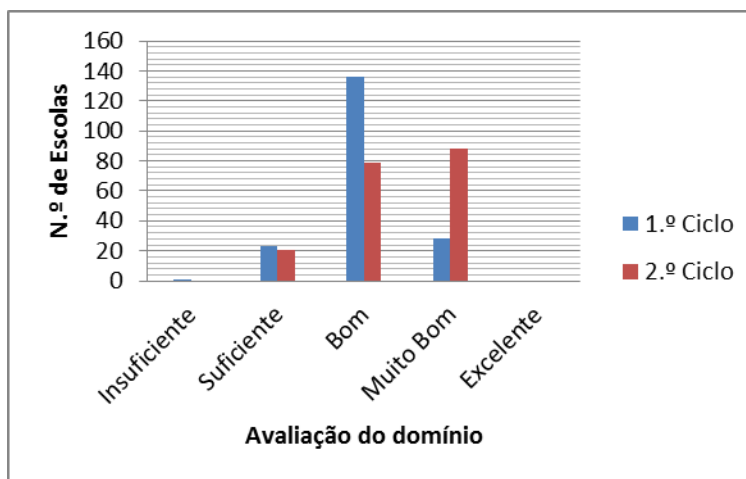


Gráfico 3 – Domínio da Liderança e Gestão

Outro dado avaliado foi a influência do domínio dos resultados sobre os outros domínios, observando-se, como se pode verificar no Gráfico 4, que do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação houve um aumento do número de agrupamentos/escolas em que a avaliação realizada ao nível dos domínios da Prestação do serviço Educativo e da Liderança e Gestão se encontrava em linha com o domínio dos Resultados. Tal facto poderá ser demonstrativo do aumento da influência deste domínio sobre os outros dois domínios.

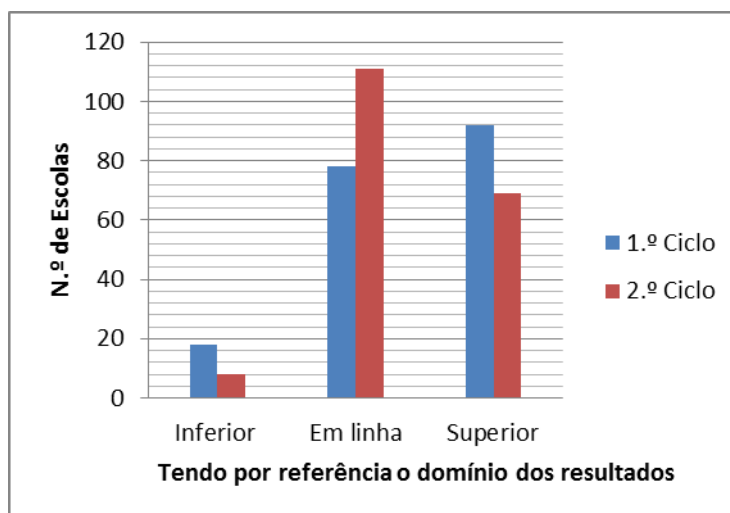


Gráfico 4 – Influência do domínio dos resultados nos outros domínios

O último dado avaliado foi relativo à evolução global da AEE do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação (Gráfico 5), constatando-se que no 2.º ciclo se verificou uma melhoria generalizada das avaliações, podendo esse facto estar associado à introdução, no atual ciclo avaliativo, do valor esperado para cada uma das unidades orgânicas avaliadas.

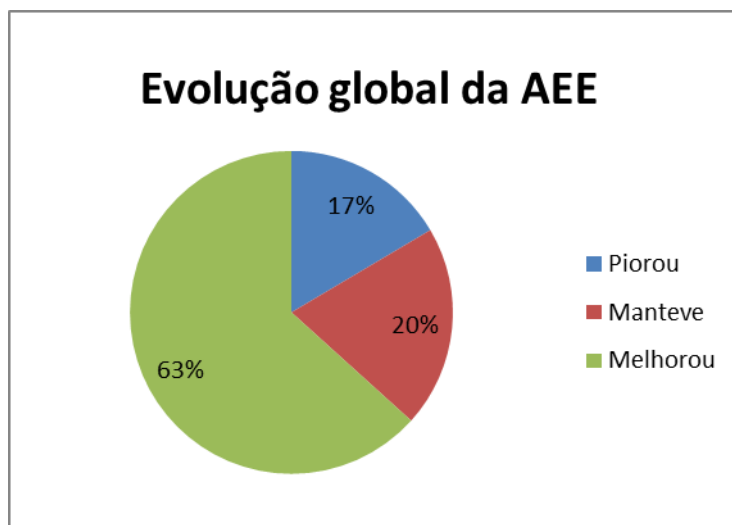


Gráfico 5 – Evolução global da AEE do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo

Tal como referimos no capítulo anterior, aquando da descrição do percurso investigativo, antes do investigador contactar os participantes das escolas seleccionadas, foi realizada uma análise documental dos seguintes documentos: relatórios da AEE relativos ao 1.º e 2.º ciclos avaliativos e os planos de melhoria das escolas.

1.1. Estudo das escolas localizadas no interior do distrito

Como forma de contextualizar as escolas foi feita uma comparação entre os resultados obtidos em ambos os ciclos avaliativos (Quadros 6 e 7), tendo-se verificado, na globalidade, uma melhoria do 1º para o 2º ciclo na escola IA – um mega-agrupamento –, e a manutenção dos resultados em todos os campos na escola IB – uma escola não agrupada. Importa lembrar que a atribuição dos códigos foi realizada de acordo com o que foi dito no capítulo anterior, no sentido de manter o anonimato e a confidencialidade dos participantes no estudo.

Quadro 6 – Análise comparativa da AEE na escola IA

Domínio	1.º Ciclo	2.º Ciclo	Evolução
Resultados	Suficiente	Bom	Subiu
Prestação do serviço educativo	Bom	Muito Bom	Subiu
Liderança e gestão	Muito Bom	Muito Bom	Manteve
	Muito Bom		
	Suficiente		

Quadro 7 – Análise comparativa da AEE na escola IB

Domínio	1.º Ciclo	2.º Ciclo	Evolução
Resultados	Bom	Bom	Manteve
Prestação do serviço educativo	Bom	Bom	Manteve
Liderança e gestão	Bom	Bom	Manteve
	Bom		
	Bom		

Posteriormente, na análise realizada de acordo com o descrito anteriormente, com o objetivo de encontrar nos referidos documentos referências à Educação para a Saúde (EpS), foram relevados os seguintes aspetos:

► 1.º Ciclo de AEE:

- (i) no domínio dos resultados – a participação e o desenvolvimento cívico;
- (ii) no domínio da liderança – as parcerias, os protocolos e os projetos desenvolvidos.

► 2.º Ciclo de AEE:

- (i) no domínio dos resultados – os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade;
- (ii) no domínio da liderança e gestão – o papel da liderança, nomeadamente desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras.

Na análise dos Planos de Melhoria procurámos detetar a existência de evidências relativas a propostas de atividades para a promoção da saúde por parte das escolas. Assim, previamente à seleção das escolas para integrar o estudo fez-se uma análise de todas as escolas do concelho e constatou-se que:

(i) 1º Ciclo de AEE

No 1.º Ciclo de avaliação externa, dos 9 relatórios analisados em apenas 4 se observou a referência ao desenvolvimento de atividades no âmbito da promoção para a saúde; nos restantes 5 relatórios não é feita qualquer menção a esta área de trabalho.

(ii) 2º Ciclo de AEE

No 2.º Ciclo de avaliação externa, dos 6 relatórios analisados em apenas 2 relatórios se observou a referência a atividades realizadas no âmbito da promoção para a saúde, o que demonstra que do 1º para o 2º ciclo de avaliação a importância consignada à Educação para a Saúde não sofreu qualquer evolução positiva, diríamos mesmo que regrediu.

(iii) Planos de Melhoria

No âmbito dos planos de melhoria produzidos pelas escolas, em consequência dos dois ciclos avaliativos, são feitas referências muito claras à necessidade de implementar iniciativas que concorram para a prevenção do insucesso escolar, do abandono escolar e da indisciplina na escola. Nos 5 planos de melhoria analisados, nenhum deles faz referência ao desenvolvimento de atividades de promoção da saúde.

A análise dos documentos referidos no segmento anterior, referentes às escolas selecionadas, permitiu-nos obter os resultados que se apresentam no Quadro 8:

Quadro 8 – Resultados obtidos na análise documental das escolas do interior do distrito

ESCOLA	Relatório 1.º Ciclo	Relatório 2.º Ciclo	Plano de Melhoria
IA	Existem referências a algumas atividades no âmbito da saúde e de parcerias estabelecidas, tais como: “A escola revela dinâmica na participação em projetos internos, nacionais e internacionais com destaque para (...) ELT – Escolas Livres de Tabaco (...)” e “Em resposta às prioridades definidas nos documentos estruturantes (...) celebração de protocolos e parcerias estratégicas (...) com instituições de ensino superior (...) da saúde oral (...) rastreios de visão, audição (...)”.	Existem apenas referências ao envolvimento da escola em várias parcerias e projetos mas não específica quais, nomeadamente as relacionadas com a EpS. Conforme se pode constatar “A Escola desenvolve, consciente e intencionalmente, várias parcerias e projetos nacionais e internacionais que contribuem para a consecução de uma escola dinâmica e aberta ao exterior, com reflexos na prestação do serviço educativo”.	Existe uma referência à valorização/promoção da participação dos alunos nos clubes e projetos não especificando quais. Através da atribuição por exemplo de “Passaporte da vida escolar do estudante”
IB	Existem apenas referências ao envolvimento da escola em várias parcerias e projetos mas não específica quais, nomeadamente as realizadas no âmbito da EpS. Apenas é focado “a Escola pauta-se (...) em atividades e projetos dirigidos aos alunos em risco de exclusão, insucesso e abandono escolar”.	Existem apenas referências ao envolvimento da escola em várias parcerias e projetos mas não específica quais, nomeadamente as relacionadas com a EpS. Conforme se constata “A Escola dispõe de um conjunto alargado de projetos, parcerias e protocolos com claros reflexos na melhoria e consolidação do serviço educativo”.	Não faz qualquer referência a atividades e ou projeto no âmbito da EpS. Especificando apenas o projeto de combate ao insucesso e abandono escolar.

No seguimento do estudo realizaram-se as entrevistas aos diretores, coordenadores e professores que aceitaram participar no nosso estudo. Tal como, oportunamente, referimos, a análise das transcrições das entrevistas realizou-se de acordo com as dimensões e categorias, identificadas de acordo com o procedimento metodológico adotado. Foram três as dimensões contempladas: percepções; impacto da AEE; abordagem da EpS. Dentro destas dimensões, e para uma análise mais profunda dos discursos obtidos, foram identificadas várias as categorias. A análise segue, assim, essas três dimensões e respetivas categorias.

i) Percepções

Esta dimensão visa dar conta das ideias que os atores que participaram no estudo têm sobre vários conceitos relacionados com a AEE e a EpS. Assim, constituem categorias de análise: o conceito de avaliação; a avaliação externa das escolas; o conceito de projeto; a articulação curricular; o conceito de educação para a saúde e o conceito de educação para a cidadania.

a) Conceito de avaliação

Em relação a esta categoria verifica-se que todos os participantes partilham uma ideia comum sobre o conceito de avaliação. Consideram que, por um lado, a avaliação ajuda a compreender os efeitos de um determinado percurso, de modo a poder melhorar-se e/ou reformular-se esse percurso e os seus efeitos, e que, por outro lado, tem uma função certificadora do percurso percorrido. É exemplo disto o que foi referido pelo participante L, ao afirmar que:

A avaliação tem dois propósitos: avaliar para compreender os efeitos do caminho percorrido de modo a melhorar o caminho e os efeitos pretendidos; avaliar para certificar.

b) Avaliação Externa de Escolas

Neste domínio, os participantes afirmam conhecer o modelo de AEE e na generalidade concordam com os moldes como foi implementado, nomeadamente em relação à auscultação dos diferentes atores intervenientes na unidade orgânica, ao retorno informativo que é fornecido à instituição avaliada e à reflexão que promove nas instituições antes e após essa atividade. Este facto foi constatado através de várias intervenções, como se pode verificar pelo depoimento do participante N:

Os painéis em que ouvem os atores das escolas. O feedback que dão. A reflexão em que a “escola” entra antes e após (menos) a avaliação externa.

Todavia, importa referir que, como aspeto negativo foi relevada a demasiada importância que é atribuída ao domínio dos resultados, aspeto que fica patente nas palavras do participante I:

(...) a última avaliação não teve em conta as condições de funcionamento da escola que estava em obras e em mudança e logicamente os resultados reflectiram-se, não teve em conta que no ano seguinte os resultados melhoraram brutalmente [...] mas isso já não interessou nada, interessou os resultados maus do ano que tinha que ser visto [...] porque era assim ...

c) Conceito de projeto

Neste âmbito verificou-se também uma certa unanimidade entre os participantes, ao considerarem o projeto como um meio de satisfação das necessidades de um determinado grupo de pessoas mais ou menos abrangente, uma vez que implica definir objetivos comuns, pressupõe que seja definido um plano, com um suporte teórico e um tempo, que exista motivação para o colocar em prática e que se proceda à monitorização e avaliação do mesmo. Foi de encontro a estas ideias que o participante M referiu:

O projeto tem a ver com uma necessidade de um grupo de indivíduos [...] para levar a cabo uma acção no sentido de implementar os objectivos [...] Neste caso, tem de ter um plano, um tempo, uma sustentação teórica, um acompanhamento, pessoas motivadas para o levar a cabo, uma avaliação intermédia [...] tem de ser monitorizado e no final avaliado.

d) Conceito de currículo

Também ao nível do conceito de currículo a opinião dos participantes foi unânime, ao considerarem que este não se restringe apenas ao conteúdo das diferentes disciplinas, embora seja esse o conceito que tem pontuado a nível oficial e em algumas escolas. De facto, o conceito que deve ser perfilhado idealiza-o de forma mais abrangente, incluindo todo o tipo de atividades formais e não formais que ajudam a construir o conhecimento e a desenvolver as competências de um indivíduo. Corroborando esta ideia, temos por exemplo o participante K, a referir que:

O currículo é um conjunto de ideias, conhecimentos, conceitos, modos de fazer disciplinar e não disciplinar, tendo em vista uma formação que pretendendo-se global não descure especificidades.

e) Articulação curricular

A este nível continua a existir uma clara unanimidade de opiniões, pois todos os participantes consideram que a articulação curricular implica maior abrangência de conhecimentos, mostrando que estão interligados e que o saber é cumulativo. Na prática, isso pressupõe uma gestão coerente de tempos, processos e práticas de avaliação. A esse respeito, o participante P referiu que:

A articulação curricular [...] neste caso não estamos a falar apenas num currículo formativo [...] pressupõe uma relação de saberes de várias áreas [...].

Por seu turno, o participante O acrescentou que “A articulação curricular só faz sentido quando se trabalha com uma metodologia de projetos”, o que, desde logo, nos

permite reconhecer a importância dessa *nuance* curricular e, ao mesmo tempo, compreender a complexidade de que se revestem as tentativas de desenvolver de forma articulada o currículo.

f) Conceito de educação para a saúde

A este nível os participantes consideram que a abordagem deste conceito deve ser associada à promoção de competências nos indivíduos, dotando-os de conhecimentos que lhes permitam fazer escolhas conscientes e adotar estilos de vida saudáveis. É nesse sentido que vão as declarações do participante J, ao reconhecer que a EpS permite:

Tornar os alunos mais aptos para escolhas relacionadas com a sua saúde. Promover estilos de vida saudáveis e ser veículo de informação para casa.

g) Conceito de educação para a cidadania

Também nesta categoria os participantes concordam que a Educação para a Cidadania deve estar associada à promoção de competências por parte dos indivíduos ao nível das várias vertentes que configuram o ser humano: física, social, psicológica, ambiental, cultural, económica e de respeito pelos outros. Os participantes no estudo reafirmaram, ainda, a importância desta área, dado o seu contributo para que cada indivíduo se torne num cidadão que toma decisões de forma consciente e refletida. Daí considerarem que se trata de um conceito muito abrangente, que inclui o conceito anterior. Foi nesse sentido que o participante J referiu que:

A EpS contribui para a educação para a cidadania [...] uma vez que considero que a primeira estará incluída na segunda.

*ii) **Impacto da Avaliação Externa de Escolas***

Esta dimensão de análise tem como objetivo compreender como é que os participantes no estudo sentem o impacto da avaliação externa de escola quer ao nível da conceção de projetos, incluindo neste caso o projeto de EpS, quer ao nível do seu desenvolvimento.

a) Implementação de projetos nas escolas

Neste âmbito, verificou-se também a existência de uma certa unanimidade nos participantes, ao considerarem que o impacto da AEE na implementação de projetos não foi

significativo. Aliás, os respondentes afirmam, taxativamente, que, com a exceção dos projetos ou outras iniciativas que visem a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono escolar, os projetos não são muito valorizados pelas equipas que se deslocam às escolas durante o processo de avaliação externa. Foi ao encontro desta ideia que o participante M referiu:

Os projetos aqui na escola [...] são implementados e/ou desenvolvidos tendo em conta as necessidades dos nossos alunos e não porque vamos ter AEE.

b) Implementação de projetos de educação para a saúde

Também ao nível da EpS, os respondentes são unânimes ao reconhecerem que o impacto da AEE na implementação de projetos de EpS não é significativo, tornando visível que as decisões nesse domínio se circunscrevem ao foro interno de cada escola. Corroborando esta ideia, temos, por exemplo, o participante I a referir que:

A implementação da EpS, na nossa escola é realizada de acordo com as necessidades detetadas [...].

c) Desenvolvimento de projetos nas escolas

A este nível continua a existir unanimidade de opiniões, pois todos os participantes continuam a afirmar que apenas são valorizados pelas equipas de AEE os projectos desenvolvidos no âmbito da promoção do sucesso e do combate ao abandono escolar. A esse respeito, o participante J referiu o seguinte:

A sensação com que fico na visita da equipa de AEE [...] é de que eles só querem saber de resultados e percentagens de abandono [...] esquecendo que um aluno consiga estar bem consigo próprio é um aluno com sucesso escolar [...]

d) Desenvolvimento de projetos de educação para a saúde

A este nível os participantes consideram, em linha com as categorias anteriores, que também o desenvolvimento dos projetos de EpS nas escolas não é influenciado pela AEE. É neste sentido que vão as declarações do participante N:

Todo o projeto EpS é da minha responsabilidade, é pensado, aplicado e monitorizado por nós, no sentido de perceber se os seus objetivos estão a ser atingidos [...] se as necessidades detetadas nos nossos alunos estão a ser supridas.

iii) Abordagem da Educação para a Saúde

Nesta dimensão procurámos perceber como é realizada a abordagem da EpS nas escolas em estudo, utilizando para o efeito as categorias de análise que definimos.

a) EpS desenvolvida tendo em conta a legislação

Em relação a esta categoria os participantes são unânimes ao considerarem que a EpS, enquanto projeto, foi desenvolvida para dar cumprimento ao determinado para esse efeito em termos legais. Aquilo que se fazia nas escolas antes disso eram atividades pontuais que dependiam da “carolice” dos professores que as realizavam. Assim se compreendem as declarações do participante L, ao afirmar que:

Só depois de ter saído a Lei 60 é que as escolas começaram efetivamente a fazer EpS e especificamente educação sexual! Até lá, se não fossem os professores de CN a falar no assunto [...] os alunos não tinham com quem abordar o assunto.

b) Articulação da EpS com a educação para a cidadania

Também nesta categoria os participantes concordam que a EpS é parte integrante da educação para a cidadania, uma vez que reconhecem que para que existirem cidadãos responsáveis têm de possuir hábitos e estilos de vida saudáveis. Tal pode ser constatado, no exemplo que referiu o participante O:

É claro que estas duas áreas se articulam [...] pois se um aluno não tiver uma boa higiene, pode vir a ser vítima de abusos por parte dos colegas [...] provocando uma diminuição da sua auto-estima dificultando mais tarde a sua integração na sociedade.

c) Papel do Coordenador da EpS

O coordenador da EpS tem como função implementar e desenvolver os projetos nessa área de conhecimento, articulando todas as atividades desenvolvidas nesse âmbito quer com os documentos estruturantes das escolas, quer com as disciplinas curriculares, quer, ainda, com todas as atividades de enriquecimento curricular que se desenvolvam nas escolas. Foi de acordo com estas ideias que o participante K referiu:

O coordenador tem um papel importante na definição do PEpS pois [...] é sua função que todas as atividades realizadas contribuam para os objetivos deste que são definidos com base nas necessidades detetadas nos documentos estruturantes.

Quanto à valorização que sentem por parte dos órgãos decisores, os inquiridos consideram, maioritariamente, que se sentem valorizados. A esse respeito, o professor J afiança que:

Se não gostassem do meu desempenho no âmbito da EpS não me convidariam para fazer parte deste projeto.

d) Trabalho desenvolvido ao nível da articulação com o currículo

Neste contexto, os participantes consideram que os projetos realizados com o intuito de contribuírem para o desenvolvimento do currículo devem ser idealizados e estruturados no seio da escola, uma vez que só assim poderá responder às necessidades do seu público-alvo e ser articulado com atividades formais e não formais que ajudem a construir o conhecimento e as competências de cada indivíduo. Corroborando esta ideia, o participante P refere que:

Todo o trabalho que se desenvolvemos, incluindo os projetos, deve ter como fim último a articulação de saberes [...] para que os alunos não vejam os conhecimentos como compartimentos e aprendam a relacionar saberes de várias áreas.

e) Trabalho desenvolvido através da implementação de projetos

Neste domínio os participantes consideram que os projetos desenvolvidos nas escolas, incluindo os projetos de EpS, devem responder às necessidades do seu público e não surgirem como uma imposição externa. De qualquer forma, os responsáveis escolares devem ter o cuidado de não se envolverem num número muito significativo de projetos, podendo, quando isso acontece, desvirtuar o seu verdadeiro sentido e diminuir o impacto que os mesmos devem conseguir. A esse respeito o participante N referiu que:

Os projetos [...] nas escolas ultimamente têm surgido como as “cerejas” [...] e são importantes, pois vão ampliar os conhecimentos dos alunos [...] No entanto, muitas vezes eles chegam predefinidos às escolas e desta forma não respondem às necessidades do seu público.

1.2. Estudo das escolas localizadas no litoral do distrito

Utilizando o mesmo procedimento, procedemos à contextualização das escolas seleccionadas neste concelho, tendo começado por fazer uma comparação entre os dois ciclos avaliativos. Os resultados obtidos encontram inseridos nos Quadros 9 e 10.

A análise dos dados referidos permitiu constatar que, em termos globais, se verificou uma melhoria significativa do 1º para o 2º ciclo de avaliação tanto na escola LC – uma escola não agrupada – como na escola LD – um mega-agrupamento.

De acordo com o que referimos no capítulo anterior, a atribuição dos códigos foi realizada de modo a manter o anonimato e a confidencialidade dos participantes no estudo.

Quadro 9 – Análise comparativa da AEE na escola LC

Domínio	1.º Ciclo	2.º Ciclo	Evolução
Resultados	Bom	Bom	Manteve
Prestação do serviço educativo	Bom	Muito Bom	Subiu
Liderança e gestão	Muito Bom	Muito Bom	Manteve
	Muito Bom		
	Muito Bom		

Quadro 10 – Análise comparativa da AEE na escola LD

Domínio	1.º Ciclo	2.º Ciclo	Evolução
Resultados	Bom	Bom	Manteve
Prestação do serviço educativo	Bom	Muito Bom	Subiu
Liderança e gestão	Muito Bom	Muito Bom	Subiu
	Muito Bom		
	Suficiente		

Também de forma análoga ao que fizemos no segmento anterior, procedemos à análise de um conjunto de documentos relativos às escolas selecionadas, o que nos permitiu obter os resultados que inserimos no Quadro 11.

Quadro 11 – Resultados obtidos na análise documental das escolas do litoral do distrito

ESCOLA	Relatório 1.º Ciclo	Relatório 2.º Ciclo	Plano de Melhoria
LC	Existem breves referências a algumas atividades no âmbito da saúde e de parcerias estabelecidas, tais como: “A Escola cultiva a cooperação com a comunidade local (...) Neste plano sobressai (...) o Centro e Saúde para as ações relativas aos hábitos alimentares e à Educação Sexual (...)”.	Não existem referências ao envolvimento da escola em parcerias e projetos relacionadas com a EpS. Existindo a referência a outros projetos conforme se pode constatar “A dimensão artística é bastante valorizada na formação dos alunos. Neste âmbito, destaca-se a participação na Semana Internacional de la Educación Artística, iniciativa promovida pela UNESCO e as atividades desenvolvidas no clube de artes performativas” e “Acolhem-se e desenvolvem-se com sucesso projetos e parcerias e adotam-se soluções inovadoras que estão devidamente enquadradas e avaliadas”.	Não faz qualquer referência a atividades e ou projeto no âmbito da EpS. Especificando apenas as áreas a melhorar definidas no relatório de AEE.
LD	Existem referências ao envolvimento da escola em várias parcerias e projetos no âmbito da EpS. Tal como se pode constatar “A Escola (...) proporciona um conjunto de actividades (...) Educação para a Saúde (...) com grande interesse e participação dos alunos” e “A Escola tem participado (...) aderiu ao projeto da promoção para a saúde (...)”.	Existem apenas referências ao envolvimento da escola em parcerias e projetos relacionadas com a EpS. Conforme se constata “A contextualização do currículo concretiza-se através de diversos projetos e atividades (...) que envolvem a comunidade e os parceiros locais, observando-se um impacto positivo na aquisição de aprendizagens significativas, na formação integral das crianças e dos alunos, e na imagem social do Agrupamento na comunidade. São disso exemplo, (...) os programas/projetos Eco onze, Educação para a Saúde, (...)”.	Não faz qualquer referência a atividades e ou projeto no âmbito da EpS. Especificando apenas as áreas a melhorar definidas no relatório de AEE.

No seguimento do estudo, tal como no grupo anterior, realizámos entrevistas semiestruturadas aos diretores, coordenadores e professores que participaram no estudo.

Também de forma análoga ao que fizemos no ponto precedente, a análise das entrevistas realizou-se de acordo com as dimensões e categorias identificadas.

Neste caso, foram também três as dimensões contempladas: percepções; impacto da AEE; abordagem da EpS. Dentro destas dimensões, e para uma análise em profundidade dos discursos obtidos, foram várias as categorias consideradas. A análise que a seguir se apresenta foi estruturada com base nessas três dimensões e respectivas categorias. Como os resultados não diferem muito dos resultados obtidos, vamos apenas destacar as diferenças existentes entre os dois grupos e os discursos de alguns dos participantes neste grupo.

i) Percepções

a) Conceito de avaliação

Em relação ao conceito de avaliação, começa a perceber-se que já existe nas escolas algum discurso que relega a dimensão classificatória da avaliação para segundo plano, reconhecendo que se trata de um procedimento que fornece informação que poderá ser útil para fazer uma análise rigorosa dos processos que se desenvolvem na escola, podendo, eventualmente, contribuir para a sua melhoria. As afirmações do participante C exemplificam o que acabamos de referir:

A avaliação é fazer o ponto da situação, analisar os efeitos da ação e procurar valorizar os pontos fortes e corrigir os pontos fracos.

b) Avaliação Externa de Escolas

No que se refere às percepções dos professores relativamente à avaliação externa, os inquiridos valorizam todo o processo de preparação anterior e a análise dos relatórios que são produzidos após o processo avaliativo ter terminado. Essa ideia pode ser identificada nas declarações do participante D, que reconhece como preponderantes:

A reflexão que é realizada nos momentos de preparação da visita da equipa de AEE e, após a visita, a análise dos relatórios e a elaboração dos planos de melhoria da escola.

Como aspeto negativo foi referida a demasiada importância que tem vindo, progressivamente, a ser atribuída aos resultados, podendo até fazer enviesar todo o processo, uma situação bem patente nas palavras do participante E, sobretudo pela desigualdade que a implementação do modelo de AEE tem gerado entre as escolas públicas e as escolas privadas:

(...) por uma questão de equidade, também as escolas privadas deveriam ser avaliadas pelo mesmo modelo de AEE das escolas públicas...

c) Conceito de projeto

O conceito de projeto tem vindo, sucessivamente, a ser reconhecido como um elemento fundamental na organização e no funcionamento da vida das escolas. Aliás, essa é uma noção que começa a preencher os discursos e também as práticas que se desenvolvem em muitas escolas. Daí a percepção positiva que os professores têm acerca do conceito de projeto, o que nos permite alojar o que referiu a generalidade dos participantes nas afirmações do participante G, ao referir que um projeto é:

Um modo de construir uma identidade, para os projetos pensados pela escola, mas também um modo de promover a civildade, para projetos que vêm de fora.

d) Conceito de currículo

O mesmo se passa com o conceito de currículo, já que os professores inquiridos consideram tratar-se de um conceito muito abrangente, com significados distintos, ainda que reconheçam que grande parte da sua pertinência resulta do facto de o currículo permitir conciliar a intenção com a realidade, numa constante interação teoria-prática. Assim, os conteúdos são importantes se, na prática da sala de aulas, servirem para os alunos (re)construírem os seus conhecimentos, se apropriarem de atitudes e procedimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento e se munirem de capacidades e competências que viabilizem a sua integração social e profissional. É nesse sentido que corroboramos as afirmações do participante H quando, relativamente ao conceito de currículo, refere que:

O currículo [...] abrange muitas coisas e tem muitas facetas [...] são todos aqueles componentes que contribuem para a formação do indivíduo ao nível do conhecimento, das suas competências, do seu desenvolvimento.

e) Articulação curricular

Sendo a articulação curricular reconhecida como uma mais-valia na forma como se desenvolve o currículo, já que permite aos alunos relacionar os conhecimentos que trabalham nas diferentes disciplinas que integram o currículo, considerámos importante averiguar quais as percepções dos professores a esse nível. Aliás, um procedimento já desencadeado na análise das percepções dos atores escolares que trabalham em escolas localizadas no interior do distrito e que permitiu compreender que consideram que a

articulação curricular implica uma maior abrangência e uma abordagem mais coerente dos conhecimentos, o que demonstra que para além de estarem interligados os saberes são cumulativos. O participante B referiu, neste caso:

Um modo de mostrar que o conhecimento é cumulativo e intersticial, ou seja, não é estanque.

f) *Conceito de educação para a saúde*

Indo de encontro ao referido pelos atores escolares das escolas localizadas no interior do distrito, também estes participantes entendem que a abordagem deste conceito esteja associada à promoção de competências que dotem os indivíduos de conhecimentos que lhes permitam adotar estilos de vida saudáveis e fazerem escolhas conscientes. No mesmo sentido vão as declarações do participante A:

O conceito de [...] aqui na escola existe como uma sensibilização para as temáticas da saúde [...] sempre num sentido mais abrangente, pois pretendemos que inclua não só a educação sexual, mas também campos da saúde física e mental.

g) *Conceito de educação para a cidadania*

Assim como nas categorias anteriores, também nesta os participantes concordam com os participantes das escolas localizadas no interior do distrito. Para estes a Educação para a Cidadania está associada à promoção de capacidades e conhecimentos por parte dos indivíduos ao nível das diferentes vertentes que compõem o Homem. Daí a importância desta área ser desenvolvida nas escolas, pois só desta forma será possível contribuir para que cada ser humano se torne num cidadão que reflecte e decide conscientemente. Como tal a EpS deve ser considerada como parte integrante da Educação para Cidadania. É neste sentido, que vão as declarações do participante F:

A educação para a cidadania tem como finalidade contribuir para a formação de cidadãos informados e responsáveis e a EpS terá um contributo a dar neste processo de formação.

ii) *Impacto da Avaliação Externa de Escolas*

Em relação a esta segunda dimensão visa perceber como participantes no estudo, sentem o impacto da avaliação externa de escola ao nível da implementação de projetos, incluindo o da EpS, quer ao nível do seu desenvolvimento. Também neste domínio procederemos como no anterior.

a) Implementação de projetos nas escolas

Neste âmbito, verificou-se também a concordância entre os participantes das diferentes localizações. Ambos concordam de que a AEE não tem impacto no desenvolvimento de projetos nas escolas com a exceção dos relacionados com a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono escolar, pois não são valorizados pelas equipas que visitam as escolas no decorrer do processo de avaliação externa. Foi de encontro à mesma ideia que o participante A referiu:

Nunca, nada é pensado nisso [...] todos os projectos da escola e toda a actividade da escola é pensada na formação dos nossos alunos. [...] nunca pensamos nos processos administrativos na AEE

b) Implementação de projetos de educação para a saúde

Também a este nível os participantes reconheceram unanimamente que o impacto da AEE na implementação de projetos EpS é muito pouco significativo e que por esse motivo as decisões ao nível da sua implementação são do foro interno de cada escola. Corroborando esta ideia, temos por exemplo o participante E, quando refere que:

A EpS aqui na escola é implementada com o objetivo de tornar os alunos mais aptos a escolhas relacionadas com a sua saúde. Promover estilos de vida saudáveis e ser veículo de informação para casa.

c) Desenvolvimento de projetos nas escolas

Também ao nível do desenvolvimento de projetos nas escolas é consensual que apenas são valorizados pelas equipas de AEE os projetos desenvolvidos no âmbito do combate ao abandono escolar e da promoção do sucesso. O participante F referiu, neste caso:

Todos os projectos que desenvolvemos na escola tem como finalidade os alunos [...] de forma direta ou indireta, qualquer projeto serve para acrescentar valor [...]

No entanto o participante G, referiu neste caso:

(...) por vezes, parece que a escola recebe demasiadas “encomendas” [...] e a AEE faz-nos refletir ainda mais sobre o nosso trabalho [...] embora o meu empenho no desenvolvimento de projectos não esteja dependente desta.

d) Desenvolvimento de projetos de educação para a saúde

Em linha com as categorias anteriores, os participantes consideraram que, também o desenvolvimento de projetos de EpS nas escolas não é influenciado pela implementação da AEE. É neste sentido que se inserem as declarações do participante B:

O projeto EpS, deve, ser pensado, aplicado e monitorizado. Pois só deste modo é possível perceber se os seus objetivos estão a ser atingidos [...] se as necessidades detetadas nos nossos alunos estão a ser supridas, ou se será necessário proceder a reformulações, porque entretanto surgiram novas necessidades(...)

iii) ***Abordagem da Educação para a Saúde***

Nesta dimensão procedeu-se de forma análoga às dimensões anteriores

a) EpS desenvolvida tendo em conta a legislação

À semelhança do que se passou no caso anterior, embora a legislação possa ser muito útil, os projetos que conseguem mobilizar os atores escolares são os que são desejados e decididos por eles. Não é possível restringir os projetos de EpS à dimensão legal, sob a pena de desvirtuar todo esse processo ao nível das escolas. É exemplo disto o que foi referido pelo participante D:

Antes da saída da legislação só se faziam atividades pontuais [...] a EpS só começa a ser implementada com alguma consistência a partir do momento em que a lei assim o exige e fornece indicações para o desenvolvimento da mesma.

b) Articulação da EpS com a educação para a cidadania

Em linha com as categorias anteriores, também nesta categoria existe concordância entre os participantes de que a EpS é parte integrante da educação para a cidadania, pois existe o reconhecimento de que para existirem cidadãos responsáveis estes têm de possuir hábitos e estilos de vida saudáveis. Tal pode ser constatado, no que referiu o participante H:

É claro que estas duas áreas se articulam [...] também se complementam, porque os objetivos são interdependentes.

c) Papel do Coordenador da EpS

Relativamente a esta categoria e à semelhança das anteriores, também estes participantes consideram que o coordenador da EpS tem como função implementar e desenvolver os projetos nessa área do conhecimento, articulando as atividades desenvolvidas nesse âmbito quer com as disciplinas curriculares, quer com os documentos

estruturantes das escolas, quer, ainda, com todas atividades de enriquecimento curricular que as escolas desenvolvam. Também o participante C foi de encontro a estas ideias referindo:

O coordenador tem um papel importante na definição das atividades a desenvolver [...] também é responsável pela sua articulação quer com as áreas disciplinares quer com os documentos estruturantes.

Relativamente à valorização que sentem por parte dos órgãos decisores das escolas, os respondentes consideraram, na sua maioria, que se sentem valorizados. Neste âmbito o participante B afirma que:

Sinto-me valorizado [...] mas não na mesma ordem de outros para os quais é feito mais marketing .

d) Trabalho desenvolvido ao nível da articulação com o currículo

Neste âmbito, também os respondentes das escolas do litoral, consideram que os projetos realizados com o intuito de contribuírem para o desenvolvimento do currículo devem ser estruturados e idealizados no seio da instituição , pois só assim se poderá responder às necessidades do seu público-alvo e simultaneamente articular-se com atividades formais e não formais que ajudem a construir o conhecimento e as competências de cada sujeito. Corroborando esta ideia, temos o participante E, quando refere que:

O trabalho que desenvolvemos na escola, incluindo os projetos, tem como finalidade articulação dos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas disciplinares e não disciplinares [...] para que os alunos não olhem para eles como compartimentos estanques e adquiram competências para relacionar saberes de várias áreas.

e) Trabalho desenvolvido através da implementação de projetos

Na mesma linha dos domínios anteriores, também neste os respondentes são unânimes em considerar que os projetos desenvolvidos nas escolas, incluindo os projetos de EpS, devem responder às necessidades do seu público e não em resposta a imposições externas. No entanto, os inquiridos consideraram, ainda, que deve existir o cuidado de não se envolverem num número significativo de projetos, pois, tal situação, poderá desvirtuar o seu verdadeiro sentido e diminuir o impacto que os mesmos devem conseguir. Neste sentido o participante A referiu que:

Todos os projetos desenvolvidos na escola [...] estão relacionados com o desenvolvimento curricular e são abrangentes [...] pois não gosto de projetos fechados numa determinada área [...] tal iria contrariar o conceito de projeto. No entanto, considero

que não devemos envolver-nos em demasiados projetos [...] porque alguns chegam já delineados à escola e por outro lado, pelo excesso estes deixam de ter o impacto desejado.

2. Discussão dos resultados

Da análise dos dados apresentados no ponto anterior optámos por discutir os resultados obtidos na perspetiva dos diferentes atores escolares, uma vez que constatámos que não existem discrepâncias significativas quer ao nível da localização, quer ao nível da constituição do mesmo. Desta forma analisaremos primeiro as perspetivas dos diretores, de seguida as dos coordenadores EpS e finalmente as dos professores.

No entanto previamente, à discussão dos resultados das entrevistas, procederemos à análise dos resultados de toda a análise documental realizada.

No 1.º Ciclo de avaliação externa, tal como referido no ponto anterior, dos 9 relatórios analisados em apenas 4 se observaram referências ao desenvolvimento de atividades no âmbito da promoção para a saúde; nos restantes 5 relatórios não é feita qualquer menção a esta área de trabalho.

Trata-se de uma constatação preocupante, sobretudo se tivermos em conta que um dos principais objetivos da Educação para a Saúde nas escolas, identificado no Protocolo assinado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, é o de “Dotar as crianças, os adolescentes e a comunidade escolar em geral, de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas e construtivas capazes de favorecer o seu equilíbrio e bem-estar futuros”. Não adotar atitudes e procedimentos escolares que contribuam para a consecução do objetivo referido é descuidar e/ou adiar “a aquisição de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontar-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis” (Protocolo ME-MS, 2006, p. 1).

Relativamente ao 2.º Ciclo de avaliação externa, dos 6 relatórios analisados apenas 2 desses relatórios se faz referência à existência de atividades realizadas no âmbito da promoção para a saúde, o que demonstra que do 1º para o 2º ciclo de avaliação a importância consignada à Educação para a Saúde não sofreu qualquer evolução positiva, diríamos mesmo que regrediu.

Ora, no seguimento do que referimos anteriormente, adiar o envolvimento das escolas na prossecução de objetivos considerados fundamentais no domínio da Educação para a

Saúde é privar os jovens de se apropriarem de saberes que lhes permitam opções informadas e sustentadas quer sobre determinados comportamentos preventivos, quer sobre modos e estilos de vida que concorram para o seu bem-estar físico e mental futuro.

No âmbito dos planos de melhoria produzidos pelas escolas, em consequência dos dois ciclos avaliativos, são feitas referências muito claras à necessidade de implementar iniciativas que concorram para a prevenção do insucesso escolar, do abandono escolar e da indisciplina nas escolas. Nos 5 planos de melhoria analisados, nenhum deles faz referência ao desenvolvimento de atividades de promoção da saúde na escola.

Os dados obtidos permitiram-nos constatar que os últimos planos de melhoria foram elaborados em sintonia com os pontos fracos e/ou as áreas de melhoria identificados nos relatórios de Avaliação Externa das Escolas (AEE).

2.1. Perspetiva dos diretores de escolas

A perspetiva dos diretores das escolas ao nível das percepções é muito similar, uma vez que nenhum deles discorda de que a avaliação passa por uma análise e monitorização do processo com vista a uma melhoria, à introdução de alterações, sobretudo quando é necessário introduzi-las para melhorar o processo e os resultados.

Os diretores estão, ainda, de acordo no que se refere à necessidade da AEE, reconhecendo que o modelo atual está bem construído e é abrangente. No entanto, consideram que a burocratização de todo o processo e a progressiva submissão de todo o processo avaliativo aos resultados da avaliação externa das aprendizagens é um aspeto negativo. Não defendem que estes resultados não possam ser utilizados, embora reconheçam que isso não deve impedir que o olhar dos avaliadores tente encontrar o valor que as escolas acrescentam aos seus alunos. Outra crítica que fazem à AEE resulta do facto do modelo não ser estendido às escolas privadas, o que permitiria uma leitura de dados mais correta e estabelecer comparações entre o ensino público e o ensino privado.

Os diretores afirmam, ainda, que os resultados exercem uma influência significativa sobre os restantes domínios e que os projetos desenvolvidos nas escolas, em função do seu público-alvo, são pouco valorizados pelas equipas inspetivas, em particular os projetos de educação para a saúde. Consideram, também, que o seu apoio ao desenvolvimento de projetos na escola é feito em função das necessidades do público-alvo e não em função da

avaliação externa, tendo um dos diretores entrevistados afirmado o seguinte: “o meu apoio ao desenvolvimento de projetos é dado pela mais-valia que esses podem trazer para a formação dos alunos desta escola e não a pensar na avaliação externa de escolas!”

Os inquiridos referiram, ainda, que uma das suas principais preocupações, neste momento, é dotar os professores das suas escolas dos meios e ferramentas de que necessitam para o desenvolvimento de projetos, com vista à melhoria da escola, promovendo uma melhoria do ensino, cujo objetivo final é a promoção do sucesso escolar e de uma escola com qualidade.

2.2. Perspetiva dos Coordenadores da Educação para a Saúde

À semelhança do que se passa com os Diretores, os Coordenadores da Educação para a Saúde corroboram a sobrevalorização dos resultados da avaliação externa das aprendizagens pelas equipas inspetivas e assumem que valorizam pouco os projetos desenvolvidos nas escolas. Além disso, garantem que o seu empenho no desenvolvimento de projetos nas escolas, em particular de Educação para a Saúde, não depende da avaliação externa da escola mas da necessidade de atender aos problemas do seu público-alvo. Daí o afixarem que se envolvem na conceção e dinamização de projetos sempre com “o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens e de contribuir para o sucesso escolar dos alunos.” (Participante F)

Na opinião dos Coordenadores da EpS, o que poderá dificultar a abordagem desta área de trabalho nas escolas é o facto de terem retirado do plano curricular as áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projeto, uma vez que representava um espaço de trabalho para os alunos na metodologia de projeto, permitindo, simultaneamente, a operacionalização do mesmo numa perspetiva transversal a todas as disciplinas curriculares.

Os Coordenadores da EpS consideram, ainda, de que o desenvolvimento da Educação para Cidadania deve estar associado à promoção de competências por parte do indivíduo ao nível de todas as vertentes humanas: física, social, psicológica, ambiental, cultural, económica e de respeito pelos outros. Só assim será possível contribuir para que o estudante se transforme num cidadão que decide de forma consciente e reflexiva. Nesta linha de pensamento, a EpS é parte integrante da educação para a cidadania, pois para que existam cidadãos responsáveis estes, também têm de apresentar hábitos e estilos de vida

saudáveis. A promoção da saúde integra-se desta forma, na vertente física, psicológica e ambiental da promoção da cidadania.

2.3. Perspetiva dos professores

Por fim, e em linha com os atores anteriores, também os professores corroboram a sobrevalorização dos resultados da avaliação externa das aprendizagens pelas equipas inspetivas e assumem que valorizam pouco os projetos desenvolvidos nas escolas. Além disso, garantem que o seu empenho no desenvolvimento de projetos, em particular de Educação para a Saúde, não depende da avaliação externa da escola mas da necessidade de atender aos problemas do seu público-alvo, em particular os estudantes. Daí o afirmarem que, com alguma frequência, se envolvem na conceção e dinamização de projetos sempre com “o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens e de contribuir para o sucesso escolar dos alunos.” (Participante C)

Além disso, e numa posição análoga à dos coordenadores, também os professores corroboram de que a EpS é parte integrante da Educação para a Cidadania, devendo, por isso, ser muito mais valorizada do que tem sido ultimamente. Não o fazer é estar a desperdiçar uma oportunidade de contribuir para que a geração futura, além de informada, seja capaz de adquirir práticas promotoras de uma vida equilibrada e com saúde.

Por outro lado, os inquiridos defendem a existência de um crédito horário para os professores que colaboram neste tipo de projetos, crédito esse que lhes permitiria proceder à monitorização do processo de forma mais frequente e mais ritmada, bem como à sua avaliação consequente reformulação, sempre com o intuito de aproximar tais projetos das necessidades efetivas do público-alvo. Acresce o facto de uma reestruturação desse género poder contribuir, por outro lado, para promover uma cultura colaborativa, criando novas formas de diálogo entre os professores envolvidos, potenciando, assim, quer o desenvolvimento de atividades conjuntas, quer o aprofundamento do trabalho interdisciplinar.

Considerações Finais

Pretende-se neste último ponto, realizar uma reflexão crítica acerca das principais ideias a que chegamos neste estudo. Procuramos ao longo dos próximos pontos, explicitar ideias e elementos que permitam compreender em que medida o estudo realizado possibilitou responder à questão de partida que norteou a investigação realizada:

Quais os efeitos da avaliação externa no desenvolvimento de projetos de Educação para a Saúde nas escolas?

1. Conclusões do estudo

Após a análise dos resultados obtidos, destacamos, como uma das principais conclusões, em resposta à pergunta de partida, que os diferentes atores, nas escolas em estudo, consideram que o impacto da avaliação externa no desenvolvimento de projetos de Educação para a Saúde é praticamente inexistente.

Quando refletimos sobre os efeitos da avaliação externa nas actividades dinamizadas pelos Coordenadores dos Projetos de Educação para a Saúde, nomeadamente ao nível da organização de actividades a desenvolver no agrupamento/escola não agrupada, na articulação de distintas áreas curriculares e no desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes, os resultados obtidos permitem-nos inferir que, nas escolas em estudo, as equipas que realizaram avaliação externa não valorizaram a implementação de Projetos de Educação para a Saúde, nem as actividades desenvolvidas nesse domínio, nem tão pouco a articulação com outras áreas curriculares ou as práticas colaborativas entre docentes.

Constatámos, ainda, que o empenho dos atores escolares na realização desses projetos não depende da sua valorização, ou não, por parte das equipas que têm a seu cargo a avaliação externa da escola, embora reconheçam que se, numa fase inicial, o desenvolvimento dos Projetos de Educação para a Saúde resultou mais de uma imposição normativa (perspetiva imergente), atualmente, tais projetos “são elaborados em função das necessidades do seu público-alvo!” Aliás, os entrevistados consideram que a Educação para a Saúde e o desenvolvimento de projetos nas escolas têm como fim último contribuir para a Educação para a Cidadania dos alunos. Ideia que vai de encontro a políticas de saúde nacionais e mundiais, como as expressas pela OMS (1999) no documento “*Health 21:*

Health for all in the 21st century”, que defende que boas políticas de saúde vão depender de boas políticas de educação.

Neste contexto, ressalta, ainda, como ideia chave, um entendimento de escola como *instituição curricularmente inteligente* (Leite, 2003). Ou seja, uma escola que se assume como possuindo autonomia para planear processos de ensino-aprendizagem adequados às necessidades da sua população e que abre as portas à comunidade envolvente e a outros atores educativos que possam contribuir activamente para o sucesso dos alunos, no quadro de uma visão socio-crítica de educação (Leite, 2003).

É esta visão de escola que tem vindo a ser veiculada e consolidada pelos normativos emanados pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Saúde, e que preconizam o desenvolvimento da área da EpS de modo integrado e transversal ao currículo escolar, fomentando a criação e o estabelecimento de parcerias com elementos e instituições relevantes da comunidade, que possam dar um contributo significativo para o desenvolvimento desta área.

Relativamente a fatores que podem facilitar o desenvolvimento de ações de EpS, o trabalho interdisciplinar, isto é, em equipa, é considerado o fator que mais facilitará o desenvolvimento da EpS. Todavia, e como demonstrou também a análise que efetuámos, foram apontados outros elementos como sendo facilitadores desse trabalho, como sejam a existência de legislação adequada, o meio socioeconómico da comunidade e a motivação dos profissionais que trabalham na área. Estes elementos e a falta de tempo são também apontados pelos entrevistados como podendo constituir um obstáculo à implementação de ações de EpS. Além disso, ficou ainda patente a importância de se proporcionar mais tempo aos diversos intervenientes para que possam reunir e planear, conjuntamente e de forma sustentada, as ações de EpS.

2. Limitações do estudo

Depois de concluído o estudo, reconhecemos que muito ficou ainda por aferir e explicar, relativamente ao impacto da avaliação externa nas práticas das escolas. Esta evidência resulta do facto de se ter tratado de uma investigação de natureza exploratória, realizada com uma amostra muito reduzida de participantes, pois envolveu apenas dezasseis participantes e foi centrada exclusivamente em atores intervenientes em duas temáticas

específicas. Embora não fosse nossa intenção extrapolar os dados ou fazer generalizações, as circunstâncias em que decorreu o trabalho foram bastantes limitadas o que resulta do facto de se tratar do primeiro trabalho de investigação que realizámos constituindo, por isso, mais um percurso de aprendizagem do que propriamente de consolidação de conhecimentos investigativos anteriormente.

Uma outra limitação esteve relacionada com o tempo disponível para a realização do trabalho, nomeadamente no que diz respeito à transcrição e posterior análise de conteúdo das entrevistas. Não foi utilizada qualquer aplicação informática na análise dos dados, o que tornou o processo mais moroso e acabou por exceder o tempo disponível para essa tarefa, refletindo-se, posteriormente, no decurso do restante trabalho.

Por último, uma limitação de carácter mais pessoal, que foi transversal a todo o percurso investigativo: a dificuldade de conciliar o desenvolvimento do estudo com a nossa atividade profissional, uma vez que, para além da docência, assumimos funções de coordenação da área de Educação para a Saúde no agrupamento de escolas onde leciono.

3. Considerações para investigações ou estudos futuros

Após as considerações apresentadas anteriormente, importa agora, em estudos futuros, tentar perceber o que sente o público-alvo dos Projetos de Educação para a Saúde (ou outros projetos) nas escolas.

Além disso, é necessário compreender de que forma este público perceciona quer o processo de avaliação externa das escolas, quer os projetos desenvolvidos nessas instituições. Dito de outra forma, importa averiguar se a sua participação nos projetos ocorre por imposição da escola, e neste caso se são auscultados sobre a escolha e definição dos mesmos, ou se, pelo contrário, os consideram como uma mais-valia para a escola e para o meio onde esta se insere. Neste sentido, numa investigação futura poderiam tentar perceber-se quais as contribuições dos Projetos de Educação para a Saúde e da Educação para a Cidadania na formação dos distintos agentes que interagem no espaço escolar, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, quer, ainda, em termos sociais. Nesta ordem de ideias, terminamos esta dissertação com algumas questões que poderiam ser objeto de estudos posteriores:

- Qual a perspectiva dos discentes sobre o processo de Avaliação Externa de Escolas e suas consequências no desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde?
- De que forma esses discentes relacionam o desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde com a Educação para a Cidadania e com a sua Formação enquanto indivíduo?
- Qual a percepção dos discentes sobre a sua participação na implementação e desenvolvimento de Projetos de Educação para a Saúde?
- Que mudanças é necessário imprimir ao nível da Avaliação Externa das Escolas de modo a valorizar os projetos que se desenvolvem em cada instituição?

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2002). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB
- ACOSTA, J.M. (2013). *O Currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?*. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. (pp. 188-208) Porto Alegre: Penso
- AFONSO, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. In: *Educação e Sociedade.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)
- AFONSO, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-102).Porto: Porto Editora.
- AFONSO, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M.T. Esteban & A.J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.147 – 170). São Paulo: Cortez Editora
- AFONSO, N. & COSTA, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.155 – 190). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- ALMEIDA, L. (2007). Avaliação das escolas. Percepções em torno do processo e das suas implicações. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.237-247). Lisboa: CNE.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. 5.^a Ed. Braga: Psiquilírios
- ALONSO, L. (2002). *Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?*. In DEB. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: ME-DEB.
- ALVES, M.J. (2009). *Implementação de um programa de promoção e educação para a saúde numa escola*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: DDTE, Universidade de Aveiro (<http://ria.ua.pt/handle/10773/1381>, acedido em 13 de maio de 2014)

- ALVES, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho. (policopiado)
- AMADO, J.; COSTA, A. P. & CRUSOÉ, N. (2013). A Técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMADO, J. & VIEIRA, C. C. (2013). A Validação da Investigação Qualitativa. In J. Amado (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 357-417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANASTÁCIO, Z. (2007) *Educação sexual no 1º CEB: concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7337>)
- AZEVEDO, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In M. I, Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 13-99.
- BARBIER, J.M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2014). *Análise de conteúdo*. 4.ª Ed. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. & AFONSO, N. (Org.). (2011). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- BEANE, J.A. (2000). O que é um currículo coerente? In J.A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*.(pp. 39-58) Porto: Porto Editora
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUTINET, J.P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget
- BRIGAS, J. M. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Departamento de Educação e Ensino à distância, Universidade Aberta (Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2203>)
- CARVALHO, A. (2007) *Promoção da saúde: concepções, valores e práticas de estudantes de enfermagem e de outros cursos do ensino superior*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7518>)

- CARVALHO, A. CARVALHO, G. S. (2006) *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidade de formação*. Lisboa: Lusociência.
- CARVALHO, A. CARVALHO, G. S. (2008) “Eixos de valores em Promoção da Saúde e Educação para a Saúde”, in Beatriz Oliveira Pereira e Graça Simões de Carvalho (coord.) *Actividade Física, Saúde e Lazer: modelos de análise e intervenção*. Lisboa: Lidel. pp. 195-205. (disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8100>, acessado em 10 de maio de 2014)
- CARVALHO, G. S. (2006) “Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis”, in Beatriz Oliveira Pereira e Graça Simões de Carvalho (coord.) *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas Lda, 19-37. (disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/5767>, acessado em 10 de maio de 2014)
- CARVALHO, G. S., et al. (2008) “O modelo biomédico e a abordagem de promoção da saúde na prevenção de comportamentos de risco”, in Leal, I. [et al.], ed. lit., *Intervenção em psicologia e saúde: actas do Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, 7*. Porto: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, pp. 247-250. (disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7640>, acessado em 10 de maio de 2014)
- CHARLOT, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora
- CLÍMACO, M. C. (2002). A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas. IN CNE (ed.). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Pp. 19-48.
- COSTA, J.A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.229-236). Lisboa: CNE
- COUTINHO, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2.^a Ed. Coimbra: Almedina
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105- 126). Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora

- FERRÃO, M. E. (2012). *Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão*. In: Educação e Sociedade., Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr.-jun. 2012 (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M. F. (1999) *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- GONÇALVES, E.; FERNANDES, P. & LEITE, C. (2014). A avaliação externa de escola em Portugal - políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual* (pp. 71-85). Porto: Porto Editora
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?*. London: The Falmer Press.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HÉBERT, M. L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990) *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão Editorial
- KARP, S. (2012). Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. In *Revista Educação & Sociedade*, 33 (119), 431- 454
- KATZ, J. & PEBERDY, A. (1998) *Promoting Health: Knowledge and practice*. London: Macmillan
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- LEITE, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: FPCE.
- LEITE, C. et al. (2001). Projetos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar. In C. Leite e et al (orgs.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA
- LESNE, M. (1976). *Travail Pédagogique et Formation des adultes*. Paris: Puf L'éducateur
- LIMA, L. (2002). Avaliação e conceções organizacionais da escola: para uma hermenêutica organizacional. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.) *Avaliação de organizações educativas*. (pp. 17-29) Aveiro: Universidade de Aveiro
- LIMA, J. A. (2006). Ética na investigação. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.127-159). Porto: Porto Editora.

- LINUESA, M.C. (2013). Currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. (pp. 226-247) Porto Alegre: Penso
- MACHADO, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MANGEZ, E. (2011). Economia, política e regimes do conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Org.), *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.191 – 222). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- MARCHESI, Á. (2002). Mudanças educativas e avaliação de escolas. In Joaquim Azevedo (Orgs.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 33-50). Porto: Edições Asa.
- MARQUES, M. (2014). Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico. *Dissertação de mestrado*. Braga, Instituto da Educação da Universidade do Minho. (disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35752>, acedido em 20 de março de 2015)
- MANDIM, J. F. O (2007). As dinâmicas para a Promoção da Saude numa Escola do Ensino Básico do Porto: um estudo de caso. *Dissertação de mestrado*. Porto, Universidade Abeta (<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/642/1/LC324.pdf>; acedido em 7 de dezembro de 2014).
- MCNEIL, J. (1977). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little Brown
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications, Inc.
- MOREIRA, C. (2014). Avaliação Comparativa entre o 1.º e o 2.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas da Região Norte. In *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares: Currículo na Contemporaneidade – Internacionalização e Contextos Locais*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (pp. 288-295)
- MOREIRA, C. & MORGADO, J. C. (2015). A Influência da Avaliação Externa no desenvolvimento de projetos nas escolas. In *XXII Colóquio AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação*, decorrido em Lisboa em 29, 30 e 31 de janeiro de 2015
- MORGADO, J. C. (2014). Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente: que relação? In *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n.º 2, pp. 345-361

- MOTA, D. (2011). Trabalhar a educação para a saúde nas escolas: percepções de profissionais de saúde e de professores. *Disertação de mestrado*. Porto: FCPE e FM, Universidade do Porto (<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56468/3/EpS.pdf>; acedido em 7 de dezembro de 2014).
- MOTTA, M. L. & Alves, M. P. (2013). Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde: uma abordagem qualitativa. In *Atas do 2.º Colóquio Luso-Brasileiro em Investigação Qualitativa*. Vol. 5 (2). Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 792-807.
- MOTTA, M.L. (2013). Avaliação de projetos de educação para a saúde em escolas secundárias com 3.º ciclo – uma proposta de modelização. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique (<http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/616>; acedido em 15 de maio de 2014)
- OLIVEIRA, P.G. et al (2006). Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação (disponível em: http://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)
- PACHECO, J. A. (2014). Avaliação Externa de Escolas: Um projeto de investigação. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 9-13). Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2012). *Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas*. Texto apresentado nos Encontros de Educação, promovidos pela Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira, Funchal, 10 e 11 de fevereiro de 2012. (Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>)
- PACHECO, J. A. (2010). *Avaliação Externa de Escolas: Teorias e Modelos*. Braga: Universidade do Minho (Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>)
- PACHECO, J. A. (2006). Um Olhar Global sobre a Investigação. In: J. A. Pacheco & J. A. Lima (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-28). Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. 3.ª Ed. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2000). Introdução: Territorializar o currículo através de projetos integrados. In J.A. Pacheco (Org), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora

- PACHECO, J. A. (2000). A Educação para a Cidadania: O espaço curricularmente adiado. In *Teias*, 1 (2), Rio de Janeiro, pp. 108-115
- PACHECO, J. A. & MARQUES, M. (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M.R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 105 – 136). Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A.; SEABRA, F. & MORGADO, J. C. (2014). Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 17-25). Porto: Porto Editora
- PRECIOSO, J. (2004) “Educação para a saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer”, In *O Professor*, N.º 85, pp. 17-24. (disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/3980>, acessado em 17 de março de 2015)
- PRECIOSO, J. & Silva, S. (2004) “ As escolas promotoras de saúde na educação alimentar: um estudo efectuado em alunos do 2º ciclo”, In *Alimentação Humana*, 10:2, pp. 89-98. (disponível em; <http://hdl.handle.net/1822/3976>, acessado em 17 de março de 2015)
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 6.ª Ed. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- RAMALHO, H. (2014). A Transversalidade da Educação para a Saúde no Ensino Básico. In Trabalho em Saúde, Desigualdades e Políticas Públicas (disponível em: http://revistacomsoc.pt/index.php/cics_ebooks/article/view/1906, acessado em 12 de fevereiro de 2015)
- RECIO, M.V. & RASCO, J.F. (2013). O currículo em acção: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. (pp. 281-298) Porto Alegre: Penso
- REID, W. (1980). *Thinking about the curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- REIS, P. (2013) *Construir a autonomia curricular: fundamentar modelos e operacionalizar processos: estudo de caso num agrupamento de escolas*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento, Instituto da Educação da Universidade do Minho. (disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25406>)
- REIS, P. & ALVES, M. P. (2010). Avaliação de projectos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 193-228). Mangualde: Edições Pedagogo

- RODRIGUES, P. (1995). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri
- ROEGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB
- SACRISTÁN, J.G. (2013). O currículo em acção: os resultados como legitimação do currículo. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. (pp. 263-280) Porto Alegre: Penso
- SACRISTÁN, J.G. (2008). *A Educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora
- SACRISTÁN, J.G. (2000). *A Educação obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora
- SACRISTÁN, J.G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre lá práctica*. Madrid: Morata.
- SANTIGO, P., et al.. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. (disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>, acedido em 10 de janeiro de 2014)
- SANTOS GUERRA, M. (2002). Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (org.) *Avaliação das Escolas – consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA
- SCHWAB, J. (1969). The Pratical: a language for curriculum. In: *School Review* , N.º 78 (pp. 1-23)
- SEABRA, F. I. (2010). Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. *Tese de Doutoramento*. Braga: IE, Universidade do Minho (policopiado).
- SPRING, J. (2009). *Globalization of Education. An Introduction*. New Cork: Routledge
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó
- STEINER-KHAMSI, G. & WALDOW, F. (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum* . Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D. (1980). *L'évaluation en education et la prise de decision* . Ottawa: N.H.P.
- TADEU DA SILVA, T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica

- TADEU DA SILVA, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- VALA, J. (1986) “A análise de conteúdo”, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101 – 127). Porto: Edições Afrontamento

Referências Documentais

- CNE (2008). *Parecer n.º5/2008*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CUIDADOS DE SAÚDE PRIMÁRIOS (1978) “*Declaração de Alma-Ata – Saúde para todos no ano 2000*”. *Alma-Ata*. Disponível em http://www.saudepublica.web.pt/05-promocaosaude/Dec_Alma-Ata.htm, (acedido em 10 de maio de 2014)
- EURYDICE. (2004). *A Avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. In http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/060PT.pdf. (acedido em 16 de fevereiro de 2014)
- GRUPO TRABALHO MS (2013). *Plano Nacional de Saúde – versão resumo*. Lisboa: Ministério da Saúde. <http://pns.dgs.pt/pns-versao-resumo/>; (acedido em 10/05/2014)
- GTES. (2007). Currículo e programas de Educação para a Saúde – relatório final. Acedido em 15 de maio de 2014, de DGIDC: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>
- INSPEÇÃO-GERAL DA DUCAÇÃO (2006). Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas. Lisboa: Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas – Ministério da Educação. Acedido em 08 janeiro de 2014, em: http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf
- INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (IGE) (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (IGE) (2002b). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME - GTAE (2011). Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – relatório final. Lisboa: Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas – Ministério da Educação. Acedido em 18 fevereiro de 2014, em: http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf
- OECD (2013). *PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Programme for International Student Assessment, OECD Acedido janeiro, 2014 em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-resultsoverview.pdf>
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1999). *Santé 21. La politique-Cadre de la Santé pour tous pour la region européenne de l'OMS*. Copenhague:OMS

- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1998) “*Health Promotion Glossary*”. Genebra. Disponível em: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/hp_glossary_en.pdf, (acedido em 10 de maio de 2014)
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1998) “*Health Promoting Schools – a healthy setting for living, learning and working*”. Genebra. Disponível em: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/92.pdf, (acedido em 10 de maio de 2014)
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1997). *Declaração de Jakarta sobre a promoção de saúde no XX*. (Texto Policopiado)
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1988). *As Recomendações da Conferência de Adelaide - Políticas Favoráveis à Saúde*. Lisboa: DGCSP
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1986). Carta de Ottawa - Promoção da Saúde nos Países Industrializados. (file:///C:/Users/Margarida%20Moreira/Downloads/2_ottawa_nesase_semlogo.pdf; acedido em 10 de maio de 2014)
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1985). *As Metas da Saúde para Todos: Metas da Estratégia Regional/Europeia da Saúde para Todos*. Lisboa: MS/Departamento de Estudo e Planeamento
- PROGRAMA DE APOIO À PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE – PAPES. (2014). Disponível em <http://old.dge.mec.pt/educacaosaude/index.php?s=noticias&id=74> (acedido em 10 de outubro de 2014)
- PROTOCOLO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E O MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, de 7 de fevereiro: (Acedido em 10/05/2014 <http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/presse/Enquadramento%20legal%20e%20normativo/8%20-%20Protocolo%20MEdu%20e%20MSaude%202006.pdf>)
- QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS (2011-2012). Ministério da Educação e Ciência: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Acedido em [http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf), a 10 de junho de 2014)

Referências Normativas

Lei n.º46/1986 de 14 de outubro – Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 48/1990, de 24 de Agosto – Aprova a Lei de Bases da Saúde

Decreto-Lei N.º 115-A/1998, de 4 de maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas

Despacho Conjunto nº 271/1998 de 23 de março – Reorganiza o centro de apoio nacional à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde

Resolução do Conselho de Ministros nº 124/1998, de 21 de Outubro

Lei nº 120/1999 de onze de agosto – Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva

Despacho nº 15587/1999, de 12 de Agosto - Sobre a criação da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde

Despacho Conjunto nº 734/2000, de 18 de Julho - Determina a manutenção da parceria entre os ministérios para fomentar o desenvolvimento e alargamento da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde

Decreto-Lei nº 259/2000 de 17 de outubro – Regulamenta a Promoção da Educação Sexual em meio escolar

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Aprova a Revisão Curricular do Ensino Básico

Lei n.º 27/2002, de 8 de novembro - Aprova o novo regime jurídico da gestão hospitalar e procede à primeira alteração à Lei n.º 48/90, de 24 de Agosto

Lei n.º31/2002, de 20 de dezembro – Define o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, públicos e privados

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março – Aprova a Revisão Curricular do Ensino Secundário

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Segunda alteração à LBSE

Despacho N.º 19737/2005, de 15 de junho – Determina a criação de um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde em meio escolar

Despacho Conjunto nº 370/2006 de 3 de maio - Procede à constituição de um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas

Despacho n.º 12045/2006 de 7 de junho – Aprova o Programa Nacional de Saúde Escolar e o Programa Nacional de Saúde dos Jovens

Circular Normativa n.º 09/DSE, de 10/07/2006 – Programa Nacional de Intervenção Integrada

Despacho Interno do SEE de 27 de setembro de 2006 – Define a inclusão no PEE/A das temáticas relacionadas com a Promoção e Educação para a Saúde e identifica as áreas prioritárias da Educação para a Saúde

Despacho N.º 2506/2007, de 20 de fevereiro – Determina a obrigatoriedade e as condições para a designação do CEpS dentro de um perfil determinado em cada escola/agrupamento

Despacho n.º 15847/2007 de 23 de julho - Define regras relativamente à autorização da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público

Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas

Despacho n.º 19308/2008 de 21 de julho – Determina que, ao longo do ensino básico, em área de projecto e em formação cívica, sejam desenvolvidas competências no domínio da educação para a saúde e sexualidade

Lei N.º 60/2009, de 6 de agosto – Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.

Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril – Procede à regulamentação da Lei n.º 60/09

Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de Março – Cria e define os objetivos do Grupo de Trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o segundo ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escola

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Institui a avaliação externa das aprendizagens a Português e Matemática, no 1.º ciclo do ensino básico, através da realização de provas finais no 4.º ano de escolaridade

Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto - Determina a estrutura nuclear e estabelecer o número máximo de unidades flexíveis e matriciais do serviço e as competências das respetivas unidades orgânicas nucleares

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho - Procede a alguns ajustamentos ao Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que contribuam para a integração no currículo de componentes, que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades

ANEXOS

Anexo I - Guião da Entrevista ao Diretor da Escola/Agrupamento

Esta entrevista insere-se no estudo “*Quais os efeitos da avaliação externa no desenvolvimento de projetos nas escolas, nomeadamente de projetos de Educação para a Saúde?*”, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, na Universidade do Minho, que tem por objectivo perceber qual o impacto que a avaliação externa de escolas tem na implementação e/ou desenvolvimento de projetos de Educação para a Saúde.

Na sequência da análise que efetuamos aos relatórios de AEE, disponibilizados pela IGEC na sua página eletrónica, e dos planos de melhoria por disponibilizados na página eletrónica da vossa escola, estamos neste momento a iniciar a segunda fase que tem como finalidade compreender o impacto que a AEE tem na implementação e/ou desenvolvimento dos projetos de EpS na perspetiva dos Coordenadores da EpS.

Informarmos, desde já, que manteremos o anonimato dos participantes no estudo e que os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito deste projeto.

Obrigada pela colaboração.

Bloco I – Caracterização

Código da entrevista _____ Data da entrevista _____

Situação profissional _____

Tempo de serviço docente _____(anos) Tempo de serviço nesta escola _____(anos)

Tempo de ocupação do cargo _____ (anos)

Formação especializada em Ciências da Educação: Não Sim

Se sim em que área _____

Bloco II – Questões

Introdução, tal como referido, esta entrevista insere-se num projeto de investigação e os dados recolhidos serão utilizados única e exclusivamente neste âmbito. Para começar, autoriza que grave esta entrevista?

1 – Sendo hoje a avaliação uma prática cada vez mais comum, o que representa para si, em termos conceptuais, a avaliação?

2 – Tendo em conta que o conceito de currículo é um conceito polissémico, existem várias definições possíveis. Se tivesse de definir o que é o currículo como o faria?

3 – Um outro aspeto que tem sido muito referido, nos atuais discursos educativos e ao nível da Avaliação Externa das Escolas, é o conceito de articulação curricular. A que se refere este conceito?

4 – Atualmente fala-se muito, também, em projetos na escola! Considera que nas escolas se idealizam e concretizam projetos? Pode dar alguns exemplos? Partindo desses exemplos, o que representa para si, este conceito?

- 5 – Conhece o modelo de AEE atualmente implementado? Quais os aspectos que considera mais importantes?
- 6 – Qual a sua opinião sobre a forma como está legislada e como tem sido enquadrada a AEE?
- 7 – Considera que a implementação e/ou desenvolvimento de projetos nas escolas é uma mais-valia para a formação das crianças e dos jovens? Porquê?
- 8 – Na sua opinião, que relação deve existir entre o desenvolvimento de projetos nas escolas e o currículo escolar? Porquê?
- 9 – Que projetos estão implementados na escola/agrupamento?
- 10 – Quais os objetivos da EpS nas escolas?
- 11 – Considera que a implementação da EpS nas escolas foi uma imposição normativa? Ou terá sido uma resposta do Ministério da Educação a uma pretensão social?
- 12 – Nesta escola/agrupamento os projetos implementados estão contemplados nos documentos estruturantes (PE e/ou PTT)? Quais?
- 13 – Na sua opinião o desenvolvimento de projetos nas escolas é valorizado pelas equipas de AEE? E a EpS? Como chegou a essa constatação?
- 14 – Considera que as equipas da AEE influenciam a implementação e/ou desenvolvimento de Projetos na escola/agrupamento? Porquê?
- 15 – Se não existisse AEE o seu empenho no apoio à implementação e desenvolvimento de Projetos seria o mesmo? Porquê?
- 16 – Deseja acrescentar qualquer outra informação?

Mais uma vez muito obrigado pela sua colaboração e tempo despendido!

Anexo II - Guião da Entrevista ao Coordenador da EpS e Professores

Esta entrevista insere-se no estudo “*Quais os efeitos da avaliação externa no desenvolvimento de projetos nas escolas, nomeadamente de projetos de Educação para a Saúde?*”, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, na Universidade do Minho, que tem por objectivo perceber qual o impacto que a avaliação externa de escolas tem na implementação e/ou desenvolvimento de projetos de Educação para a Saúde.

Na sequência da análise que efetuamos aos relatórios de AEE, disponibilizados pela IGEC na sua página eletrónica, e dos planos de melhoria por disponibilizados na página eletrónica da vossa escola, estamos neste momento a iniciar a segunda fase que tem como finalidade compreender o impacto que a AEE tem na implementação e/ou desenvolvimento dos projetos de EpS na perspetiva dos Coordenadores da EpS e dos professores envolvidos.

Informarmos, desde já, que manteremos o anonimato dos participantes no estudo e que os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito deste projeto.

Obrigada pela colaboração.

Bloco I – Caracterização

Código da entrevista _____ Data da entrevista _____

Situação profissional _____

Tempo de serviço docente _____(anos) Tempo de serviço nesta escola _____(anos)

Tempo de ocupação do cargo _____ (anos)

Formação especializada em Ciências da Educação: Não Sim

Se sim em que área _____

Bloco II – Questões

Introdução, tal como referido, esta entrevista insere-se num projeto de investigação e os dados recolhidos serão utilizados única e exclusivamente neste âmbito. Para começar, autoriza que grave esta entrevista?

1 – Sendo hoje a avaliação uma prática cada vez mais comum, o que representa para si, em termos conceptuais, a avaliação?

2 – Tendo em conta que o conceito de currículo é um conceito polissémico, existem várias definições possíveis. Se tivesse de definir o que é para si o currículo como o descreveria?

3 – Um outro aspeto que tem sido muito referido, nos atuais discursos educativos e ao nível da Avaliação Externa das Escolas, é a articulação curricular. A que se refere este conceito?

4 – Atualmente fala-se muito, também, em projetos na escola! Considera que nas escolas se idealizam e concretizam projetos? Pode dar alguns exemplos? Partindo desses exemplos, o que representa para si, este conceito?

- 5 – Conhece o modelo de AEE atualmente implementado? Quais os aspectos que considera mais importantes?
- 6 – Qual a sua opinião sobre a forma como está legislada e como tem sido enquadrada a AEE?
- 7 – E a EpS, qual a sua opinião sobre a forma como está legislada e é enquadrada nas escolas?
- 8 – Considera que a implementação e/ou desenvolvimento de projetos nas escolas é uma mais-valia para a formação das crianças e dos jovens? Porquê?
- 9 – Na sua opinião, que relação deve existir entre o desenvolvimento de projetos nas escolas e o currículo escolar?
- 10 – Quais os objetivos da EpS nas escolas?
- 11 – Considera que a implementação da EpS nas escolas foi uma imposição normativa?
- 12 – Nesta escola/agrupamento a Eps está contemplada nos documentos estruturantes (PE e/ou PTT)? Quais?
- 13 – Concorde com o atual modelo da EpS? Porquê?
- 14 – Na sua opinião, o desenvolvimento da EpS nas escolas tem sido valorizado pelas equipas de AEE? Se sim, como?
- 15 – Considera que as equipas da AEE influenciam a implementação e/ou desenvolvimento da EpS na escola/agrupamento? De que forma?
- 16 – Se não existisse AEE o seu empenho na implementação e desenvolvimento de PEpS seria o mesmo? Porquê?
- 17 – Considera que o seu papel no PEpS é valorizado pelos órgãos decisores da escola/agrupamento? (Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Geral) Como?
- 18 – Considera que a EpS e a Educação para a Cidadania devem ser tratadas separadamente? Porquê?
- 19 – Existe alguma relação entre a Educação para a Saúde e a Educação para a Cidadania? Pode especificar?
- 20 – Deseja acrescentar qualquer outra informação?

Mais uma vez muito obrigado pela sua colaboração e tempo despendido!

Anexo III - Grelha de Análise das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Questões	Unidades de registo	Ideias-chave
Perceções	Avaliação	1		
	Avaliação Externa de Escolas	5, 6, 14, 15		
	Conceito de projetos	4, 8		
	Conceito de Currículo	2		
	Articulação Curricular	3, 9		
	Conceito de Educação para a Saúde	7, 10, 13, 18, 19		
	Conceito de Educação para a Cidadania	18, 19		
Impacto da Avaliação Externa de Escolas	Implementação de projetos nas escolas	8		
	Implementação de projetos de Educação para a Saúde	10, 13, 15, 16		
	Desenvolvimento de projetos nas escolas	8, 15		
	Desenvolvimento de projetos de Educação para a Saúde	13, 15, 16		
Abordagem da Educação para a Saúde	Desenvolvida tendo em conta a legislação	7, 11, 12		
	Articulação da EpS com a Educação para a Cidadania	18, 19		
	Papel (importância) do Coordenador da EpS	17		
	Trabalho desenvolvido ao nível da articulação com o currículo	8, 10, 12		
	Trabalho desenvolvido através da implementação de projetos	8, 13, 17, 18		