

1.

No texto anterior, procurou-se apresentar, em linhas gerais, a importância das práticas de avaliação para o efetivo sucesso da proposta de trabalho preventivo de DST/AIDS e abuso de drogas entre escolares. Vimos como a noção de vulnerabilidade, o modo como ela nos permite enriquecer o olhar sobre o problema a ser trabalhado, pode ser útil para essas práticas de avaliação. A tarefa do presente texto será trazer mais subsídios para a discussão, tentando focar alguns aspectos mais aplicados. Como já dissemos no texto anterior, não se trata de transmitir nenhuma fórmula mágica, o segredo do ofício, mas de proporcionar uma colaboração a mais para que cada profissional ou grupo de profissionais, com os seus potenciais, a sua criatividade e envolvimento, e ante as suas condições particulares de trabalho, possa elaborar suas próprias "cartas de navegação".

Um bom início para esta discussão será, talvez, identificar alguns princípios básicos para a construção de uma boa estratégia de avaliação, que procuro sintetizar no quadro a seguir:

REALISMO
PRINCÍPIOS:
FECUNDIDADE

OPERACIONALIDADE

Começemos pelo

primeiro deles:

realismo. Entre as definições que encontramos no Aurélio (com a licença da intimidade), temos que realismo é a "atitude ou posição de quem se prende fielmente ao que é real, verdadeiro, às vezes de maneira prática, objetiva". Ora, devem estar se perguntando meus leitores, precisava de uma definição de dicionário para falar de algo tão simples, tão óbvio?! É... acho que não precisava mesmo. E sabem por quê? Porque nós temos uma experiência bastante prática, objetiva, cotidiana com a idéia

1 Medico sanitarista, doutor em Medicina Preventiva, professor do Depto de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e coordenador do Programa de Atenção à Saúde do Adolescente do Centro de Saúde Escola Samuel B. Pessoa (CSE do Butantã)

2 Esta reflexão integra um programa de investigação realizado no Depto, de Medicina Preventiva da FMUSP, com o apoio do Programa de Capacitação e Desenvolvimento de Projetos da Fundação MacAdhur, e foi desenvolvida para o Projeto Prevenção Também se *Ensina*, da Secretaria de Estado da Educação/FDE, em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde, São Paulo.

de real, de realismo, a ponto de acharmos dispensável o recurso ao Aurélio. Mas... e em relação à avaliação de ações preventivas? Temos a mesma familiaridade e o mesmo acesso quase intuitivo a seu significado? Parece-me que não e, infelizmente, nesse caso, não dispomos de um dicionário para obter a resposta. Daí a importância fundamental de estarmos prontos a nos "prender fielmente ao que é real... de maneira prática".

Com o princípio de realismo quero chamar a atenção para esse fato, tão simples quanto importante; de que **a racionalidade de qualquer avaliação guarda uma relação diretamente proporcional ao grau de sua adequação, à experiência real que se quer avaliar.**

Todo professor já viveu a experiência (aliás muito freqüente) de preparar uma aula e verificar, ao final de seu trabalho, que a aula real foi muito diferente da aula ideal, ainda que os objetivos projetados tenham sido igualmente alcançados. Outras vezes, ao contrário, tudo segue o estritamente planejado mas, por alguma "misteriosa" razão, não logra os efeitos esperados. Em ambos os casos, o real impôs algum elemento ou condição não-prevista, ou não-previsível mesmo, que tornou a expectativa prévia - logo, também os critérios de avaliação de sucesso ou fracasso da atividade -- inadequada, ou seja, não-realista. Por outro lado, se não tora a projeção prévia ou essa idealização abstrata de urna relação entre objetivos potenciais e formas plausíveis de alcançá-los, nem sequer teríamos a mais vaga noção do que aconteceu de fato na sala de aula; não disporíamos de qualquer elemento que nos permitisse "prender ao que é real" ali naquela situação.

As conseqüências desse princípio de realismo para a prática da avaliação são, portanto:

- a. não assumir qualquer critério de avaliação, por mais sofisticado e bonito que pareça, como sendo bom a priori e sempre;
 - b. procurar ativamente o contato com o real através de seus sinais, fazendo o real "falar";
 - c. aperfeiçoar continuamente as melhores formas de fazer a intervenção sobre o real e, igualmente, as melhores formas de fazer o toai falar sobre essa intervenção.
- Esse último aspecto deve ser cuidadosamente considerado! Imaginemos de novo a situação-exemplo anterior. O professor conheci: bem o grupo de alunos sobre os quais vai atuar; domina bem o assunto a ser tratado; possui, enfim, informações suficientes para planejar a boa transmissão daquela matéria para aquele grupo particular. Tudo muito "realista" até aqui. Ocorre que esse professor escolheu critérios inadequados para julgar se os resultados que desejava tinham sido obtidos. Pronto: o real "não conseguiu falar". Uma supostamente boa estratégia pedagógica passou sem qualquer registro objetivo. Nosso desafortunado professor, depois de todo o seu exaustivo e cuidadoso trabalho preparatório, volta ao mesmo ponto de onde partiu. E agora? Considerar que o conteúdo da aula incorporou-se à bagagem de conhecimentos dos alunos e seguirem frente (em frente?) com o curso? Não, criterioso como é, nosso professor não o faria. Repetir a aula, simplesmente, "só para garantir". Também não; isso soaria totalmente irracional! Sua melhor alternativa será retardar o fluxo do curso e tentar novos meios de avaliar o quanto seu trabalho antepor rendeu realmente, e assim prosseguir de forma adequada.

Vê-se, assim, que o compromisso da avaliação com o realismo é de dupla ordem: saber o que faço e saber como saber o que faço. Vemos ainda que tem razão o nosso velho

Aurélio quando associa realismo com prática e 'objetividade'. O real pode ser vivido de várias e insondáveis maneiras, mas ele só se dá a conhecer através de ações e resultados. Uma avaliação que tenha dificuldade de oferecer ao sujeito da intervenção a possibilidade de uma "relação realista com o real" pode até não comprometer os resultados desta intervenção, mas com certeza será um limitaste de sua racionalidade, como vimos no exemplo

A necessidade racionalizadora de "saber como saber o que faço" vem remeter-nos ao segundo princípio citado, qual seja, o da **fecundidade**. Se voltarmos ao Aurélio uma vez mais, vamos encontrar lá: "fecundo = capaz de produzir ou reproduzir(-se), que não é estéril... que dispõe de artificios, recursos, inventivo, criador". Traduzindo isso para a nossa matéria de interesse, temos que um instrumental de avaliação se mostra substantivamente fecundo quando é capaz de produzir consciência do que está sendo efetivamente feito, permitindo (re)conhecer e reproduzir aquilo que concretamente ocorreu, ou está ocorrendo, na prática. A idéia de reprodução é substantivamente ligada ao princípio de fecundidade na avaliação, e sob um aspecto muito relevante, pois a boa avaliação, a avaliação fecunda, é aquela que fornece elementos necessários para repetir os sucessos alcançados e desejados. Quanto melhor uma avaliação puder discriminar os elementos mais essencialmente determinantes do sucesso da ação, então as chances de os sucessos se repetirem ou, o que será melhor ainda, se diversificarem e multiplicarem, também se ampliarão.

Um exemplo sobre fecundidade nos métodos de avaliação em pedagogia não será difícil de encontrar. Todos nós, como professores ou alunos, já passarmos pela famosa "prova final", e sabemos o quão pouco fecundo é este instrumento - apesar de algumas vezes não dispormos de outro. E por que *ele* é tão "infecundo", para não dizer estéril? Porque é deformador: em geral elucida mais a informação obtida que a formação construída: desta informação, por sua vez, freqüentemente não se pode discriminar o que é uma apropriação circunstancial daquilo que ficou consolidado como bagagem intelectual; as estruturas lógico-argumentativas encontradas também não permitem distinguir, via de regra, seu grau de consistência e coerência com o conjunto de valores e referências do aluno, e assim por diante. Quando temos oportunidade de viver um processo pedagógico em que a intensidade e extensão do convívio professor-aluno permite a avaliação continuada da participação em sala, sabemos o quanto as perguntas dos alunos são muito mais expressivas de seu crescimento humano e intelectual que suas respostas. Nesse sentido, um "perguntômetro" seria um instrumento de avaliação muito mais fecundo que qualquer prova final, no sentido convencional.

"Você tocou num ponto nevrálgico", dirão alguns, "um perguntômetro é uma utopia numa estrutura de ensino em que o aluno mal tem condições de ouvir, quanto mais de perguntar! O perguntômetro rompe com o real em sua busca de fecundidade". E poderão seguir, muito acertadamente questionando: Não será, então, o princípio do realismo incompatível com o da fecundidade? Já que, decididamente, não vivemos no melhor dos mundos, não seria a "glória" de um, necessariamente, a "ruína" do outro? Para responder a essa ponderação, muito pertinente, será útil lembrarmos dos aspectos adjetivos contidos na definição de "fecundo", anteriormente transcrita - aquilo ou aquele que dispõe de artificios, recursos, que é inventivo, criador.

Com efeito, só consegue ser fecundo o que é inventivo, que cria, que se renova, que saca o inesperado do mais que provável. Viver é realizar(-se) no mundo através de adaptação, interação, transformação. Por extensão, fecundidade é a capacidade de estimular ou favorecer isso: automanutenção continuada e enriquecedora. Adaptação, interação e

transformação são requisitos que permitem não ignorar as contradições existentes entre realismo e fecundidade nas práticas concretas, mas sim estabelecer um diálogo produtivo entre esses princípios.

Uma avaliação fecunda pode ser descrita, assim, como aquela que **consegue, em meio às mais diversas condições objetivas, identificar e promover estratégias progressivamente favoráveis ao sucesso do trabalho avaliado**. Aqui, algo como um "perguntômetro"; ali talvez um "atenciómetro"; lá uma prova final, ainda que querendo deixar de ser "a" prova final; em todos, porém, a fecundidade como guia e medida. Se repararmos bem, a necessidade de inter-relacionar os dois princípios já citados reclama o terceiro princípio para uma prática de avaliação racional e útil. Adaptação, interação, transformação são termos que carregam em sua própria semântica uma dimensão ativa, indicam em seus próprios significados a exigência de um movimento que realize objetivamente o diálogo realismo-fecundidade. Eis por que o terceiro princípio da "boa avaliação" é o da **operacionalidade**.

É a busca do que é operacional, num exato momento para avaliar uma exata situação, que estimula a criatividade, a capacidade de renovação na avaliação e no trabalho avaliado, ao mesmo tempo que obriga ao real, ao prático, ao objetivo. Operacional não é sinônimo de simples, ou de cômodo, embora simplicidade e comodidade ajudem a construir operacionalidade. Lembremo-nos de que perseguimos a fecundidade da avaliação, desejamos localizar e considerar os aspectos mais estratégicos para aferir os sucessos e fracassos de nossa ação. Às vezes, o mais operacional, nesse sentido, pode ser trabalhoso, porém perfeitamente exequível e muito atraente em seus potenciais. Podemos sintetizar, então, o princípio da operacionalidade com a afirmação de que a avaliação deve **eleger o método que, em um dado período e local, combine da forma mais produtiva possível:**

- a. **instrumentos confortáveis e estimulantes para seus agentes;**
- b. **objetos de análise acessíveis e de significados claros;**
- c. **resultados expressivos e ágeis na retroalimentação do projeto.**

Tratemos, pois, de "operacionalizar". Busquemos explorar um pouco alguns caminhos possíveis de construção de processos de avaliação simultaneamente operacionais, fecundos e realistas. É claro que, para sermos coerentes com tudo o que foi dito, tudo o que virá a seguir deverá ser considerado apenas como um "pontapé inicial", uma troca de experiências e sugestões. Cada processo de avaliação deverá ganhar feições próprias nas diversas situações particulares de sua aplicação.

Em tempo: operacionalidade é um neologismo, não existe no Aurélio. Mas "operacional" é aquilo "que está pronto para funcionar".

11. Para qualquer forma de avaliação de intervenção - e a nossa não foge à regra -, não basta apenas estar de posse de princípios gerais para poder passar à ação, claro. Esses princípios, para ganharem um sentido prático, objetivo, precisam ter um norte que oriente os julgamentos de sucesso e de fracasso. Norteadores bastante interessantes para uma

ação preventiva em DST/AIDS e abuso de drogas encontramos, como já discutimos anteriormente, na formulação desenvolvida por MANN e colaboradores(3), sobre a noção de **vulnerabilidade**, em seus três planos analíticos:

individual/comportamental, social e institucional ou programático.

Não será necessário reproduzir aqui toda a discussão desses aspectos. O texto original é de fácil acesso, e merece ser consultado. Caberá apenas lembrar que quanto mais conseguirmos integrar esses diversos aspectos na organização e avaliação de nossas ações, melhor tenderão a ser seus resultados. Acontece que já sabemos que entre o potencialmente mais fecundo e os limites impostos pela realidade vai uma certa distância, que precisamos mediar com o recurso ao operacional. Assim, na operacionalização de nossas propostas de intervenção/avaliação, precisaremos fazer cortes, escolhas, privilegiar certas dimensões em detrimento de outras, fazer de alguns elementos os "procuradores" de determinados aspectos de mais difícil acesso ou manuseio, e assim por diante. Por isso os chamamos aqui de "norteadores". Enquanto tais, os três planos de vulnerabilidade devem estar sempre "instruindo" nossa ação, ainda que a distancia, como um interesse remoto, como finalidades de curto, médio ou mesmo longo prazo.

Outro aspecto importante de lembrar é que quanto mais conseguirmos produzir sínteses entre esses diferentes planos de análise da vulnerabilidade, mais práticos, mais realistas estaremos sendo. Vou dar um exemplo. A existência de um esquema para fornecimento de camisinhas para os alunos de uma certa escola será um fator positivo para a prevenção do HIV/AIDS, isto é, será um fator de diminuição da vulnerabilidade destes alunos a partir do plano institucional. De outro lado sabemos que, no plano individual, a diminuição da vulnerabilidade depende da efetiva adoção de práticas sexuais seguras, com o uso da camisinha ocupando um lugar de destaque. Assim, uma medida da quantidade e constância de "consumo de camisinha" no referido programa poderá ser um indicador que refletirá, simultaneamente, aspectos institucionais (a disponibilidade da camisinha) e individuais (a efetividade de seu uso) relativos à vulnerabilidade destes alunos. Este indicador pode, por isso, vir a ser mais expressivo, apesar de mais simples, que a avaliação isolada da existência ou não do programa e a referência ou não, por parte dos alunos, à adoção de práticas de sexo seguro.

III.

Discutidos os princípios básicos que propomos e lembrados nossos norteadores, vejamos como então podemos definir critérios operacionais para a construção de protocolos de avaliação.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro que um bom protocolo de avaliação tem seu começo em um bom **planejamento** da atividade a ser avaliada. Toda atividade, por menos consciente e claro que isto esteja para seus agentes, coloca-se em relação com interesses, princípios, instrumentos etc. Quanto mais claramente estes componentes estiverem postos para os agentes e/ou avaliadores da atividade, maior será sua chance de apreender seu alcance prático. Recordemos o nosso professor, do exemplo logo ao início. Como poderia ele avaliar o resultado de seu trabalho se entrasse em sala de aula sem saber exatamente quem eram seus alunos, o que deveria ser ensinado, qual era o *background* da turma etc.?

3 MANN, J. et al, Como avaliar a vulnerabilidade à Infecção pelo HIV e AIDS. In: MANN, J., TARANTOLA, D. J. M., NETTER, T. W. (Orgs.). A AIDS no *mundo* . Rio de Janeiro: Relume-DUmarS, 1993. p. 275-300.

Em suma, a avaliação se inicia com a "antecipação" do que terá sido importante ter avaliado an final da intervenção.

Outros elementos básicos: **tempo e espaço**. Nenhum planejamento ou avaliação de intervenção se dá sem essa referência fundamental. Por mais restrita que seja sua intervenção, por mais despreziosos que sejam seus objetivos, e preciso que o avaliador saiba o que se pretende fazer e o que se pode esperar num **determinado período** e para uma **determinada população-alvo**. Motivo freqüente de fracasso de protocolos de avaliação é a imprecisão nestes aspectos. Quando foi mesmo que começamos a fazer as palestras? Não lembro mais quantos alunos havia naquela escola. Pronto!!? Boa parte da avaliação já dançou aqui.

Muito bem. E como passar da fórmula ações X vulnerabilidade X tempo/espaço para números, resultados, juízos? Eis uma pergunta bem "operacionalizadora". Tentemos responder a ela com a mesma objetividade.

O primeiro passo para a objetividade é... objetividade, **objetivação**. Isto é, devemos transformar os interesses e as finalidades do trabalho em um **objetivo geral**.

Acho que não deve haver muita discordância da afirmação, feita no texto anterior, de que o interesse genérico do trabalho preventivo ao abuso de drogas e DST/AIDS com escolares é "a saúde física e mental de nossas crianças e adolescentes, seu crescimento livre e criativo como indivíduos e como coletividades, sua auto-estima e solidariedade". Suponhamos, então, que uma colega nossa, personagem que criaremos aqui como recurso didático, a Prof(a) Ava Lia, inicia seu trabalho em um projeto dessa natureza numa escola da periferia de São Paulo. Em termos de tempo, ela dispõe de um ano. A população-alvo é um conjunto de cem adolescentes de doze a dezesseis anos, provenientes da favela (também fictícia) .Jardim da Vila. Quanto às condições de vida dessa população e à situação de funcionamento da escola, creio poder dar por suficientemente "imagináveis" por todos os leitores. A primeira coisa que nossa colega precisará fazer para sair do plano genérico das boas intenções e passar a uma efetiva intervenção será o estabelecimento de um objetivo geral para o seu trabalho.

Olhando a tarefa que tem pela frente com realismo, vontade de mudança e sentido operacional, Ava decide tomar o plano da vulnerabilidade institucional como entrada privilegiada para enfrentamento do complexo "abuso de drogas-DST-HIV/AIDS". Considera que os três aspectos são apenas facetas de uma mesma condição geral de alta vulnerabilidade daquele grupo aos agravos à saúde, de um modo geral, e vê a escola como espaço estratégico para interferir na situação. Ava julga que as transformações comportamentais, sociais e institucionais mais amplas não prescindem de um momento de tomada de contato com certas reflexões passíveis de serem feitas na escola. Ao contrário, acha que ela pode ser um importante espaço de construção de identidades mais livres, ricas de conteúdo e de aspirações e mais conscientes dos alcances e limites impostos por condições objetivas de vida, etapa fundamental para mudanças efetivas nos cremas planos. Anota, então, em seu caderno de apontamentos:

PROJETO JARDIM DA VILA

OBJETIVO GERAL: ESTIMULAR A AUTO-ESTIMA E A AUTONOMIA DOS ALUNOS DA ESCOLA, VISANDO FAVORECER UMA ATITUDE AUTOPROJETORA E SOLIDARIA ANTE A QUESTÃO DROGAS-DST-HIV/AIDS NESTE GRUPO.

Uma vez transcritos os interesses genéricos do projeto para a forma de um objetivo geral, o próximo passo no planejamento da intervenção e na construção de sua "avaliabilidade" será a tradução desse objetivo geral em **objetivos específicos**. Estes só aprofundam o diálogo real/fecundo na direção do operacional e, ao fazê-lo, criam melhores condições de julgamento racional e intersubjetivo a respeito do que se está de fato pretendendo e conseguindo realizar com o projeto. Uma dica simples de redação, que pode ser muito útil para guiar o pensamento no sentido da operacionalidade, é iniciar o enunciado dos objetivos específicos sempre com um verbo (e a escolha do verbo adequado é fundamental: ele vai direcionar nossas energias e expectativas!).

Quando definimos objetivos específicos, estamos fazendo uma passagem muito importante, pois, na verdade, já começamos a eleger; entra :.ima série de possibilidades, aquelas **estratégias de intervenção** que estaremos adotando. Percebamos ou não, estaremos julgando o caminho mais curto, ou mais sólido, ou menos traumático; estaremos imprimindo tais ou quais ritmos; escolhendo tarefas; envolvendo sujeitos; selecionando instrumentos etc.

A Profª Ava Lia tem isso muito claro quando começa a desdobrar seu objetivo geral em itens específicos:

PROJETO JARDIM DA VILA

objetivos específicos:

1. FORNECER AOS JOVENS INFORMAÇÃO SOBRE DROGAS, DST E AIDS;
2. CRIAR ESPAÇOS REGULARES PARA A LIVRE EXPRESSÃO E REFLEXÃO SOBRE TEMAS DE INTERESSE DOS JOVENS;
3. ESTABELECEER COM O CENTRO DE SAÚDE DA REGIÃO UM FLUXO PARA A RETAGUARDA ASSISTENCIAL E PREVENTIVA SUSCITADA PELAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL;
4. MOBILIZAR A COMUNIDADE PARA A ATIVAÇÃO DO CONSELHO TUTELAR DA REGIÃO.

Note-se que, ao montar sua estratégia, Ava escolheu um aspecto mais diretamente ligado ao componente individual da vulnerabilidade (criar condições para um comportamento melhor informado); outro intermediário entre o plano individual e o institucional, embora mais imediatamente ligado a este (ampliar o espaço escolar para o exercício de construção de identidade e de cidadania); um terceiro relacionado também com o institucional (buscando garantir retaguarda médico-sanitária); e, finalmente, um objetivo relativo à vulnerabilidade social (procurando expandir assistência social e jurídica à faixa etária).

Mas Ava Lia, com a objetividade e determinação que a caracterizam, ainda não fica satisfeita: "Como poderei assegurar, em meu planejamento, que estarei construindo efetivamente esses objetivos? Como saberei se estou indo na melhor direção e da melhor forma possível?". Nossa heroína dá, então, mais um passo decisivo em seu plano de ação e protocolo de avaliação: parte em busca das **metas**,

Na linguagem clássica do planejamento, a meta é a tradução de um objetivo específico (qualitativo) em um parâmetro quantitativo. Se os objetivos específicos eram verbos, as metas são números, cifras, coeficientes.

Assim é que, após ter definido seus objetivos específicos, essa sistemática professora do jardim da Vila procura responder a duas questões-chaves para o desenvolvimento e o bom êxito do seu projeto: Que instrumentos, ou atividades, são necessários para alcançar os objetivos propostos? Qual é a população-alvo a que se destinam essas atividades? E volta a seu caderno de notas:

PROJETO JARDIM DA VILA

OBJ. ATIVIDADE POPULAÇÃO-ALVO

1. 1.1 PALESTRA HIV/AIDS 100 ALUNOS
- 1.2 OFICINA SEXO-SEGURO 100 ALUNOS
- 1.3 VÍDEO/DEBATE "JOVEM E DROGA" 100 ALUNOS
2. 2.1 DISCUSSÃO COM O QUADRO DOCENTE 15
DOCENTES
- 2.2 REARRANJO DAS CARGAS HORÁRIAS SUP.
PEDAGÓGICO
- 2.3 OFICINA-PILOTO "ESCOLARTE" PROFISS. + ALUNOS
2. 3.1 CONTATAR DIREÇÃO DA UNIDADE DRA. ELEN
- 3.2 CÁLCULO DE FLUXO DE ALUNOS
PROVIDÊNCIAS BUROCRÁTICAS COMISSÃO DE
VOLUNTÁRIOS
4. 4.1 REALIZAR CULTO ECUMÊNICO
PELA VIDA, NO DIA DAS CRIANÇAS COMISSÃO DE PAIS E
ALUNOS
- 4.2 DEBATE COM DEPUTADOS, JURISTAS COMUNIDADE
DO JD. DA VILA
E LÍDERES COMUNITÁRIOS
- 4.3 CONSULTORIA COM A
PASTORAL DO MENOR PE. JOÃO

Dado esse quadro, Ava Lia pode definir algumas metas quantitativas. Algumas são autoevidentes, sendo o sucesso ou fracasso expressos por "realizado" ou "não realizado", como por exemplo o culto ecumênico no Dia das Crianças. Outras permitem, e cobram, uma discriminação maior. Por exemplo, segundo seus planos, Ava sabe que para alcançar o objetivo 1 precisará realizar três modalidades de encontro educativo. Mas sabendo que com mais de dez alunos em sala as atividades não vão render o efeito desejado, calcula que precisará desenvolver ao longo do próximo ano trinta oficinas de prevenção. Eis uma meta quantitativa.

Podemos, portanto, sintetizar o movimento realizado por nossa personagem fictícia como uma série articulada de perguntas, cujas respostas vão definindo, sucessivamente, uma trajetória que vai de interesses qualitativos rumo a balizamentos de ordem quantitativa:

objetivo geral -> objetivo específico -> atividade -> meta

A série de perguntas que vão sendo formuladas e respondidas pela Prof^a Ava Lia pode ser sistematizada da seguinte maneira:

1. EM QUE ASPECTOS É POSSÍVEL DIMINUIR A VULNERABILIDADE ÀS DST/AIDS E DROGAS POR INTERMÉDIO DO TRABALHO NA ESCOLA?
(Objetivos Gerais - Estratégias)
A- PLANO INDIVIDUAL
B - PLANO INSTITUCIONAL
C - PLANO SOCIAL
2. QUE ATIVIDADES PODEM FAVORECER ESSA DIMINUIÇÃO?
(Objetivos Específicos-Atividades)
A1... n -
B1 ... n -
C1 ... n -
3. QUEM SÃO OS SUJEITOS-ALVO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS?
A1 -
131 - etc.
4. QUANTOS SÃO OS INDIVÍDUOS-ALVO DAS ATIVIDADES?
A1 -
B1 - etc.
5. QUANTAS ATIVIDADES POR INDIVÍDUO SÃO NECESSÁRIAS?
6. QUAIS AS METAS A SEREM ALCANÇADAS?
A1 -4x5=metas
B1 - idem etc.

Mas não nos deixemos levar pela aparente tranquilidade dos esquemas. Há verdadeiras armadilhas por trás dessa suposta harmonia. Um exemplo? Retomemos uma vez mais o caso da Prof^a Ava. Se no período de abril a maio, quando precisará ter realizado cinco oficinas, de acordo com seus planos, só duas tiverem sido de fato concretizadas, Ava terá alcançado neste item 40% de sua meta. Resultado muito insatisfatório para uma atividade

tão importante no projeto. O fato precisa ser logo estudado, e os problemas que estão levando a tão fraco desempenho do projeto devem ser corrigidos o mais prontamente possível (se forem passíveis de correção). Mas ainda que Ava tivesse alcançado 100% da meta, cabe perguntar: e se essas cinco atividades realizadas tiverem contado apenas com a presença de três adolescentes em cada uma delas? Estaríamos longe de ter alcançado os cinqüenta jovens planejados. Se considerarmos estas cinqüenta participações, ao invés do número de sessões, como a meta a ser avaliada, então estaríamos diante de um resultado ainda mais insatisfatório que na situação anterior: 30% da meta alcançada.

Outras dúvidas ainda poderiam abater-se sobre Ava Lia. Será que esses três adolescentes que vieram em cada uma das oficinas foram sempre adolescentes diferentes? Não terão alguns jovens participado mais de uma vez da mesma atividade, e outros, ao contrário, deixado de participar de alguma? Será que os jovens que efetivamente participam da atividade têm um aproveitamento que vai na direção desejada no planejamento? Se vai, qual é o efetivo grau de aproveitamento da experiência? Em que resulta concretamente?

Essas e outras dúvidas, as quais, muito legitimamente, tomam de assalto qualquer projeto de intervenção, levam-me a propor aqui uma outra discriminação conceitual que poderá ser útil para a operacionalização de processos de avaliação, qual seja, a distinção de três diferentes **critérios**, três perspectivas diversas de balizamentos quantitativos e qualitativos específicos:

| | |
|-------------------|--|
| CRITÉRIOS: | <ul style="list-style-type: none">• MOVIMENTO• DIREÇÃO• RESULTADOS |
|-------------------|--|

IV.

Retomemos a metáfora náutica, usada no primeiro texto. Se estamos navegando e queremos verificar os progressos que estamos fazendo em nosso rumo, três informações, pelo menos, vamos precisar buscar. A primeira, e mais elementar, é se estamos de fato "saindo do lugar", se estamos em movimento, a que velocidade, com que constância, com qual consumo de energia. Em segundo lugar, se a direção em que estamos caminhando corresponde ao norte traçado para a trajetória. Finalmente, se estamos efetivamente alcançando os pontos de interesse, se estamos percorrendo as paragens que justificam a direção escolhida e que nos puseram em movimento. Assim também é com a avaliação. As diferentes questões levantadas a propósito da experiência exemplar examinada são expressões destes diversos ângulos que interessam ao monitoramento de um projeto de intervenção.

Avaliações de **movimento** são aquelas mais facilmente redutíveis a expressões quantitativas. São relativamente simples, requerem técnicas bastante acessíveis e, não obstante, são de enorme utilidade, especialmente no início do projeto. Levar um projeto a vencer as barreiras e temores iniciais, partindo do planejamento para a ação, é uma etapa tão custosa e envolta em expectativas quanto soltar as amarras e zarpar. Soltar as amarras significa estar pronto para o novo; tirar a embarcação da inércia exige coordenação e esforço. Mas não é só sair que interessa; há que seguir, firme e constante, rumo à direção escolhida. Identificar e acompanhar o movimento é, assim, fundamental ao longo de todo o desenvolvimento do projeto.

Há dois indicadores clássicos de avaliação usados em programas de saúde que são exemplos típicos daquilo que chamo aqui de avaliação de movimento:

INDICADORES DE MOVIMENTO:

- **COBERTURA**
- **CONCENTRAÇÃO**

Por **cobertura** entende-se o montante do grupo-alvo de um programa ou projeto de intervenção efetivamente atingido por suas atividades; por **concentração**, o número de atividades de que cada indivíduo do grupo-alvo participou. A cobertura nos fala, em geral, do alcance e legitimidade da intervenção; a concentração, normalmente, da efetividade e adequação técnica dessa intervenção. Um projeto cujo movimento se dá a perceber por uma adequada concentração pode mostrar debilidade desse movimento numa baixa cobertura. Por outro lado, uma cobertura estimulante a um primeiro olhar pode mostrar-se frustrante, se percebemos que essa grande abrangência das ações não está distribuída satisfatoriamente - pode revelar a péssima situação de se estar fazendo "coisa nenhuma" para muita gente.

Exemplifiquemos de novo com o Jardim da Vila. A Prof(a) Ava definiu uma estratégia de aporte de informações que ela distribuiu num conjunto articulado de três atividades educativas.

| PROJETO JARDIM DA VILA-ATIVIDADES 1 | | | |
|--|---------------------|-------------------|-------------|
| COBERTURA | CONCENTRAÇÃO | GRUPO-ALVO | META |
| PARTICIPAÇÃO ESPERADA | | | |
| 100% | 3 | 100 alunos | 100% |
| 300 participantes | | | |

Note-se que a participação de adolescentes nas atividades planejadas poderia ser diferente, no caso, por exemplo, de a professora achar desnecessário, por qualquer motivo, cobrir 100% de seu grupo-alvo potencial. Ela também pode considerar que, dadas certas condições objetivas de realização do projeto, atingir 80% da meta ideal é uma estimativa realista e compatível com os resultados esperados (se não fosse, ela precisaria rever a estratégia escolhida!). Nesse caso teríamos a seguinte situação:

| PROJETO JARDIM DA VILA - ATIVIDADES 1 | | | | |
|--|---------------------|-------------------|-------------|---------------------|
| COBERTURA | CONCENTRAÇÃO | GRUPO-ALVO | META | PARTICIPAÇÃO |
| ESPERADA | | | | |
| 80% | 3 | 100 alunos | 80% | 192 participantes |

Imaginemos agora que Ava Lia já desenvolveu o seu projeto, encontrando-se em fase de análise de resultados. Contando o número de participações efetivamente realizadas, ela encontra 200 participações. Aparentemente tudo bem, até melhor do que o suficiente. Mas Ava não parece muito convencida do sucesso que esse número mostra e resolve verificar quem foi, de verdade, que participou da atividade. Claro que ela não precisa conferir uma a uma dessas participações. Precavida como é, Ava criou um sistema de registro que indicava quando era a primeira vez que o aluno participava de uma atividade educativa. Assim, dividindo o número total de participações pelo número de primeiras participações (que, nesse caso, será igual à cobertura) encontrou a concentração realizada pela atividade:

| | |
|--|------------------|
| PROJETO JARDIM DA VILA - ATIVIDADES 1 | |
| PARTICIPAÇÕES | 1ª. PARTICIPAÇÃO |
| CONCENTRAÇÃO | |
| 200 | 50 |
| 4 | |

Vê-se, portanto, que os resultados não são assim tão animadores. O número bruto das participações esperadas, quando tratado na forma mais analítica dos indicadores de cobertura e concentração, mostrou que havia, na prática, um mecanismo vicioso qualquer que fez recair sobre um determinado subgrupo apenas a participação na atividade. Há que se interpretar esse dado para que ele vire informação. A captação para os grupos é que determinou o vício? Foram os próprios adolescentes, espontaneamente, pela ausência e/ou repetição, que criaram o viés? São esses dados completamente confiáveis, isto é, não pode ter havido super-registro de primeiras participações ou sub de participações secundárias?

Quanta informação útil e indicação de outras informações relevantes são proporcionadas por indicadores tão simples! Além disso, esses tipos de indicador têm o mérito de permitir a comparação com outros projetos relacionados, possibilitando a construção de consolidados e avaliações em níveis progressivamente mais abrangentes. O que isso quer dizer? Quer dizer que a estratégia privilegiada na Vila Jardim, vizinha ao Jardim da Vila, pode ter sido a distribuição de agulhas a usuários de drogas. Apesar da natureza totalmente diversa das duas estratégias desenvolvidas, elas são comparáveis quanto às suas respectivas coberturas e concentrações. Além do mais, podem ser consolidadas em conjunto, como resultados obtidos no distrito que abrange a ambas, os quais podem ser comparados a outros distritos e compostos com eles para uma avaliação do projeto no município, e assim por diante. Preservam-se assim as particularidades no diagnóstico/intervenção de cada unidade do projeto, mas garante-se, simultaneamente, uma visão de conjunto do trabalho.

A segunda categoria de critérios de avaliação que vale considerar é a de **direção**. Juntamente com os de movimento, os indicadores de direção compõem o que em linguagem clássica de avaliação se costuma chamar de "avaliadores de processo", porque medem mais o desempenho dos meios que os resultados finais. Quando discrimino, nas avaliações de processo, os indicadores de direção, tenho em mente apenas destacar a importância de um momento de análise qualitativa do desenvolvimento do projeto.

Com efeito, há outras perguntas que a construção da operacionalidade do projeto deve fazer-se, continuamente, que apontam para a necessidade dos juízos de valor, de impressões que não se deixam contabilizar com muita facilidade, da insubstituível aptidão humana para identificar o bom e o mau, o justo e o injusto, o alegre e o triste, o belo e o feio, o simpático e o antipático, e assim por diante. Numa atividade de avaliação, essa aptidão deve ser ativamente explorada para responder a algumas questões de processo:

1. A ATIVIDADE CORRESPONDE À SUA JUSTIFICATIVA?

(Que conteúdos da atividade asseguram o trabalho com os aspectos de vulnerabilização visados em seus objetivos?)

2. A ATIVIDADE É OPERACIONAL?

(Quais recursos são necessários para trabalhar os conteúdos da atividade?)

3. A ATIVIDADE É ESTRATEGICAMENTE EFETIVA?

(Qual a disponibilidade e rendimento dos recursos contados para a atividade?)

É claro que nada impede que uma avaliação qualitativa seja traduzida em termos quantitativos, com a atribuição de escores, por exemplo. Eu posso passar de um julgamento subjetivo sobre, digamos, o impacto estético de uma determinada estratégia audiovisual, para uma objetiva atribuição de notas para esse quesito. Para um ótimo impacto estético atribuo grau 5; para um bom, 4; para um regular, 3; e assim por diante. É um exemplo grosseiro. Outros mais criativos podem ser inventados. O importante, nesses casos, é não fazer do número um fetiche, achar que o escore é algo absoluto, com vida própria. O escore deve ser visto como um marcador, como esses anéis metálicos que se colocam nas patas dos pássaros migratórios para monitorar suas trajetórias. Escores só servem para dar uma idéia genérica de direção. Se começarmos a tratar esses escores como "expressão" da realidade, e não como marcas que nós apomos a ela, estaremos agindo como um zoólogo que julgasse que é o anel marcador que indica ao pássaro onde passar seu inverno.

Vale ainda lembrar que a multiplicidade de sujeitos pode favorecer muito a validade das avaliações qualitativas, e a própria população-alvo das ações pode (e deve) ter alguma participação nisso. Quem poderá atribuir escores mais sensíveis ao apelo estético de uma atividade, pegando carona no exemplo dado, do que os próprios adolescentes aos quais se destina? Uma "pesquisa de opinião" com o maior interessado pode trazer subsídios fundamentais.

Outro aspecto relevante: avaliações de direção, assim como as de movimento, devem encontrar uma periodicidade ótima. Ou seja, não devem ser tão remotas a ponto de nada mais poder ser feito para corrigir um eventual problema de direção por elas detectado e, por outro lado, não devem ser tão freqüentes a ponto de não conseguirem discriminar qualquer deslocamento, o que é absolutamente necessário à percepção de direção. A periodicidade ótima, nem seria preciso afirmar, dependerá da particularidade de cada processo de intervenção.

Finalmente, as avaliações de **resultado**. Aqui não há muito mistério. Queremos saber se chegamos às paragens que nos fizeram içar velas. As perguntas-chaves são de uma singeleza franciscana:

1. A partir dos objetivos específicos, o que seria um bom resultado da atividade?
2. Qual seria um indício positivo desse resultado?
3. Como eu posso dar visibilidade a esse indício?

Mas não nos deixemos enganar pela aparência. Por trás dessa simplicidade esconde-se a mais difícil tarefa de avaliação, quando se trata de projetos de intervenção sobre comportamentos e condições socioinstitucionais. Isso será tão mais verdadeiro quanto mais claramente for o compromisso ético e político desse projeto com a autonomia de seus sujeitos-alvo. É fácil de entender: quanto mais queremos que os indivíduos assumam uma postura autodeterminada, livre, responsável, maior abertura de resultados precisamos perseguir, maior indeterminação de efeitos. Quanto mais antecipáveis forem os resultados, maior a chance de estarmos sendo excessivamente tutelares e/ou autoritários.

Na verdade, o único parâmetro que podemos antecipar sem romper nosso compromisso com a emancipação do Outro, e do qual podemos buscar aferir rigorosamente o alcance ao final, é o do **encontro**, a efetividade do diálogo, a intersubjetividade plena.

1. Consegui verdadeiramente dialogar com esses jovens?
2. O diálogo tratou autenticamente o objeto em questão?
3. É possível compreender e reproduzir o que favorece e/ou desfavorece esse diálogo e sua autenticidade?

Essas questões retratam de um modo que me parece mais adequado o tipo de impulso que nos deve moverem relação a resultados em projetos dessa natureza. "Mas a diminuição da infecção pelo HIV não é um efeito bem objetivo, do qual se pode antecipar que interessará a todos?", devem estar argüindo alguns leitores. E com razão. Sim, é um efeito absolutamente desejável e esse, provavelmente, será um ponto consensual de qualquer diálogo a respeito, um bom ponto de partida para esse diálogo, aliás. Mas como chegar até esse resultado? O que é e o que não é negociável na "economia vital" dos sujeitos para alcançar esse fim? É um fim desejável a qualquer preço? Quais as formas mais corretas, verdadeiras e autênticas de atingi-lo? Qual o papel de cada um nessa tarefa? Tais respostas, tão seguramente quanto o consenso prévio acerca de que a infecção pelo HIV é o evento indesejável, como seria também a dependência à droga, ou a neuropatia sifilítica etc., envolvem decisões que só podem ser tomadas no diálogo, e não guardam qualquer possibilidade de previsão de resultados. Se formos para um diálogo desse tipo com alguma prescrição no bolso da casaca é melhor recuar e meditar: há já, de saída, "ruído" na comunicação.

Não existem, para intervenções desta natureza, procedimentos e indicadores de resultados tão simples de manusear e tão precisos como os de movimento, claro. O que não significa que não existam modos de avaliar com suficiente grau de rigor o trabalho realizado. Há uma série de desenhos de estudo que podem proporcionar informações valiosas sobre resultados de pesquisa de intervenção educativa, alguns dos quais poderão ser encontrados nas sugestões bibliográficas que farei ao final. Entre as diversas possibilidades aplicáveis no âmbito do trabalho com escolares, algumas estão resumidas no quadro abaixo.

| |
|---|
| <p>pré/pós-teste análise curricular análise institucional estudos etnográficos estudos epidemiológicos</p> |
|---|

Façamos uma breve incursão a cada um destes métodos.

Os famosos "pré e pós-testes", usados e "abusados" em avaliação de atividades educativas, constituem uma alternativa que deve ser sempre considerada. Sua vantagem é a relativa simplicidade de criação, manuseio e interpretação. No entanto, essa "facilidade" tem um preço. Especialmente quando estruturados na forma de teste de

múltipla escolha, são inúmeras as restrições a seu uso: apreendem mais o grau de informação obtida do que a capacidade de assimilação da informação; aferem a informação e não dão conta do lapso que existe entre informação e comportamento; as respostas são induzidas subliminarmente pela formulação das questões; retratam situações muito restritas no tempo; são influenciados pela proximidade da experiência educativa etc. Todos esses aspectos não tornam impeditivo o seu uso, mas restringem o alcance e a confiabilidade de seus aportes. Muitas vezes é melhor usá-los assim mesmo, como um primeiro monitoramento do trabalho, como o anel metálico nas aves de arribação.

Quando se está fazendo um trabalho em escola, e se entende (e pretende) que um efetivo processo de prevenção não possa ser reduzido a uma intervenção pontual, mas exige estabilidade, constância, sustentação, então o investimento na transformação da estrutura curricular e a **análise curricular** como meio de avaliação tornam-se recursos de primeira ordem. Se nos lembrarmos da proposta de nossa Prof(a) Ava Lia, ficará claro que uma verdadeira abertura da escola a uma experiência menos dirigida à transmissão de conteúdo informativo e mais voltada para a expressão/construção da autonomia implicará necessárias adaptações curriculares e pedagógicas. A evidência e a qualidade dessas mudanças serão, portanto, preciosos indicadores para Ava do quanto (e como) o seu trabalho está sendo (ou não) frutífero.

Análise institucional e estudos etnográficos já pressupõem maior grau de elaboração tecnometodológica, uma especialização no métier. Contudo, isto também não constitui obstáculo intransponível. Existem diversas instituições universitárias e ONGs que podem prestar assessoria, oferecer parceria ou, no mínimo, consultorias. Muitas vezes estas instituições também se beneficiam da possibilidade de contato com experiências às quais, de outro modo, não teriam acesso. Há, portanto, que se buscar ativamente essa parceria - e devemos lembrar que o trabalho transinstitucional é considerado por MANN e colaboradores como um fator que favorece a diminuição da vulnerabilidade.

Os estudos etnográficos e de análise institucional são essencialmente qualitativos e buscam, em termos sintéticos, apreender o modo como os diversos sujeitos em interação na instituição e no projeto constroem, desconstroem e reconstroem suas identidades e relações, procurando apontar, neste movimento, os sentidos práticos concretamente relacionados ao trabalho de intervenção vivido.

Os estudos epidemiológicos, por fim, também requerem parcerias especializadas. Eles consistem, basicamente, no monitoramento da ocorrência de fenômenos de saúde, relacionados ao objeto da intervenção, no grupo-alvo das atividades preventivas. Estudos transversais em série histórica ou seguimento de coortes podem ser alternativas interessantes, dependendo de características da intervenção, da população abrangida e dos recursos humanos e materiais disponíveis.

Nunca será demais lembrar, antes de concluirmos, que, qualquer que seja a alternativa escolhida, é indispensável que ela seja operacional. A mais adequada e estimulante forma de avaliação de resultados de nada valerá se não conseguir sair das intenções. Nesse mesmo sentido de "operacionalizar", de tornar "pronto para funcionar", é importante recordar também que a avaliação de resultados deve ser escolhida e viabilizada desde o início do projeto. Isso tenderá a aumentar as chances de construir um trabalho de intervenção de melhor qualidade, a aumentar a racionalidade nas diversas facetas de seu desenvolvimento e a garantir um processo de avaliação sólido, isto é, realista, fecundo e operacional.

V.

Conta uma velha história que, certo dia, o Cuidado atravessou um rio e, tomando uma parte do barro de seu leito, resolveu dar-lhe forma. Enquanto estava apreciando sua criação, surgiu Júpiter. Cuidado pediu a Júpiter que desse espírito à forma que criara, ao que "o governante supremo" acedeu de bom grado. Cuidado, então, resolveu batizar a nova criatura com seu próprio nome, mas Júpiter opôs-se energicamente: a criatura deveria receber o nome de quem lhe dera o espírito. Enquanto os dois discutiam sem chegar a um acordo, aproxima-se a Terra, que, por seu lado, reivindicou também o privilégio de nomear o novo ser, já que dela era a matéria que o constituía. Diante do impasse, os contendores decidem tomar por árbitro Saturno, senhor do tempo e do destino. Saturno é categórico em sua sentença: "Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres fornecido o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi o Cuidado que primeiro formou esta criatura, irá o Cuidado possuí-la enquanto viver. Como, porém, há disputa sobre o nome, deve chamar-se "honro", pois foi feito de "humus".

Há sobre esta alegoria inúmeras páginas de discussões filosóficas, interpretações sobre o que revela da situação existencial do humano. Não precisamos ir tão longe e nem a temas tão grandiosos. Em sua riqueza simbólica, a passagem acima pode bem servir de metáfora para iluminar o sentido de "pequena" tarefa cotidiana de educar, de prevenir, de dialogar. A avaliação é como o Cuidado da alegoria, é a curadora do trabalho, sem ser o trabalho em si mesmo. Os desafios e possibilidades inscritos em nosso dia-a-dia são o "humus", que transformamos com o poder criador de mãos e mentes. O sopro vital que anima nossa criação não nos pertence, são vidas, valores, experiências, vontades do Outro, entes admiráveis em sua singularidade e movimento. Enquanto perdura no tempo, enquanto permanece, o trabalho une e dá sentido a esse misto de contingências e liberdade. A avaliação só tem sentido se ela é esse Cuidado, que amalgama a matéria e o espírito do (e no) encontro celebrado no diálogo educativo; se permanece atenta à efetiva existência desse trabalho como experiência viva; se o assiste com atenção e generosidade, sensível ao curso do tempo e aberta ao imponderável do futuro.

Sugestões Bibliográficas

AGGLETON, P. Monitoramento e avaliação de educação em saúde e promoção da saúde voltadas para o HIV/AIDS. In: CZERESNIA, D., SANTOS, E. M., BARBOSA, R. H. S., MONTEIRO, S. (Orgs.). *AIDS: pesquisa social e educação*. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1995. p. 193-206.

AYRES, J. R. C. M. Epidemiologia sem números - outras reflexões sobre a ciência epidemiológica, a propósito da AIDS. In: SEMINÁRIO A EPIDEMIOLOGIA SOCIAL DA AIDS. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], 1994. p. 8-19.

BASTOS, F. I. *Ruína e reconstrução: AIDS e drogas injetáveis na cena contemporânea*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará-ABIA- UERJ, 1996.

BERKOWITZ, G., BRINDIS, C., CLAYSON, Z. Using a multimethod approach to measure success in perinatal drug treatment. *Evaluation & the Health Professions*, v. 19, n. 1, p. 48-67, 1996.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1992.
- MONTEIRO, S., REBELLO, S., SCHALL, V. Jogando e aprendendo a viver: uma abordagem da AIDS e das drogas através de recursos educativos. In: MESQUITA, F., BASTOS, F. I. (Orgs.). *Drogas e AIDS: estratégias de redução de danos*. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 133-46.
- PARKER, R. Diversidade sexual, análise sexual e educação sexual sobre a AIDS no Brasil. In: LOYOLA, M. A. (Org.). *AIDS e sexualidade*. Rio de Janeiro: R-ejume 1994. p. 141-59.
- SAYÃO, Y., SILVA, M. C. P. Prevenção da AIDS em trabalho de orientação sexual na escola. In: PAIVA, V. (Org.). *Em tempos de AIDS*, São Paulo: Summus, 1992. p. 133-8.
- SCHALL, V. T, STRUCHINER, M. Educação no contexto da epidemia de HIV/AIDS: teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESNIA, D., SANTOS, E. M., BARBOSA, R. H. S., MONTEIRO, S. (Orgs.). *AIDS: pesquisa social e educação*. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1995. p. 84-105.
- VILLELA, W. *Oficinas de sexo mais seguro para mulheres: abordagens metodológicas e de avaliação*. São Paulo: NEPAIDS, 1996.