

Souza, R., & Bonito, J. (2020). A dimensão organizacional dos projetos de promoção e educação para a saúde em agrupamentos de escolas: percepções da sua eficácia. In L. Sebastião & H. Rebelo (Eds.), *IV Encontro nacional de jovens investigadores em educação: livro de atas* (pp. 389-401). Évora, Portugal: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [ISBN 978-972-778-167-6]

A DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DOS PROJETOS DE PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: PERCEÇÕES DA SUA EFICÁCIA

Raimundo Souza | Escola Municipal Professora Lúcia Neves Deniur, Prefeitura Municipal de Macapá, Estado do Amapá, Brasil | rbsbarbosa50@gmail.com
Jorge Bonito | CIEP e Universidade de Évora. CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal | jbonito@uevora.pt

Resumo

A promoção e educação para a saúde em meio escolar é assumida pelo Ministério da Educação, desde 2014, como um processo contínuo que visa o desenvolvimento de competências das crianças e dos jovens. Permite-lhes confrontarem-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. Para o efeito, a escola deve criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa. Estes princípios assentam no novo quadro da política de saúde europeia – *Health 2020* – e na Estratégia Europa 2020, ao considerar que a promoção e educação para a saúde tem um papel fulcral no desenvolvimento de cidadãos e sociedades saudáveis, sustentáveis e felizes. Este trabalho teve como objetivo conhecer o impacto que os projetos de promoção e educação para a saúde produzem na prevenção de riscos e na aprendizagem sobre a saúde dos alunos em escolas da região do Alentejo, Portugal, através das percepções dos seus coordenadores e dos diretores dos respetivos agrupamentos de escolas. Optou-se por um desenho de pesquisa multicase. Envolveu 14 agrupamentos de escolas, através da realização de 28 entrevistas realizadas entre 2015 e 2016. O referencial para a recolha da informação envolve cinco dimensões: organizacional, comunitária, ecológica, psicossocial e curricular. Neste trabalho dá-se conta dos resultados relativos à dimensão organizacional. Concluiu-se que a implementação dos projetos de promoção e educação para a saúde requer uma atenção mais apurada quanto à sua organização estrutural e ao seu contexto, tendo em vista uma aprendizagem mais enfática para produzir um efeito concomitante com o envolvimento de todos os seus intervenientes.

Palavras-chave: Promoção e educação para saúde, Projetos, Eficácia, Escolas, Dimensão organizacional.

Introdução

A saúde constitui uma das preocupações e necessidades de intervenção revelada pelos representantes da Organização das Nações Unidas, de modo que a Diretora-General da Organização Mundial de Saúde anterior referiu que todos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio têm consequências para a saúde (Dye et al., 2013). A evidência tem demonstrado que a participação da comunidade é a chave para lograr melhores resultados de saúde e qualidade de vida. O grau de envolvimento das pessoas com a educação para a saúde (EpS) está intrinsecamente ligado ao capital social da comunidade, *“generally understood as a matter of relationships, as a property of groups rather than the property of individuals”* (Shuller, 2000, p. 53). Bonito (2015) define EpS como *“un proceso educativo que informa, motiva y ayuda a la población y al individuo a adoptar y mantener prácticas y estilos de vida saludables, abogando por los cambios ambientales necesarios para facilitar estos objetivos”* (p. 34). A razão principal da EpS radica na geração de elementos positivos que melhoram a luta social pelo bem-estar e a saúde individual e coletiva. O autor destaca que *“el empoderamiento de las personas enriquece la perspectiva pública de la salud pública y la prevención primaria. Corrige las deficiencias del enfoque preventivo y se basa en la pedagogía de empoderamiento através de la idea básica: “poder y control para vivir”* (p. 34).

A *Schools for Health in Europe* defende que *“the health-promoting school improves young people’s abilities to act and generate change. It provides a setting within which they, working together with their teachers and others, can gain a sense of achievement”* (SHE, 2020). Uma escola promotora da saúde assenta em três vertentes – currículo, ambiente e interação escola / família / meio – e orienta-se por 10 princípios (ENHPS, 1997), organizados em 5 dimensões: a) organizacional, b) comunitária, c) ecológica, d) psicossocial, e e) curricular (Takanishi & Hamburg, 1997).

Em Portugal, o Despacho n.º 25.995/2005, de 16 de dezembro, introduz a EpS como obrigatória, como parte dos próprios projetos educativos das escolas. A EpS é uma área transversal disciplinar combinada com a inclusão temática na área curricular não disciplinar, o que requer a nomeação de um professor coordenador para esta área. Foram definidas cinco áreas temáticas prioritárias que deveriam incluir-se nos projetos de promoção e educação para a saúde (PES) das escolas.

Relativamente à avaliação da implementação dos projetos de PES, o estudo de Motta e Alves (2013) revela que os 20 projetos avaliados induziram alterações das práticas dos professores e nas dinâmicas das escolas. Porém, percebeu-se falta de trabalho colaborativo entre as diferentes partes na elaboração dos projetos. A maior parte do trabalho centrava-se nos professores. A comunidade foi raramente consultada, dando-se prioridade às áreas estabelecidas nos normativos. O trabalho de Oliveira (2015) chegou a conclusões similares no que diz respeito à reduzida participação das partes colaboradoras. Os cinco projetos avaliados são pouco atrativos e a comunidade estudantil está debilmente envolvida. Outro estudo (Matos, Reis, Ramiro, Pais Ribeiro & Leal, 2014) avaliou a implementação da

educação sexual em 428 escolas de Portugal. Os inquiridos qualificaram a aplicação da Lei n.º 69/2009, de 6 de agosto, como boa / muito boa, mas ficou expressa a necessidade de revitalizar o tema através de novos projetos financiados e da formação de professores.

A existência de abordagens de avaliação e monitorização permite perceber a execução do PES, a perceção dos seus atores, os resultados alcançados e a indução comunitária que os mesmos tiveram capacidade de gerar. Takanishi e Hamburg (1997), destacam que *“this outcome, in turn, has to be measured on various levels: on pure attitudes, on emotional development and behavioral impulses, as well as on the important variable of social competence”* (p. 103). Com essa intencionalidade, este trabalho teve como objetivo conhecer as perceções dos agentes educativos acerca do impacto que os PES produzem na prevenção de riscos e na aprendizagem sobre a saúde dos alunos.

Metodologia

Desenho do estudo

A procura de respostas requer uma análise aprofundada do tipo introspetivo, por isso, foi decidido realizar um estudo de casos múltiplos (Bogdan & Biklen, 2003; Stake, 1994) centrado numa narrativa (Bassegy, 2002), onde fosse possível encontrar semelhanças entre os casos. A subjacente lógica para múltiplos casos, nas palavras de Barlow et al. (2009), é que pode prever resultados semelhantes (replicação literal) de caso para caso ou que podem ser produzidos resultados contrastantes, por razões previsíveis (replicação teórica).

Área de estudo

Este estudo foi conduzido em escolas das NUTS III Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo, Portugal.

Sujeitos participantes

Foram definidos como sujeitos o diretor de cada agrupamento de escolas e o professor coordenador de cada PES.

População, amostra e procedimentos de amostragem

O número total de agrupamentos de escolas na área de estudo é de 21 no distrito de Beja, 17 no distrito de Évora e de 17 na região de Portalegre, num total de 56 agrupamentos. Para se definir a amostra, o critério teve como requisito a disponibilidade dos sujeitos e o seu consentimento em participar neste estudo constituindo-se, assim, uma intencionalidade e

conveniência. O estudo desenvolveu-se em 5 agrupamentos de escolas do distrito de Beja, em 5 do distrito de Évora e em 4 do distrito de Portalegre, num total de 14 agrupamentos, envolvendo como sujeitos 14 diretores e 14 professores coordenadores.

Instrumentos de pesquisa e validação

Escolheu-se um inquérito por entrevista por permitir através da interação entre o investigador e os participantes um diálogo propício para se equacionar as questões que o estudo requeria. O guião das entrevistas utilizado encontra-se estruturado num conjunto de questões que envolvem as cinco dimensões das escolas promotoras da saúde, e corresponde ao elaborado originalmente por Dias (2013). O instrumento foi validado pela autora, mediante a intervenção de um grupo de especialistas que asseguraram sua qualidade quanto a obtenção de informações a partir da percepção e da opinião dos entrevistados.

Procedimentos de recolha de informação

Depois de realizados os vários contactos, as entrevistas foram agendadas com os sujeitos e realizadas no interior dos estabelecimentos de ensino. A duração média de cada entrevista foi de 40 min. A recolha de informação iniciou em novembro de 2015 e concluiu-se em fevereiro de 2016.

Análise de dados

As 28 entrevistas foram gravadas, com autorização dos sujeitos, em suporte digital e transcritas *ipsis verbis* para suporte digital com apoio do aplicativo *Express Scribe Transcription Software*. Convencionou-se adotar um código de identificação para cada agrupamento, questão e entrevista. Consoante as transcrições eram concluídas, enviou-se aos participantes para sua leitura. Os sujeitos tiveram, deste modo, a oportunidade de apresentar as suas considerações e, dessa essa forma, validar a recolha da informação. Foi realizada a síntese de cada entrevista e um quadro sinótico que incluiu todas as sínteses. Os dados recolhidos das entrevistas foram sujeitos a técnicas de análise de conteúdo, constituindo-se unidades de registo, com codificação elaborada *a priori*.

Gestão da informação e considerações éticas

Respeitaram-se os procedimentos éticos para a investigação em Ciências Sociais. Mantem-se o anonimato dos sujeitos e dos estabelecimentos escolares.

Resultados

O nível socioeconómico de vivência familiar dos alunos dos agrupamentos é caracterizado entre médio / baixo a médio / alto, com alguma heterogeneidade. Os respondentes consideram estas características em função da situação dos ambientes serem rurais, das muitas dificuldades económicas, sociais, culturais existentes e de grande carência manifestada por muitos dos alunos (A1.2; Q16.1; T19.2).

(T19.2) E₁: Temos desde médio alto e temos depois os outros com recursos muito baixos, que são a maioria das crianças. Globalmente é classificado por médio. E₂: É heterogéneo.

Relativamente aos vários projetos desenvolvidos na escola durante o ano escolar, os respondentes fizeram referência aos assuntos / conteúdos de âmbito cultural e ligados à saúde, como seja a atividade física, a alimentação saudável, a violência em meio escolar, a prevenção de consumos de substâncias psicoativas (lícitas e ilícitas) e o Programa Cuida-te do Instituto Português do Desporto e Juventude. Um entrevistado referiu-se ao PES como ter sido realizado por uma forma diferenciada:

(E5.14) E₁: Projeto da Solidariedade; Projeto eco escola; Projeto Erasmus; Projeto Parlamento Jovem; Projeto Desporto Escolar; Projeto de Economia, Projeto da Geração Euro; Projeto da Justiça para todos da área de Direito; Projeto da Saúde.

No que respeita a responsabilidade na condução de cada projeto e a atribuição dentro da escola ou função no PES, alguns entrevistados responderam que recaem sobre os coordenadores do projeto indicados pelos diretores dos agrupamentos. Não existe, todavia, tempo de trabalho atribuído para realizar essas funções. Segundo os sujeitos, muitas atividades são desenvolvidas pelos parceiros, docentes, não docentes e alunos que fazem um trabalho em conjunto, mas sem uma atribuição específica (A1.6; B2.48; D4.4; E5.1; E5.2; D4.4; P15.1; Q16.3; R17.1; B2.49; E5.3; G7.2; J10.2; Q16.4; F6.5; I9.1; L11.1). Por sua vez, alguns diretores, que são também, por fora da lei, Presidentes do Conselho Pedagógico, respondem que muitas das vezes são eles a elaborar o projeto educativo e a apresentar aos vários órgãos responsáveis pela aprovação (A1.7; B2.50; D4.5; F6.6; D4.5; G7.3; Q16.5). Os diretores consideram que embora não tenham função ou horário específicos dentro do PES para os acompanhamentos necessários, sentem-se de alguma maneira responsáveis por tudo que ocorre no contexto escolar.

(B2.50) E₁: Não tenho. Sou implementador, que tem o interesse e estabelecimento alguns contactos quando é necessário.

(D4.5) E₁: Especificamente não. Embora, o responsável por tudo o que se faz ou que não se faz dentro do agrupamento é do diretor.

(F6.6) E₁: Sou a responsável máxima do agrupamento, portanto, obviamente que...sou a responsável por tudo o que seja projetos e candidaturas.

A respeito dos conteúdos trabalhados no PES, os entrevistados responderam que seguem os indicados pela Direção-Geral da Saúde relativamente às áreas prioritárias (alimentação saudável, exercício físico, violência e saúde mental, educação sexual, dependências) e, função das necessidades e particularidades que a própria equipa avalia, outros que parecem adequados. (A1.14; B2.1, D4.10; E5.5; F6.8; G7.5; J10.5; L11.6; M12.1; N13.1; O14.4; Q16.8; S18.1; T19.3). A identificação dos conteúdos é realizada no início do ano escolar, no momento de planear as atividades, podendo ser baseada em resultados de rastreios, numa avaliação diagnóstica, numa sensibilização em função das necessidades, em pedidos de sugestões ou em temas se sugere maior aprofundamento (A1.14; D4.10; B2.1; L11.6; M12.1). Alguns entrevistados consideram, ainda, o levantamento realizado em cada biénio por inquéritos ou por sugestões feitas de modo anónimo (F6.9 E2).

(P15.4) E₂: O levantamento é feito de dois em dois anos por inquéritos junto das turmas e anualmente pelos próprios diretores de turma.

(F6.9) E₂: Às vezes são feitos por diagnósticos, ... e foram pedidas algumas sugestões e questões anónimas.

A segunda pergunta indagou se nos PES está claramente subentendido a concetualização do que é a EpS. Os entrevistados consideram que quem faz um projeto com esse objetivo deve possuir uma noção de EpS, de cuidados com a saúde, intenções, informações sobre saúde, sensibilização e intuição de promover hábitos de vida saudável, no sentido de melhorar a saúde e de prevenir a doença (A1.15; B2.2; C3.3; S18.4; D14.12; P15.5; E5.6; F6.10; H8.7; I9.3; Q16.9; R17.5; T19.6). Os entrevistados consideram, ainda, que o PES tem esse entendimento inerente aos objetivos da EpS. No entanto, sustentam que preferiam que o PES fosse convertido numa disciplina de âmbito curricular, em que alunos pudessem construir o seu próprio conhecimento para além da sua realidade. Segundo eles, o projeto é trabalhado em vários órgãos, embora não o considerem como projeto mais sim como um programa.

(D4.12) E₁: Está inerente ao programa de EpS.

(A1.5) E₁: Deveria ter um pleno cabimento curricular.

(C3.3) E₁: Bem sustentada, em que alunos vão construindo seu conhecimento.

(G7.7) E₁: Sim, é trabalhado nos vários órgãos.

(J10.7) E₁: Para além da realidade em si.

(O14.6) E₁: Não é projeto é programa.

Os participantes foram consultados se durante a implementação dos PES se observaram os princípios legislativos previstos nas áreas prioritárias. Os entrevistados consideraram que mesmo não concordando com a Lei, têm seguido as determinações legislativas. Nas suas respostas complementam, dizendo acreditar que a EpS deveria ser tratada como disciplina para não incorrer como a

área de formação cívica e área de projeto, que desapareceram. No seu entender, dessa forma dar-se-ia margem para trabalharem com mais qualidade (A1.16; B2.3; C3.4; D4.13; E5.7; F6.11; G6.8; H8.6; I9.5; J10.8; L11.10; M12.4; N13.5; P15.6; O14.7; Q16.10; R17.6; S18.6; T19.7). Os entrevistados desvelaram, também, que nem sempre é possível seguir a legislação devido à falta de tempo disponível.

(A1.16) E1: Sim. Mesmo não estando a favor da Lei, não se deixa de cumprir o que a Lei determina.

(F6.11) E2: Sim. Sim e temos... temos o conhecimento da legislação - que nem sempre conseguimos cumprir por falta do horário. Há bocado dizia-lhe que era importante haver uma disciplina da EpS, tal como houve as de formação cívica e a área de projeto, que depois desapareceram. Dava-nos uma margem de manobra para podermos trabalhar. Assim, tentamos otimizar os tempos, mas nem sempre conseguimos pôr em prática tudo o que gostaríamos por falta de horário onde trabalhar.

Considera-se que a legislação não deixa claro o que são áreas prioritárias de intervenção. Apesar das dúvidas sobre quais atividades gerir, a educação sexual é a única obrigatória. E, portanto, pela falta dessa compreensão, os entrevistados respondem que não conseguem avançar devido terem dificuldades em trabalhar todas as áreas consideradas prioritárias, nem sempre condizente com a realidade e muitas das quais não são consideradas como legais.

(N13.18) E1: A questão é o que são as áreas prioritárias do Governo? Hoje em dia chega-se à conclusão que tudo parece prioritário – isso passa muito por uma questão estratégica – as escolas não têm essa visão estratégica – dentro da área da EpS só há uma área que é obrigatória que é parte da educação sexual – porque as escolas acabam por organizar-se de acordo com aquilo que a nível do seu projeto educativo sentem como prioritário. Não porque o Ministério diz, mas por aquilo que o projeto educativo considera prioritário. De modo que aquilo no papel está dizendo que é prioritário, mas é que não há condições para implementar e as escolas independentemente acabam por achar que aquilo não deve ser muito prioritário.

(R17.6) E1: Teremos que fazer isto para abordarmos o máximo das temáticas que são recomendadas nesse tal programa nacional de saúde. Estamos muito limitados, porque os programas são muito extensos e realmente é difícil coordenar.

(T19.7) E1: Não conseguimos é trabalhar todas as áreas que são consideradas prioritárias. E2: Está legislado, mas sempre tem sido de acordo com a realidade. E1: Há situações que também ainda não estão, se calhar, enquadradas em termos legais.

No que diz respeito ainda sobre a questão da observância de princípios, foi perguntado aos entrevistados sobre a identificação de competências a se desenvolver nos alunos com vista a solucionar os problemas diagnosticados. Os

respondentes consideram não terem indicadores, mas que o desenvolvimento de competências está dentro das suas perspectivas educacionais.

(T19.9) E₁: Não temos indicadores claros.

Desse modo, os entrevistados acreditam em outras possibilidades de ocorrerem outros impactos em que sejam os próprios jovens a falarem sobre o tema. No entanto, tentam alterar ou modificar os hábitos nocivos, embora considerem já muito difícil em outras situações (A1.17; C3.5; D4.1; E5.8; F6.12; G7.9; J10.9; Q16.11; S18.8).

(R17.9) E₁: O que nós pretenderíamos seria dotá-los de competências.

Acreditam na interação dos alunos, mas sem o formalismo do Ministério que desorienta e limita o trabalho dos professores nesse sentido. A disparidade ocorre, quando refere haver falta de uma correlação ou de uma avaliação da alteração comportamental em consonância com os normativos exigidos naqueles contextos.

(E5.8) E₁: Mas, sem aqueles formalismos e há estas reformas do Ministério da Educação.

(B2.4) E₁: Não, não há nenhuma diretividade. Não há nenhuma avaliação posterior relativamente a alteração comportamental.

Tentam à sua maneira desenvolver ações que proporcionem melhoras e mudanças de hábitos nos comportamentos, havendo necessidade indicadores consistentes para essa finalidade por parte da tutela.

(N13.6) E₁: Falta efetivamente é a tutela por parte do Ministério da Educação.

(P15.7) E₁: Para a organização elaboração de um plano de intervenção.

Chegados aqui, foi feita a consulta sobre a concordância de interesses do PES com os propostos pelo projeto educativo. A exposição verbal dos participantes revela que há uma relação entre os objetivos dos dois documentos. Mesmo que não fosse determinado superiormente era opção do próprio agrupamento fazer parte integrante e estrutural de um domínio e objetivo que é a valorização do serviço prestado (A1.18; C3.7; D4.18; E5.9; F6.13; G7.10; I9.6; J10.13; L11.15; N13.7; O14.9; P15.9; Q16.12; R17.10; S18.9). Por outro lado, é apresentada dissimulada essa informação por não existir clareza nessa assertiva, estando os interesses mais centrados nos resultados escolares do que nos relacionados ao desenvolvimento de competências relacionadas com a saúde. Ainda que seja uma preocupação dos contextos educacionais, acrescentam:

(B2.5) E₁: Projeto educativo do agrupamento não contempla... ou seja, está latente essa preocupação, não está exposta, não é evidente. Não é clara. Está mais centrado nos resultados escolares do que no desenvolvimento de

algumas competências sociais e no envolvimento com a comunidade e não tanto com essas questões relacionadas com a saúde, ainda que seja uma preocupação do agrupamento.

Tendo em consideração os levantamentos dos recursos, e os temas seleccionados, foi feita pergunta sobre uma inventariação de recursos humanos, pedagógicos e didáticos. As informações vertem variada opinião. Parte dos recursos humanos, a que se recorre com mais facilidade, são professores, enfermeiros, médicos e outros parceiros. Quanto aos recursos materiais é referida a sala, anfiteatro, projetores e computadores. Em muitas ocasiões não existem os recursos necessários, pelo que não se consegue dar resposta adequada, utilizando-se apenas o que dispõem. (A1.20; B2.7; C3.8; D4.20; F6.14; G7.10; I9.7; J10.14; L11.16; N13.8; O14.10; P15.9; Q16.13; R17.11). Fazendo-se consideração a este quesito, foi colocado uma preocupação com preparação científica dos responsáveis quando da sua seleção e uma dependência de honorários para sua contratação. É indicado que não existe financiamento para contratação de recursos humanos especializados. Sendo uma situação bastante complicada, não se geram as melhores condições de trabalho. Não há um trabalho sistematizado. Estando disponíveis, pede-se a colaboração de especialistas de acordo com os problemas detetados, concluem.

(B2.7) E₁: Temos a preocupação da formação das áreas científicas dos professores.

(D4.20) E₃: Há situações em que não temos. [E₂: não conseguimos dar resposta].

(E5.10) E: [E₁: Às vezes sim, outras não, depende, por que não há dinheiro, também para ir buscar os profissionais para...]

(F6.14) E₁: Tentamos que sejam os que... com menos gastos possíveis aquilo que, com a prata da casa.

(G7.11) E₁: Sim. Decidimos quais.

(N13.8) E₁: Os recursos humanos é a situação mais complicada – há uma conceção que também não gera as melhores condições para trabalhar.

(P15.10) E₁: Há uma separação de acordo com as especialidades depois de detectado os problemas ou daqueles que sabem mais para entrar nessa área.

(S18.10) E₁: Levantamento sistemático, não.

(T19.12) E₁: Em cada momento queríamos todas as situações, não temos, não temos recursos humanos.

Na continuação, foi solicitada a identificação de campos definidos de investimentos. Os entrevistados respondem que, muitas das vezes, dependendo das necessidades e de um diagnóstico, há possibilidade de haver investimentos,

mas quase sempre há ausência de recursos financeiros. As verbas procedentes do Ministério são mínimas e insuficientes para atender a ação planejada. Por conta disso, o diretor define gastos em função das limitações impostas (A1.21; C3.10; F6.15; G7.12), em geral em função da problemática detetada em cada agrupamento. Com poucos recursos e quase nenhum investimento, a escola torna-se alvo do desinvestimento, como se pode perceber nas manifestações seguintes:

(A1.21) E₁: Quando se faz um rastreio. Mas, as escolas estão descapitalizadas e os projetos têm vindo a ser objeto de desinvestimento.

(C3.1) E₁: Não temos muitos recursos financeiros.

(D4.21) E₂: Nós investimos mais na problemática da toxicodependência e na prevenção na educação sexual. Portanto, depende um bocado, também, do nível de escolaridade.

(T19.13) E₁: O orçamento é definido em função do plano de atividades.

Conclusões

Com este estudo foi possível perceber aspetos relativos às características dos meios onde estão localizados os agrupamentos de escolas, sendo considerados pelos sujeitos como heterogéneo. Existem várias dificuldades identificadas na realidade regional, comprometendo, em muitos casos, o andamento de projetos ou investimentos de cunho educativo. Com essa perspetiva, com a intuição de implementar projetos educacionais, especialmente o PES, as escolas têm cautela, mas fazem consideração à criação de projetos e a assuntos de abrangência cultural com conotação à saúde que, em conjunto, apresentem um direcionamento viável. Isso pressupõe que para se trabalhar com o PES é preciso o envolvimento de profissionais qualificados e com condutas pertinentes a cada conteúdo que se pretenda criar.

Os professores encontram-se relativamente envolvidos para desenvolver a sua função num tempo capaz de abarcar uma EpS pertinente aos conteúdos que sejam sugeridos. Eles são os que normalmente acontecem em função das necessidades, diagnósticos ou dos pedidos de sugestão. Resultados de um entendimento que resulte numa compreensão capaz de acionar as atividades propostas, embora se acredite que na forma curricular teria outro sentido para se trabalhar. Levando em consideração os normativos que proporcionam uma determinada liberdade para se desenvolver projetos de natureza e temáticas educacionais prioritárias, muitas vezes há que se reconhecer que para esses casos é necessário um novo redirecionamento com sentido de aprimoramento curricular. Seria importante considerar, para o aperfeiçoamento desse intento, a clarificação do que são áreas prioritárias baseadas na realidade para a qual a escola deve trabalhar. Observa-se, porém,

a Lei e dá-se atenção a culturais para se desenvolver áreas temáticas determinadas. Existe necessidade de um espaço e tempo para se qualificarem para o desempenho nas funções a que são destinados.

Esse pesar, está ainda comprometido com os professores e as competências estudantis que acreditam desenvolverem nos educandos, tendo em conta aperfeiçoarem seus aspetos formais que terão que atingir. Entretanto, os limites impostos pela legislação inibem as inter-relações que poderiam acarretar um aperfeiçoamento nas mudanças de hábitos e comportamentos dos mesmos. Nesse sentido, é necessário existir maior clareza por parte dos normativos, quanto ao que pode ser desenvolvido por projetos implementados pela escola, especialmente, aos respeitantes do PES, e se este deve estar em consonância com o projeto educativo, para justificar seu propósito de desenvolver competências necessárias da EpS. Nesse sentido e como apoio importante, é que a inventariação dos recursos pertinentes se faz necessária, em vista de apresentarem respostas às proposições feitas.

Existe a participação e disponibilidades de alguns profissionais para atuarem de acordo com os problemas detetados. Nesse especto, a atenção também deve ser direcionada para os recursos e investimentos necessários, bem como a qualificação dos professores, para com conhecimentos adequados aos assuntos do PES poderem melhor desempenhar suas funções. A escola, sem um amparo financeiro suficiente para atingir os seus objetivos, enfraquece o seu andamento educacional e seus dinamizadores. Considera-se para esse fim, que a escolha de um profissional qualificado, e com uma equipe organizada e disponível, que exerça bem as tarefas que foram distribuídas e assumidas, apresenta mais vantagens.

Todo esse desenvolvimento, em que se pese a relevância e as dificuldades encontradas, têm em seu bojo, orientações para abordar determinados conteúdos na EpS. Em momentos de dúvidas para a sua condução, chega-se a prejudicar de certa forma o andamento normal da componente letiva das disciplinas, tendo em conta a falta de conteúdos explícitos para se abordarem.

Parece necessário, no entanto, clarificar as disciplinas em que se deve trabalhar a EpS, os temas e as competências que se pretendem alcançar, assim como decidir tempos destinados à EpS e formas de intervenção. Os agrupamentos de escolas necessitam, igualmente, que sejam atribuídas verbas para o PES e que os professores coordenadores tenham horas para trabalhar este projeto. No momento de se fazer uma avaliação do PES, todos estes requisitos condicionam a execução e os resultados alcançados.

O PES é aceite pelos agrupamentos de escolas por ser uma obrigação curricular; porém, fica bem claro que um projeto não se consegue implementar apenas por decreto: formação para professores, recursos, definição de metodologias de trabalho e envolvimento das famílias dos alunos e de outros parceiros são elementos estruturantes sem os quais a

escola não consegue contribuir para o desenvolvimento de *skills* nas crianças e nos jovens para agir e gerar mudança para estilos de vida saudáveis. A referência que uma escola promotora de saúde fornece em um ambiente no qual os alunos, trabalhando em conjunto com seus professores e outras pessoas, e podem obter uma sensação de conquista, pode não passar de um sonho paradoxal: uma escola promotora da saúde que não consegue promover a saúde.

Codificação

Na codificação das entrevistas, a primeira letra representa o nome do local; o número a seguir representa a ordem da entrevista; o próximo número é o da ordem das perguntas; e a letra E com número inferior à linha, representa o número do entrevistado.

Referências

- Barlow, D., Nock, M., & Hersen, M. (2009). *Single-case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (3rd ed.). Boston, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Bassey, M. (2002). Case study research. In Coleman, M. & Briggs, A. (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 108-121). London, England: Paul Chapman.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (4th ed.). New York, USA: Pearson Education.
- Boné, M. A. (2014). *Compreender a abstinência e o consumo de álcool entre escolares dos ensino básico e secundário*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11168>.
- Bonito, J. (2015). La educación para la salud en la actualidad: algunas breves notas. *Atención primaria*, 47(Espec Cong 1), 32-37. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17343/1/Bonito.pdf>
- Dias, M. L. (2013). *Escola saúde e sociedade: estudos de avaliação de projetos de educação para saúde*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10928/1/7560.pdf>.
- Dye, C., Boerma, T., Evans, D., Harries, A., Lienhardt, C., McManus, J. ... Zachariah, R. (2013). *The world health report 2013: Research for universal health coverage*. Geneva: WHO Press. Disponível em https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85761/9789240690837_eng.pdf?sequence=2.

- ENHPS – European Network of Health Promoting Schools (1997). *First Conference of the European Network of Health Promoting Schools “The Health Promoting School - an investment in education, health and democracy”* (Thessaloniki-Halkidiki, Greece, 1-5 May 1997 Conference Report). Disponível em <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/108410/E72971.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Pais Ribeiro, J., & Leal, I. (2014). Educação sexual em Portugal: Legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, saúde & doenças*, 15(2), 335-355. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v15n2/v15n2a03.pdf>.
- Motta, M. & Alves, M. (2013). Avaliação de projetos de educação para a saúde: uma abordagem qualitativa. *Indagatio Didactica*, 5, 1-16. Disponível em <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4438/3364>.
- Oliveira, H. (2015). *A educação para a saúde nos estabelecimentos de ensino público do concelho de Castelo Branco: Elementos contributos para a sua avaliação*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Disponível em <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/4303>.
- SHE – School for Health in Europe. (2020). *Promote independent and powerful students*. Disponível em <https://www.schoolsforhealth.org/concepts/empowerment>.
- Shuller T. (2000). Social capital, human capital and sustainable development. In OECD (Org.), *Frameworks to measure sustainable development* (p. 51-64). Paris, France: OECD.
- Souza, R. B. (2017). *Educação para a saúde em escolas do Alentejo: contributos para a avaliação da sua eficácia*. [Tese de doutoramento]. Évora, Portugal: Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/22947>.
- Stake, R. (1994). Case studies. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 236-247). London, England: Sage Publications.
- Takanishi, R. & Hamburg, D. A. (1997). *Preparing adolescents for the twenty-first century. Challenges facing Europe and the United States*. Cambridge, England: Cambridge University Press.