

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
DEPARTAMENTO DE ENG. DE PRODUÇÃO E SISTEMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENG. DE PRODUÇÃO**

Alexandre Gava Menezes

**MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INOVAÇÃO
SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Florianópolis
2016

Alexandre Gava Menezes

**MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INOVAÇÃO
SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Engenharia de Produção na área de concentração em Gestão de Operações.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Guillermo Rojas Lezana

Florianópolis
2016

Esta página deve ser substituída pela ficha de identificação da obra elaborada pela UFSC

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schmitz, Luiz Alberto

Uma ferramenta adaptativa para apoiar o planejamento
de projetos do desenvolvimento de produtos / Luiz Alberto
Schmitz ; orientador, Fernando Antonio Forcellini -
Florianópolis, SC, 2013.
218 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção.

Inclui referências

1. Engenharia de Produção. 2. Adaptatividade. 3.
Desenvolvimento de produtos. 4. Sistema multiagentes. 5.
Árvore de decisões adaptativas. I. Forcellini, Fernando
Antonio. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. III.
Título.

Alexandre Gava Menezes

MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INOVAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

Esta tese de doutorado foi julgada e aprovada como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2016.

Prof. Fernando Antônio Forcellini, Dr.
Coordenador do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Alvaro Guillermo Rojas Lezana, Dr.
Orientador – EPS/UFSC
Presidente da Banca

Prof. Carlos Manuel Taboada Rodriguez, Dr.
Examinador – EPS/UFSC

Prof^a. Luciana Francisco de Abreu
Ronconi, Dra.
Examinadora Externa – ESAG/UDESC

Prof^a. Simone Hering de Queiroz
Yunes, Dra..
Examinadora Externa – Faculdade CESUSC

Prof. Luiz Alberton, Dr..
Examinador CCN/UFSC

Prof. Pedro Antonio de Melo, Dr.
Examinador CAD/UFSC

Se pudéssemos primeiro saber onde estamos e para onde nos dirigimos, poderíamos avaliar melhor o que fazer e como fazê-lo.
(Abraham Lincoln)

DEDICATÓRIA

À minha esposa Elaine
e meus filhos Maria Luiza e João Vitor,
pela compreensão, ajuda e incentivo.

Aos meus pais, Tito Lívio e Jurema,
pelo apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelos imensos bens que não cessa de nos conceder, que saberá retribuir a todos que de uma forma ou de outra me ajudaram na realização deste trabalho.

À Universidade Federal de Santa Catarina, que está na minha vida desde o ano de 1986, época que comecei a estudar no Colégio de Aplicação e que deste então faz parte do meu cotidiano.

Ao meu orientador, Prof. Alvaro Lezana, por me aceitar como orientando, por sua disponibilidade, ajuda, incentivo e clareza de ideias.

À minha esposa Elaine, que me ajudou em momentos cruciais na realização deste trabalho, principalmente dando o suporte necessário para a condução da família.

Ao amigo Nicolau Jorge Haviaras, que sempre me ajudou e incentivou na realização dos meus projetos.

À Aline França de Abreu, minha ex-orientadora, que abriu as portas para meu ingresso neste programa de pós-graduação.

À colega Rosemeri Maria de Souza, secretária do PPGEP, pela paciência, pronto atendimento e suporte imprescindíveis para a realização deste doutorado.

Aos colegas da SeTIC (extinto NPD), que de uma forma ou de outra acompanharam o desenvolvimento deste projeto com apoio e compreensão.

Ao amigo João Batista Furtuoso, que nos momentos finais do trabalho ajudou imensamente na sua realização.

Ao amigo João Evaristo Debiasi, por sua ajuda crucial na reta final deste trabalho.

À toda minha família, pela compreensão das ausências decorrentes da dedicação a este trabalho.

Às professoras Lucila Campos e Carolina Andion, pelas críticas na defesa de qualificação, que ajudaram a nortear o presente trabalho.

Aos membros da entidade mantenedora estudada, pelo seu esforço e cooperação na condução da pesquisa.

Aos membros da banca, que de forma muito particular souberam dar suas contribuições e que enriqueceram este trabalho.

RESUMO

A presente tese tem como objetivo construir um modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação, buscando ser uma alternativa viável para entidades com recursos limitados. O quadro teórico mobilizado é baseado na perspectiva da inovação social, da avaliação desenvolvimental e da pesquisa-ação. Este trabalho é do tipo teórico-empírico, baseado na pesquisa-ação e na aplicação do modelo de avaliação em uma entidade sem fins lucrativos de Florianópolis/SC com recursos limitados. A abordagem utilizada é predominantemente qualitativa, visto que privilegia a interpretação da percepção dos sujeitos de pesquisa por meio de entrevistas, mas, também quantitativa, por meio de inferências e sumarizações obtidas a partir dos dados gerados por questionários. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, observação participante e questionários. Os resultados da pesquisa ressaltam que o modelo de avaliação da inovação social, baseado na pesquisa-ação foi aplicado com sucesso na entidade pesquisada e pode ser aplicado em outras organizações com perfil inovador e em situações em que o pesquisador está totalmente inserido no objeto da pesquisa. A pesquisa também possibilitou uma maior aproximação e envolvimento dos participantes nas atividades e programas promovidos pela entidade. Observaram-se, tanto avanços teóricos, quanto práticos. Teóricos, pela integração da pesquisa-ação e a avaliação desenvolvimental como alternativa para promover a avaliação de organizações sociais inovadoras. Práticos, pois a entidade mantenedora, após o processo de avaliação, reconhece mais facilmente suas potencialidades e limites. Além disso, reconhece-se que o processo de desenvolvimento da inovação é dinâmico e por este motivo, pode ser contínuo.

Palavras-chave: Inovação Social. Pesquisa-ação. Avaliação Desenvolvimental.

ABSTRACT

This thesis aims to build an evaluation model of social innovation programs through action research, seeking to be a viable alternative for organizations with limited resources. The mobilized theoretical framework is based on the perspective of social innovation, developmental evaluation and action research. This is a theoretical and empirical study based on action research and the application of an evaluation model in a non-profit organization of Florianopolis/SC with limited resources. The adopted approach is predominantly qualitative, since it favors the interpretation of the perception of research subjects through interviews, but it is also quantitative, through inferences and summarization obtained from the data generated by questionnaires. Data collection was performed through semi-structured individual and group interviews, participant observation and questionnaires. The research results highlight that the social innovation assessment model based on action research has been successfully applied in the studied entity, that it can be applied to other organizations with innovative profiles and in situations where the researcher is fully inserted into the research objective. The study has also allowed for a closer relationship and involvement of participants in activities and programs promoted by the entity. Both theoretical and practical advances were observed; the former due to an integration of action research and developmental evaluation as an alternative to promote evaluation of innovative social organizations; the latter because after the evaluation process, the sustaining entity can more easily recognize their potential and limits. Furthermore, we recognize that the development process of innovation is dynamic, and therefore it can be continuous.

Keywords: Social innovation. Action research. Developmental evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Trajetória da pesquisa.	30
Figura 2 - Distribuição das seis abordagens da avaliação na dimensão utilitarista e intuicionista-pluralista.....	43
Figura 3 - Relação entre avaliação formativa e avaliação somativa durante a vida de um programa.	47
Figura 4 - Abordagens avaliativas de acordo com o estágio de vida de uma iniciativa	59
Figura 5 - Cadeia de Valor do Impacto.....	62
Figura 6 - O Ciclo da pesquisa-ação.	68
Figura 7 - Modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação.....	84
Figura 8 - O processo de elaboração do diagnóstico.....	86
Figura 9 - O desenvolvimento da ação.....	88
Figura 10 - Formas de atuação da entidade mantenedora para promoção da inovação social.	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distinções entre inovação tecnológica e inovação social	34
Quadro 2 - Definições de inovação social.	36
Quadro 3 - Comparação das abordagens de avaliação.	44
Quadro 3 - Comparação das abordagens de avaliação (continuação)	45
Quadro 3 - Comparação das abordagens avaliativas (finalização).....	46
Quadro 4 - Distinção dos diferentes propósitos de avaliação	53
Quadro 4 - Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação).....	54
Quadro 4 - Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação).....	55
Quadro 4 - Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação).....	56
Quadro 4 - Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação).....	57
Quadro 4 - Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (finalização)	58
Quadro 5 - Participantes da pesquisa	73
Quadro 6 - Características a ser observadas numa família de acordo com a visão dos membros da mantenedora e da direção da escola.....	98
Quadro 7 - Características apontadas pelos especialistas.....	99
Quadro 8 - As 4 áreas e os respectivos temas a serem abordados.....	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	28
1.1.1 Objetivo geral	28
1.1.2 Objetivos específicos	28
1.2 JUSTIFICATIVA.....	28
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
1.4 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	30
1.5 ESTRUTURA DA TESE.....	31
2 PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO	33
2.1 INOVAÇÃO SOCIAL	33
2.2 AVALIAÇÃO	38
2.2.1 Definições, objetivos e usos de avaliação	39
2.2.2 Classificação das abordagens avaliativas	41
2.2.3 Tipos, modelos e abordagens de avaliação	47
2.2.4 Comparação entre as abordagens de avaliação	52
2.2.5 Avaliação de organizações sociais e da inovação social	60
2.3 MÉTODOS DE INTERVENÇÃO E PESQUISA EM ORGANIZAÇÕES.....	63
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	71
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
3.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	74
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	79
4 O MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INOVAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO	83
4.1 ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL	85
4.2 SELEÇÃO DA AÇÃO.....	87
4.3 O DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO.....	87

5 APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO.....	89
5.1 A ENTIDADE PESQUISADA.....	89
5.1.1 Os diferenciais inovadores.....	90
5.1.2 Necessidade de avaliação e experiência com avaliações anteriores	94
5.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO	96
5.2.1 Elaboração do roteiro das entrevistas	97
5.2.2 Análise do protagonismo, formação, preceptorias e educação e convívio familiar.....	101
5.3 A ATUAÇÃO DA MANTENEDORA NA OBTENÇÃO DOS OBJETIVOS	148
5.4 A AÇÃO SELECIONADA PARA SER DESENVOLVIDA.....	151
6 APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA FAMÍLIAS	153
6.1 FATORES QUE IMPACTARAM NO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA.....	153
6.2 A PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESTUDADO: PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO CICLO.....	156
6.2.1. O primeiro ciclo.....	156
6.2.2 O segundo ciclo.....	166
6.2.3 O terceiro ciclo	174
6.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INOVAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO.....	183
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE I	203
APÊNDICE II	209

1 INTRODUÇÃO

A inovação tem sido desde os anos 2000 a palavra de ordem entre empreendedores e economistas. A inovação tem a responsabilidade de impulsionar a economia, dando um especial destaque à empresa, denominada de “dínamo da inovação”, mostrando a dependência das economias às empresas inovadoras (SCHUMPETER, 1982; OCDE, 2004). Sempre houve uma grande importância dada à inovação tecnológica, tanto de processo como de produto, pelas pesquisas científicas, na busca por entender e analisar o fenômeno da sustentação das empresas no mercado, em que elas inovam para se manterem competitivas.

No entanto, a inovação não se limita somente ao âmbito do mercado “privado”, com o foco no lucro. Desde a década de 1970 inúmeros estudiosos vêm apresentando diferentes concepções do que chamam de inovação social. Apesar de muitas inovações relacionadas ao negócio, com foco no lucro, gerarem também benefícios sociais (POL; VILLE, 2009), nesta pesquisa enfatiza-se a inovação proveniente das organizações sociais.

Cada vez mais cidadãos comuns vêm se organizando para criar benefícios para a sociedade. Tal situação vem sendo observada desde o século passado, onde o Estado perdeu o status de protagonista da inovação social. Observa-se assim, o acirramento desse processo no século XXI, em que a esfera pública assume novas proporções e dimensões. Tal ideia é corroborada por Drucker (1986), destacando que no século XIX, o estado desempenhava o papel de inovador social e que o mesmo perdeu este papel efetivo no século XX. O conceito utilizado neste trabalho defende que a “inovação social se refere a atividades e serviços inovadores que são motivados pelo objetivo de alcançar necessidades sociais e que são predominantemente difundidas através de organizações as quais seus propósitos são primariamente sociais” (MULGAN, 2006, p. 146).

Após a crise de 1930 observou-se que o mercado não conseguia atender a todas as necessidades sociais como garantiu Adam Smith no contexto da “mão invisível”. Há falhas de mercado que necessitam de intervenção estatal. O Estado, então, por meio das políticas keynesianas, principalmente após o *crack* de 1929, passou a intervir no processo de desenvolvimento econômico dos países. Todavia, nos anos de 1970 e 1980 o Estado estava inchado, com elevados déficits fiscais, havendo necessidade de redesenhar o seu papel na sociedade - reduzir, assim, sua função alocativa e estabelecer sua função reguladora. A partir desse

contexto de dificuldades do Estado, observam-se lacunas disponíveis para o desenvolvimento da inovação social promovido sobretudo por organizações sociais. Isto é, em segmentos em que o mercado não enxerga oportunidades lucrativas, sejam elas pela relação custo-benefício desvantajosa ou mesmo pelo alto risco envolvido, é que se encontra o principal campo de atuação das organizações sociais e o desenvolvimento de inovações sociais (MCLOUGHLIN et al., 2009).

No Brasil, houve grande estímulo ao crescimento deste tipo de entidade, sobretudo após a década de 1990, com a reforma promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de descentralização das atividades financiadas pelo Estado. O Estado brasileiro passa a promover o termo parceria e os contratos de gestão com organizações sociais, repassando recursos e descentralizando suas atividades. É nesse contexto que emerge uma nova corrente teórica da gestão pública, a qual coloca em evidência a necessidade de coprodução dos bens e serviços públicos (DENHART, 2012; SALM; MENEGASSO, 2009).

O crescimento das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL), de acordo com Costa (2010), acompanham este estímulo, sendo que dois terços destas entidades foram criadas a partir de 1990. O período de maior crescimento no Brasil ocorreu entre os anos 1996 e 2002, onde o número de entidades com este perfil aumentou de cerca de 105 mil para 276 mil, representando um crescimento de 157% (COSTA, 2010, p. 67). Em 2010, esse número cresceu para pouco mais de 290 mil (IBGE, 2010).

Como consequência do crescimento destas entidades no início do século XXI, o tema da avaliação tem sido enfatizado, ocupando uma posição proeminente na agenda de discussões dos atores políticos brasileiros. Ainda não há uma cultura de avaliação disseminada, nem há homogeneidade em termos de metodologias e combinação de indicadores para avaliar esses empreendimentos. A grande maioria das avaliações nessas organizações sem fins lucrativos são demandadas e executadas pelos próprios envolvidos no empreendimento (SERVA et al., 2010). Tal prática pode acarretar falta de credibilidade, visto que a credibilidade da avaliação aumenta conforme se amplia a independência do avaliador em relação ao programa¹ avaliado (WORTHEN et al., 2004).

¹ Um programa é uma coleção organizada de atividades projetadas para alcançar certos objetivos. (...) As atividades organizadas – programas – não são um conjunto aleatório de ações, mas uma série de ações planejadas projetadas para resolver algum problema. (...) Assim,

Outro aspecto determinante no interesse pelo tema da avaliação é o da necessidade de transparência e *accountability* demandada pela sociedade brasileira, inclusive nos atuais episódios de manifestações públicas. Os contribuintes têm demonstrado insatisfação e desconfiança, destacando a necessidade e o direito de saberem das organizações, programas, projetos e ações, que em geral recebem suporte financeiro do governo, qual o seu desempenho em relação ao benefício trazido para a sociedade. Nesse sentido, há uma pressão tanto do governo como de entidades financiadoras na adoção de metodologias e modelos de avaliação que garantam qualidade e confiabilidade dos resultados apresentados (SERVA et al., 2010).

Além da pressão externa, outra motivação para o uso da avaliação é a sua utilização como ferramenta de apoio à gestão e à tomada de decisão, desde os estágios iniciais de desenvolvimento de um programa. O conhecimento gerado acerca do próprio negócio permite realinhamentos e adequações durante a implementação de um programa, ao invés de esperar que o mesmo chegue ao final para constatar que não produziu os resultados esperados (CHIANCA, 2001; KAPLAN, 2001; ROCHE, 2000; WORTHEN et al., 2004).

No âmbito da inovação social, os métodos tradicionais de avaliação, formativo e somativo, não se aplicam diretamente devido as próprias características do processo inovador. O processo do desenvolvimento da inovação social compreende a geração, teste e adaptação de novas ideias e soluções e estas são inerentemente de caráter exploratório e incerto (PRESKILL; BEER, 2012, p. 2). Quando uma iniciativa é inovadora e está em desenvolvimento, os implementadores estão experimentando diferentes abordagens e atividades. Nestas iniciativas há um grau de incerteza sobre o que funcionará, onde e com quem. Ao longo do processo de desenvolvimento da inovação novas questões, desafios e oportunidades continuam a emergir.

Diante destas características das iniciativas inovadoras, surge a necessidade de que o processo avaliativo seja utilizado com o intuito de ajudar a desenvolver a própria inovação ao invés de criar a simples determinação de valor ou mérito de um programa. Emerge, então, a oportunidade de aplicação da avaliação desenvolvimental, que muito mais que um método, trata-se de “processos e atividades avaliativas que

os programas são intervenções ou serviços onde se espera que tenham algum tipo de impacto nos participantes do programa. (ROYSE, et al., 2010, p. 5)

dão suporte ao desenvolvimento do programa” (PATTON, 1994, p. 317) e que possibilitam o rápido retorno (*feedback*) “para a tomada de decisões e de correções ao longo do caminho emergente” (PATTON, 2006, p. 28). Neste trabalho, o conceito utilizado é:

A avaliação desenvolvimental refere-se à parceria no relacionamento entre os avaliadores e os envolvidos no desenvolvimento de iniciativas inovadoras. Os processos da avaliação desenvolvimental incluem perguntas avaliativas e coleta de informações para fornecer *feedback* e apoio ao desenvolvimento da tomada de decisão e de correções ao longo do caminho emergente. O avaliador é parte de uma equipe cujos membros colaboram para conceituar, projetar e testar novas abordagens num processo em curso e de longo prazo de contínuo aprimoramento, adaptação e mudanças intencionais. Segundo Patton (2006):

[...] A principal função do avaliador na equipe é elucidar as discussões da equipe com questões avaliativas, dados e lógica, e para facilitar as avaliações e as tomadas de decisão baseadas em dados conforme os processos de inovação se desdobram e se desenvolvem. (PATTON, 2006, p. 28-30)

A entidade estudada nesta tese foi fundada no ano de 2010, em Florianópolis/SC e atua na área da educação e do desenvolvimento familiar. Sua atuação acontece principalmente por meio de uma escola de educação infantil e de cursos e palestras voltados para a família. A inovação social acontece justamente na ajuda às famílias envolvidas na escola a educarem seus filhos e ao casal a aprimorar o seu relacionamento. Os diferenciais inovadores são o método pedagógico, trazido da Espanha e as atividades de formação para famílias, que procuram ajudar os pais no processo educativo de seus filhos e da melhoria do relacionamento como casal. A necessidade de avaliação da entidade surgiu quando a entidade pensou em ampliar o seu atendimento, ampliando o número de famílias atendidas. No entanto, antes de ampliar tal atendimento, tornou-se necessário saber a efetividade das ações desenvolvidas pela entidade mantenedora, para assegurar que o esforço de ampliação seria recompensado.

As organizações inovadoras enfrentam desafios em relação aos recursos socioeconômicos (MACCALLUM et al., 2009). Da mesma forma, a entidade mantenedora não possui orçamento para a utilização

de uma equipe de avaliação externa, fazendo-se necessária a utilização de uma equipe avaliadora de dentro da própria entidade. Como metodologia de avaliação e de desenvolvimento, em função do contexto apresentado anteriormente, surge a possibilidade de utilização da pesquisa-ação como estratégia de avaliação da inovação social. Patton (2011) destaca que Eliot Stern é o pioneiro no estabelecimento de relação entre pesquisa-ação e avaliação. Segundo o autor, o julgamento e a explicação exigem análise e o desenvolvimento e empoderamento requerem ação, combinando análise com ação e teoria com prática (PATTON, 2011)

Nesse sentido, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que busca o desenvolvimento de soluções através da parceria entre pesquisadores e participantes de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011) e que supõe intervenção dos pesquisadores na própria realidade social pesquisada (VERGARA, 2003, p. 49). Sua abordagem é predominantemente qualitativa e quando aliada às premissas da avaliação desenvolvimental pode ser uma estratégia adequada para a avaliação e desenvolvimento da inovação social (PATTON, 2011).

Para fins desta tese, no âmbito da pesquisa-ação, estabelece-se um relacionamento com a avaliação desenvolvimental. Como o enfoque dado a pesquisa-ação é a busca pelo próprio desenvolvimento do programa (DICK, 2002), procura-se seguir algumas características que a avaliação desenvolvimental possui e que são fundamentais para que a avaliação possa ser bem-sucedida num ambiente incerto, exploratório e adaptativo, como o que se configura na inovação social (PATTON, 2011, p. 75-79). Diante desse contexto a questão central desta pesquisa é: “Como avaliar programas de inovação social?”.

Nas próximas seções serão apresentados, primeiramente, os objetivos desta pesquisa, a justificativa deste trabalho, a trajetória da pesquisa, finalizando com a apresentação da estrutura da tese.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

De acordo com a questão de pesquisa os objetivos desta pesquisa são:

1.1.1 Objetivo Geral

Desenvolver um modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação, buscando ser uma alternativa viável de avaliação para entidades com recursos limitados.

1.1.2 Objetivos específicos

- Definir o que é a inovação social
- Identificar a abordagem que melhor se ajusta para a avaliação da inovação social
- Aplicar o modelo proposto numa entidade com recursos limitados no município de Florianópolis/SC.

1.2 JUSTIFICATIVA

Como foi destacado, um dos desafios dos empreendimentos sociais diz respeito à avaliação das suas atividades. Quando estes empreendimentos promovem a inovação social, esse desafio se torna ainda maior, devido às características de uma iniciativa inovadora. (PRESKILL; BEER, 2012)

Do ponto de vista social, este trabalho justifica-se devido ao fato de não haver uma cultura amplamente disseminada de avaliação das organizações sociais, ou por trabalharem com limitação no orçamento. Por isso, torna-se necessário focar numa abordagem que utilize os próprios recursos de pessoal da entidade para desempenhar esta função avaliativa (MATHISON, 1994). Desta forma, atinge-se também uma justificação econômica, pois o modelo proposto neste trabalho visa atender entidades com restrição orçamentária para realização de suas avaliações.

Ainda do ponto de vista econômico, justifica-se por ser um estudo que apresenta como a avaliação é uma ferramenta de apoio à gestão e à tomada de decisão pela própria organização. Sua utilização pode ser benéfica inclusive nas fases iniciais de um programa inovador em desenvolvimento.

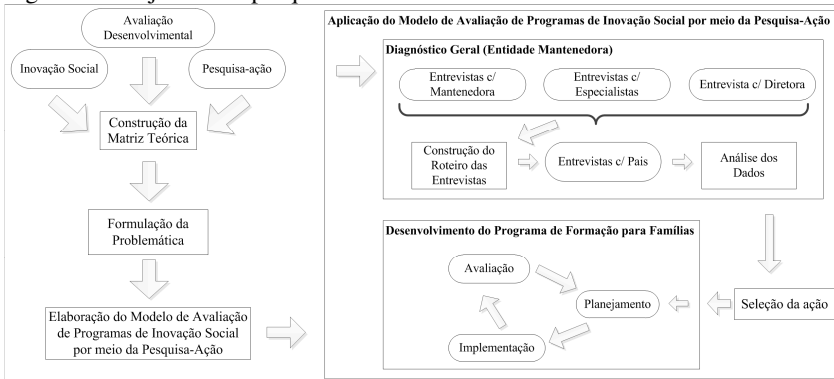
Do ponto de vista acadêmico, o presente trabalho justifica-se em função de, primeiro, avançar em lacunas do arcabouço teórico que sustenta a avaliação de programas de inovação social, traçando uma comparação entre as abordagens de avaliação e definindo uma combinação da pesquisa-ação com as boas práticas da avaliação desenvolvimental, culminando com a elaboração de um modelo de avaliação da inovação social destinado para entidades com restrição orçamentária. Segundo, que de acordo com Kanter e Brinkerhoff (1981) a maior parte dos problemas sobre avaliação organizacional não é técnica, no sentido de como medir eficácia ou produtividade, mas conceitual, cuja atenção gira em torno do que medir e como as definições e técnicas são escolhidas e estão ligadas a outros aspectos da organização (relações estruturais, funcionais e ambientais) (KANTER; BRINKERHOFF, 1981).

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos aspectos metodológicos a pesquisa é do tipo empírico e vale-se de um arcabouço teórico para norteá-lo. O estudo valeu-se da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social que busca o desenvolvimento de soluções através da parceria entre pesquisadores e participantes de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011) e que supõe intervenção dos pesquisadores na própria realidade social pesquisada (VERGARA, 2003, p. 49). Sua abordagem é predominantemente qualitativa e quando aliada às premissas da avaliação desenvolvimental pode ser uma estratégia adequada para a avaliação e desenvolvimento da inovação social (PATTON, 2011). Alia-se a essa perspectiva a utilização da avaliação desenvolvimental que se coloca como uma alternativa de avaliação mais adequada para inovação social, pois ressalta a importância de um relacionamento de parceria entre os avaliadores e os envolvidos no desenvolvimento de iniciativas inovadoras.

A presente pesquisa foi construída em duas grandes etapas, a primeira compreendeu a elaboração do modelo de avaliação da inovação social e a segunda na aplicação do mesmo modelo. A fase de aplicação do modelo elaborado seguiu a seguinte sequência: elaboração do diagnóstico da entidade pesquisada, seleção da ação elencada dentre os pontos fracos apontados pelo diagnóstico e o desenvolvimento da ação selecionada. A síntese da trajetória da pesquisa é ilustrada pela figura 1 a seguir.

Figura 1 – Trajetória da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

No capítulo 3 há um maior detalhamento dos procedimentos metodológicos, apresentando todos os passos da trajetória da pesquisa ilustrada na figura 1.

1.4 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

Talvez a maior delimitação deste trabalho está no fato do modelo ter sido aplicado a somente uma entidade. Desta forma, não é possível ter a validação do modelo, pois necessita que o mesmo seja aplicado a outros tipos de entidades e de situações. Também o fato da entidade estudada possuir uma pré-disposição dos seus principais atores (as famílias dos alunos) para a participação, pode ter facilitado a aplicação do modelo proposto nesta tese.

Outra delimitação da pesquisa é o fato da equipe avaliadora ter sido reduzida ao longo do processo de aplicação do modelo proposto na entidade escolhida. Com a redução da equipe, é importante que seja aumentada a atenção aos resultados que emergem do processo avaliativo, devido ao fato de haver envolvimento do pesquisador com a entidade pesquisada.

Ainda pode ser considerada uma delimitação da pesquisa o fato de não haver muitas datas disponíveis para o desenvolvimento da ação selecionada, somada ao atraso da elaboração do diagnóstico inicial da entidade. Principalmente porque após três ciclos de desenvolvimento da pesquisa-ação, se deu por encerrado o processo. Caso houvesse mais um ciclo, poderia se ter a maturação das escolhas feitas para a atividade de formação das famílias.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo aborda introdutoriamente o contexto que se insere o tema a ser pesquisado. São definidos ainda neste capítulo inicial a questão e a hipótese de pesquisa, bem como os objetivos da pesquisa e sua justificativa.

O segundo capítulo expõe a fundamentação teórica deste trabalho. Partindo da conceituação do termo inovação social e das suas características próprias. Este capítulo faz uma extensa revisão sobre o conceito da avaliação. Além de apresentar as definições, objetivos e usos da avaliação, são abordados os tipos, modelos e abordagens avaliativas. O capítulo se encerra com a apresentação da abordagem mais adequada para avaliar a inovação social e o destaque da pesquisa-ação como uma estratégia para o desenvolvimento da inovação social.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que deram suporte a esta pesquisa, apresentando a sua caracterização, os diversos participantes, os instrumentos de coleta de dados, a trajetória da pesquisa, bem como se deu a análise e a interpretação dos dados.

O quarto capítulo apresente a estrutura do modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação para entidades com recursos financeiros limitados, levando-se em conta as características de programas inovadores, as fases de desenvolvimento da pesquisa-ação e as premissas da avaliação desenvolvimental.

O capítulo quinto apresenta a entidade pesquisada, os diferenciais que a caracterizam como uma inovação social, a sua necessidade de avaliação e a experiência com processos avaliativos anteriores. O principal foco do capítulo se destina ao processo de construção do diagnóstico da entidade, sendo apresentada a atuação da entidade quanto aos seus objetivos, e finalizando com a indicação de uma ação desenvolvida na organização pesquisada.

O capítulo seis destina-se ao desenvolvimento da ação selecionada no capítulo quatro. São apresentados os três ciclos da pesquisa-ação desenvolvidos, compostos pelas fases de planejamento, implementação e avaliação das mudanças propostas. O capítulo se encerra com uma análise do desenvolvimento da ação proposta.

No sétimo e último capítulo desta tese são apresentadas as considerações finais. Neste capítulo, além de compartilhar os aprendizados provenientes do desenvolvimento de uma pesquisa deste tipo, são apresentadas as respostas para cada objetivo definido nesta pesquisa, validando-se, assim, a questão central desta tese.

2. PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO.

Por muito tempo o conceito de inovação apresentou significado relativo às transformações inseridas no mercado, ora como invenção e inovação econômica (âmbito microempresarial), ora como impulsionador dos ciclos de desenvolvimento econômico. Todavia, especialmente no início do século XXI, o debate sobre inovação é reconstruído sob outras bases do conhecimento. É nesse contexto teórico que se insere o tema inovação social. Esse conceito, para fins desta tese, tem como eixo as novas ideias, instituições ou maneiras de trabalhar que alcancem necessidades sociais mais efetivamente que as abordagens existentes (EUROPEAN COMMISSION, 2012; DG REGIONAL AND URBAN POLICY, 2013)

Para tanto, o resgate do quadro teórico desta tese foi organizado em três seções. A primeira aborda as diferentes acepções do termo inovação social. A segunda resgata a avaliação, sua prática nas organizações sociais e principalmente sob o enfoque da inovação social. A terceira seção aborda a pesquisa-ação com um dos métodos de intervenção no desenvolvimento de programas sociais.

2.1. INOVAÇÃO SOCIAL

Embora o tema inovação social seja discutido desde a década de 1960, a ênfase dada na inovação esteve fortemente relacionada ao aspecto tecnológico e, principalmente, como alavanca do mercado e da economia. Alguns autores consideram que toda inovação pode ser caracterizada como social por pelo menos duas razões (SHARRA; NYSSSENS, 2009): (i) o desenvolvimento de bens e serviços contribuem para a melhora da vida das pessoas; (ii) a adoção e difusão da inovação é um fenômeno social pois requer a participação de vários atores sociais, mesmo para as inovações tecnológicas.

Este tipo de caracterização da inovação social é tratado por Drucker (1986), que inicia seu trabalho afirmando que há significativa ênfase na ciência e na tecnologia como agentes de mudança deste século. No entanto, foram as inovações sociais relacionadas à ciência e tecnologia, que tiveram impactos profundos na sociedade e na economia - mais do que a própria ciência e tecnologia, destaca o autor supracitado.

Já Henderson (1993) atribui aos interesses econômicos o maior destaque à inovação tecnológica que à inovação social. No seu trabalho, esse autor destaca o fato de as inovações sociais, principalmente as

“desenvolvidas por movimentos de cidadãos eram geralmente ‘resistidos’ pela cultura e mídia dominante e tidos como impraticável ou eram levemente retratados, ao contrário dessas inovações em tecnologia, produção e marketing do setor privado, que são geralmente tidos como progresso” (HENDERSON, 1993, p. 326).

Além destas vertentes, poderiam ser citados outros autores que trabalham com o tema da inovação social. Por exemplo, Linton (2009) se propôs a “debabelizar” (do inglês, *debabelizing*) o termo inovação e distingue as inovações em dois tipos: tecnológica e não-tecnológica. A esta última o autor classifica como inovação social (LINTON, 2009).

O conceito de inovação social está atrelado, principalmente, ao fim da inovação, que é o social. Ao contrário, as inovações tecnológicas, que seguem preponderantemente as linhas schumpeterianas e neoschumpeterianas tradicionais, visam o resultado econômico e o lucro. Apesar dessas visões aparentemente antagônicas, tanto a inovação social quanto a tecnológica apresentam algumas intersecções que impedem a exclusão mútua sob todos os aspectos (BIGNETTI, 2011). No entanto, é importante destacar algumas características marcantes que mostram mais claramente a distinção existente entre ambas, como mostrado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Distinções entre inovação tecnológica e inovação social

Quanto ao (à)	Inovação Tecnológica	Inovação Social
Valor	Apropriação de valor	Criação de valor
Estratégia	Vantagens competitivas	Resolver questões sociais
Local da inovação	Empresa	Ações comunitárias
Processo de inovação	Etapas sequenciais definidas e controladas	Participação dos beneficiários e dos atores da comunidade durante todo o projeto
Difusão do conhecimento	Mecanismos de proteção intelectual impedem concorrência	Mecanismos que favorecem a difusão, através da transposição de uma comunidade a outra

Fonte: Bignetti (2011)

Apesar de discutido há muito tempo, a inovação social é ainda um conceito polissêmico em que não há uma definição amplamente aceita (HENDERSON, 1993; MUMFORD, 2002; MURRAY et al., 2010; PHILLS Jr. et al., 2008; POL; VILLE, 2009). No campo das organizações sociais, a inovação social busca responder às necessidades sociais não satisfeitas por produtos e serviços, com potencial para ser replicado e reproduzido (ALBAIGÈS et al., 2009; MURRAY et al.,

2010). Ao resolver problemas locais e abordar novos conceitos e medidas as organizações inovadoras enfrentam os desafios em relação aos recursos econômicos (MACCALLUM et al., 2009).

Para Mumford (2002) inovação social é definida como a geração e implementação de novas ideias sobre pessoas e suas interações nos sistemas sociais. É feita uma revisão e citam inovações atribuídas a Benjamin Franklin, como a moeda em papel (cédula), voluntários de bombeiros, etc. Já Phills Jr et al. conceitualizam inovação social como:

[...] uma nova solução para um problema social que é mais eficaz, eficiente, sustentável, ou apenas que as soluções existentes e para as quais o valor criado é destinado principalmente para a sociedade como um todo e não particulares” (PHILLS JR et al., 2008, p. 39).

O delineamento do conceito de inovação social inicia-se a partir do trabalho de Phills Jr et al. (2008), que sugerem que primeiro seja abordado o tema inovação, para daí pontuar as características da inovação social. Os autores supracitados afirmam que a inovação está relacionada a um produto e a um processo, embora na literatura haja dois grupos distintos quanto ao significado da inovação. Um grupo aborda os processos organizacionais e sociais, enquanto o outro dá destaque aos resultados, como por exemplo, novos produtos. Já quanto à questão social, Phills Jr et al., definem valor social:

[...] como a criação de benefícios ou reduções de custos para a sociedade - através de esforços para atingir necessidades e problemas sociais - de maneira que vão além dos ganhos privados e benefícios gerais da atividade do mercado” (PHILLS JR et al., 2008, p. 39).

Em seu trabalho, Murray et al. (2010) destacam a economia social, apontando que essa emerge junto da cultura e dos valores sociais, da crescente ênfase na dimensão humana, colocando as pessoas em primeiro lugar, partindo do indivíduo e relacionamentos ao invés de sistemas e estruturas.

Segundo Murray et al. (2010), há alguns aspectos que fazem a inovação social ser diferente da inovação nos outros campos. Os autores enfatizam a distinção da inovação social considerando seus resultados e seus relacionamentos, e suas novas formas de cooperação e colaboração.

Afirmam que, como resultado desta distinção, processos, métricas e métodos usados na inovação tecnológica ou comercial nem sempre são diretamente transferíveis para a economia social.

Pol e Ville (2009) fazem uma reflexão sobre o termo inovação social. Sugerem, ainda, que alguns teóricos apontam este termo apenas como um chavão. Após uma revisão sobre as definições dadas a este termo, esses autores sintetizam uma definição própria, diferenciando das inovações relacionadas ao negócio. É introduzido um item novo, a qualidade de vida ou quantidade de vida, sendo que é explicado que existe diferença entre o nível micro e macro da qualidade de vida. O primeiro diz respeito ao indivíduo apenas, enquanto o último trata do conjunto.

O quadro 2, abaixo, apresenta algumas definições de inovação social de acordo com alguns autores e fontes.

Quadro 2 – Definições de inovação social

Autor	Conceito
Taylor (1970)	Formas aperfeiçoadas de ação, novas formas de fazer as coisas, novas invenções sociais.
Dagnino e Gomes (2000, in Danino et al., 2004)	Conhecimento – intangível ou incorporado a pessoas ou equipamentos, tácito ou codificado – que tem por objetivo o aumento da efetividade dos processos, serviços e produtos relacionados à satisfação das necessidades sociais.
Cloutier (2003)	Uma resposta nova, definida na ação e com efeito duradouro, para uma situação social considerada insatisfatória, que busca o bem-estar dos indivíduos e/ou comunidades.
Stanford Social Innovation Review (2003)	O processo de inventar, garantir apoio e implantar novas soluções para problemas e necessidades sociais.
Novy e Leubolt (2005)	A inovação social deriva principalmente de: satisfação de necessidades humanas básicas; aumento de participação política de grupos marginalizados; aumento na capacidade sociopolítica e no acesso a recursos necessários para reforçar direitos que conduzam à satisfação das necessidades humanas e à participação.
Rodrigues (2006)	Mudanças na forma como o indivíduo se reconhece no mundo e nas expectativas recíprocas entre pessoas, decorrentes de abordagens, práticas e intervenções.
Moulaert et al. (2007)	Ferramenta para uma visão alternativa do desenvolvimento urbano, focada na satisfação de necessidades humanas (e empowerment) através da inovação nas relações no seio da vizinhança e da governança comunitária.
Mulgan et al. (2007)	Novas ideias que funcionam na satisfação de objetivos sociais; atividades inovativas e serviços que são motivados pelo objetivo de satisfazer necessidades sociais e que são

	predominantemente desenvolvidas e difundidas através de organizações cujos propósitos primários são sociais.
Phills et al. (2008)	O propósito de buscar uma nova solução para um problema social que é mais efetiva, eficiente, sustentável ou justa do que as soluções existentes e para a qual o valor criado atinge principalmente a sociedade como todo e não indivíduos em particular.
Pol e Ville (2009)	Nova ideia que tem o potencial de melhorar a qualidade ou a quantidade da vida.
Murray et al. (2010)	Novas ideias (produtos, serviços e modelos) que simultaneamente satisfazem necessidades sociais e criam novas relações ou colaborações sociais. Em outras palavras, são inovações que, ao mesmo tempo, são boas para a sociedade e aumentam a capacidade da sociedade de agir.

Fonte: (BIGNETTI, 2011, p. 6)

O conceito adotado nesta tese considera que:

A inovação social se refere a atividades e serviços inovadores que são motivados pelo objetivo de alcançar necessidades sociais e que são predominantemente difundidas através de organizações as quais seus propósitos são primariamente sociais (MULGAN, 2006, p. 146).

Ao contrário de estreitar o foco do conceito de inovação social, observa-se que esta definição de Mulgan (2006) abrange três pilares fundamentais: (i) atividades e serviços inovadores, aos quais inclui-se também processos, produtos e ideias; (ii) o objetivo de satisfazer necessidades sociais; (iii) e organizações cujo princípio primário é o social.

Nesta linha de entendimento, Bignetti (2011) apresenta a inovação social como:

O resultado do conhecimento aplicado a necessidades sociais através da participação e da cooperação de todos os atores envolvidos, gerando soluções novas e duradouras para grupos sociais, comunidades ou para a sociedade em geral (BIGNETTI, 2011, p. 4).

Além do que já foi apontando nesta fundamentação teórica, destaca-se que a inovação social pode tomar várias formas, dentre elas ideias, processos, produtos, etc., e talvez o mais importante é que este termo também descreve o processo de geração, teste e adaptação destas

novas soluções, que são, inerentemente, de caráter exploratório e incerto (PRESKILL; BEER, 2012, p. 2). Tais características são relevantes para se considerar a avaliação da inovação social.

Como já destacado na justificativa desta tese um dos desafios dos empreendimentos sociais diz respeito à avaliação das suas atividades. Quando estes empreendimentos promovem a inovação social, esse desafio se torna ainda maior, devido às características de uma iniciativa inovadora (PRESKILL; BEER, 2012). Além disso, não há uma cultura amplamente disseminada de avaliação nas organizações sociais por trabalharem com limitação no orçamento. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar o tema avaliação e suas diferentes concepções com o intuito de identificar as melhores formas de avaliação da inovação social. Na seção a seguir apresentam-se os principais conceitos e características da avaliação.

2.2 AVALIAÇÃO

No atual contexto social, econômico, político e cultural, observa-se a necessidade de conhecimento sobre o próprio negócio e suas especificidades como elemento determinante para o sucesso de qualquer tipo de empreendimento. Dentro desse escopo, é de vital importância para as organizações um olhar sobre o seu desempenho (BEHN, 2003; KAPLAN, 2001; WORTHEN et al., 2004).

Com o crescimento das sociedades modernas, observa-se o aumento da diversificação e da complexidade dos problemas por elas enfrentados. Assim, se intensificam os esforços para que tais problemas sejam resolvidos. Iniciativas públicas, privadas e do terceiro setor por meio de programas vêm, de forma crescente, tentando identificar e atacar as causas desses problemas. Ao verificar que estes programas demandam recursos, em maior ou menor proporção, torna-se crucial saber escolher, dentro de um portfólio vasto de programas, quais os mais adequados para ampliação, quais os que devem ser simplesmente mantidos e, por fim, aqueles que devem ser descontinuados (WORTHEN et al., 2004, p. 34).

Entretanto, esta escolha não é uma operação trivial. Os desafios iniciam na missão de identificar quais programas estão dando certo e quais não estão. Ao se aprofundar o conhecimento sobre os programas surge outro desafio que é o de adotar uma forma de apontar o custo benefício de cada um deles. Além disso, mesmo dentro de um programa pode haver diversas contribuições para públicos alvo diferentes, e torna-

se importante tomar conhecimento de quais partes de determinado programa são mais eficientes e eficazes (WORTHEN et al., 2004, p. 34).

Muitas das medidas de desempenho nas organizações voltadas ao negócio (que buscam o lucro) dizem respeito à questão financeira e muitas organizações sociais parecem ter seguido essa tendência. Para Kaplan (2001), a crescente competição gerada a partir da proliferação do número de agências, todas elas competindo por recursos, fez com que o tema da prestação de contas e a mensuração de desempenho se tornassem urgente.

Devido à esse ambiente criado com viés econômico, as organizações sociais lidam com esta expectativa de mensuração (PATON, 2003). As perspectivas financeiras fornecem um objetivo de longo prazo claro para as empresas baseadas no lucro. Todavia, o mesmo não ocorre nas organizações sem fins lucrativos, que ao contrário, tal aspecto pode se tornar uma restrição ao invés de um objetivo (KAPLAN, 2001).

Nas organizações sociais, o aspecto econômico não é primordial. Na imensa maioria das vezes, o objetivo é o resultado e o impacto social causado por determinadas iniciativas, sendo esta a própria razão de existir da organização. Independentemente do tamanho da organização, seja uma entidade que possua um portfólio de programas no qual deve elencar quais continuar e quais interromper, ou seja, uma entidade que possui apenas um programa e precisa saber sua efetividade, a avaliação desempenha um papel importante em dar suporte para essa tomada de decisão (WORTHEN, et al., 2004).

Para poder aprofundar no tema da avaliação, faz-se necessário apresentar definições encontradas na literatura, seus objetivos, bem como seus usos. Além disso, deve-se ter claro quais os tipos de avaliação e também quais as abordagens avaliativas podem ser utilizadas. Ainda neste processo de aprofundamento do tema da avaliação, é importante destacar as especificidades da avaliação quando se trata de programas inovadores e ainda apresentar como a pesquisa-ação pode ser utilizada como uma estratégia de avaliação e desenvolvimento da inovação social.

2.2.1 Definições, objetivos e usos de avaliação

Para Silva (1992, p. 11), “[...] avaliar deriva de valia que significa valor. Portanto, avaliação corresponde ao ato de determinar o valor de alguma coisa”. Já para Garcia (2001) a avaliação é concebida como uma operação de julgamento de uma iniciativa organizacional, tendo por base

um quadro referencial ou um padrão comparativo previamente definido. O autor supracitado considera, ainda, avaliação como a constatação da presença ou da quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação, sempre com o suporte de um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade.

Para Michael Scriven (1967, 1991), que foi um dos autores que primeiro definiu o termo avaliação e que ainda é usado e referenciado nos trabalhos atuais, define que a avaliação:

[...] refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de algo, ou o produto de tal processo. Os termos usados para se referir a este processo ou parte dele incluem: estimar, analisar, avaliar, criticar, examinar, graduar, inspecionar, julgar, taxar, revisar posição, estudar, testar... O processo de avaliação normalmente envolve alguma identificação de padrões relevantes de mérito ou valor; alguma investigação do desempenho de objetos de avaliação nestes padrões; e alguma integração ou síntese dos resultados para conseguir uma avaliação global ou um conjunto de avaliações associadas (Scriven, 1991, p. 139)

O trabalho de Worthen et al. (2004), inicia-se com a consideração que a avaliação possui no seu núcleo “a determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação” (WORTHEN et al., 2004, p. 35). Nota-se a influência exercida pelo trabalho de Scriven (1967) também sobre esses autores. A definição de avaliação de Worthen et al., (2004) se apresenta como a “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios” (WORTHEN et al., 2004, p. 35). Para isso, são utilizados métodos para primeiro definir padrões, qualificados como absolutos ou relativos mediante o julgamento da qualidade, segundo, coletar as informações relevantes e terceiro, aplicar os padrões na determinação do valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância.

Há ainda algumas definições que equiparam avaliação como pesquisa (PRESKILL; RUSS-EFT, 2005) ou mensuração, outros definem como a “estimativa da extensão em que objetivos específicos foram alcançados” (WORTHEN et al., 2004, p. 35), e outros ainda

relacionam a um juízo profissional, outros com auditoria e diversas variantes de controle de qualidade, e assim por diante.

Como desdobramento da definição de avaliação, seu principal objetivo é justamente a determinação do valor, através da produção de julgamentos do valor do objeto que está sendo avaliado. No processo de produção de julgamentos do valor, a avaliação pode desempenhar inúmeros papéis, porém tem somente uma meta, que é dar respostas a perguntas avaliativas significativas, enquanto os papéis dizem respeito a como essas respostas são utilizadas (SCRIVEN, 1967).

Percebe-se que a avaliação numa organização pode ter diversas finalidades. Numa perspectiva ela pode ser utilizada como suporte à gestão no desenvolvimento de determinado projeto ou programa; noutra, como ferramenta para que as partes interessadas possam acompanhar resultados; pode servir como suporte para a identificação de problemas e falhas; e, por fim, para identificar a satisfação dos clientes com determinado produto ou serviço, dentre outras aplicações (CHIANCA, 2001; ROCHE, 2000; WORTHEN et al., 2004)

Os usos de uma avaliação são bastante variados, vão desde a melhoria de um produto até a de capacidade organizacional, de disponibilizar informações para a tomada de decisão e até do empoderamento de partes interessadas (WORTHEN et al., 2004). No entanto uma grande atenção deve ser dada ao mau uso da avaliação. Uma concepção mal feita ou mesmo algum problema na sua execução podem gerar resultados enganosos ou até mesmos falsos. Como apontado que uma das finalidades da avaliação é servir de base para a tomada de decisão, qualquer decisão tomada a partir de informações inverídicas pode trazer resultados catastróficos, como o reforço de programas ineficientes ou ineficazes ou o contrário, como a descontinuação de programas que cumprem a missão para os quais foram concebidos.

2.2.2 Classificação das abordagens avaliativas

Uma das maneiras de classificar as abordagens de avaliação diz respeito ao envolvimento dos avaliadores perante o objeto de avaliação (e.g. o programa). Desta forma, pode-se classificar como interna ou externa.

Tem-se a avaliação interna como desempenhada por algum membro da equipe do programa, enquanto a externa executada por pessoas que não estão ligadas ao programa. Enquanto a avaliação interna tem o benefício do conhecimento do programa, pode ser também

uma desvantagem pelo fato de o avaliador estar de tal forma envolvido que não consiga ser inteiramente objetivo. Apesar de não estar tão familiarizado ao programa, o avaliador externo normalmente tende a ser mais objetivo na sua avaliação, além de imparcial. Esta imparcialidade talvez seja a maior relevância de uma avaliação externa.

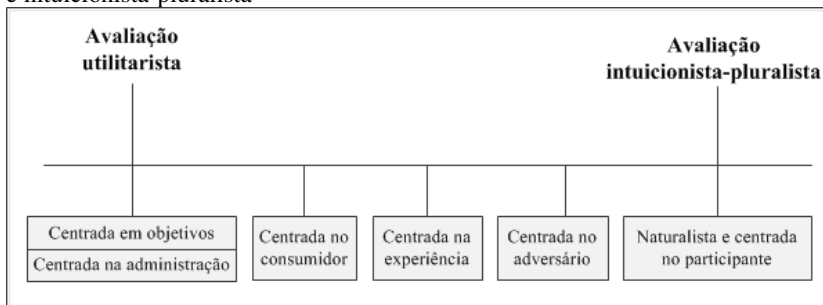
Deve-se destacar que a diferença do avaliador externo para o interno com relação ao conhecimento diz respeito apenas à quantidade de conhecimento e não à qualidade do mesmo. Outro dado importante é saber qual o financiador da avaliação e a quem o avaliador deve prestar contas. A credibilidade da avaliação aumenta conforme há mais independência do avaliador em relação ao programa (WORTHEN et al., 2004).

De acordo com Worthen et al. (2004), a avaliação pode ser classificada de acordo com a abordagem. Antes de apresentar esta classificação, se faz necessário pontuar as diferenças entre as epistemologias objetivista e subjetivista, seguida da avaliação utilitarista versus a avaliação intuicionista-pluralista.

No processo filosófico de estabelecimento da verdade (epistemologia) aplicado às abordagens de avaliação, pode-se separar em duas categorias: objetivismo e subjetivismo. O objetivismo, derivado em grande parte do empirismo das ciências sociais, requer o uso de técnicas para coleta e análise de dados, onde os resultados obtidos possam ser reproduzidos e verificados por outra pessoa se valendo das mesmas técnicas, ou seja, que sejam cientificamente objetivas. Já a avaliação subjetivista depende totalmente da formação e das qualificações do avaliador, além da clareza das suas percepções (WORTHEN et al., 2004). O subjetivismo baseia “mais num apelo à experiência do que ao método científico. O saber é concebido como algo tácito em sua maior parte em vez de explícito” (HOUSE, 1980 apud WORTHEN et al., 2004, p. 107).

Em decorrência desta separação epistemológica, é possível fazer uma distinção quanto aos princípios de atribuição de valores em avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista. A figura 2, apresenta na parte superior e em lados opostos estas duas. A avaliação utilitarista trabalha sobre quem o programa afeta, na busca por determinar valor, estimando o impacto global deste programa. Há uma forte relação entre este tipo de avaliação e a epistemologia objetivista, onde o avaliador se concentra “nos ganhos totais do grupo usando médias dos resultados (...) ou algum outro indicador comum do que é ‘bom’ para identificar ‘o maior bem para o maior número de pessoas’” (WORTHEN et al., 2004, p. 109).

Figura 2 – Distribuição das seis abordagens da avaliação na dimensão utilitarista e intuicionista-pluralista



Fonte: Worthen et al. (2004, p. 126)

Ao contrário da visão utilitarista, a abordagem intuicionista-pluralista defende que o valor está no impacto do programa sobre cada pessoa individualmente. Há uma correspondência desta abordagem a epistemologia subjetivista, onde a “definição de valor é de que o maior bem possível requer que se dê atenção aos benefícios recebidos por todo indivíduo” (WORTHEN et al., 2004, p. 110).

Ainda com relação a figura 2, é possível perceber na parte inferior seis abordagens de avaliação, e a respectiva relação de cada uma delas com as dimensões utilitarista e intuicionista-pluralista. As abordagens, divididas quanto ao foco da avaliação, são classificadas em: centrada em objetivos, centrada na administração, centrada no consumidor, centrada na experiência, centrada no adversário e centrada no participante ou naturalista. O quadro 3 apresenta uma comparação quanto entre essas abordagens considerando alguns fatores como: finalidade da avaliação, características distintas, usos, contribuições à conceituação, vantagens e limitações, bem como critérios para julgar as avaliações.

Quadro 3 – Comparação das abordagens de avaliação

	Avaliação centrada em objetivos	Avaliação centrada na administração	Avaliação centrada nos consumidores	Avaliação centrada em especialistas	Avaliação centrada nos adversários	Avaliação centrada nos participantes
Alguns proponentes	Tyler Provus Metfessel e Michael Hammond Popham Taba Bloom Talmage	Stufflebeam Alkin Provus	Scriven Komosk	Eisner Grupos de acreditação	Wolf Owens Levine Kourilsky	Stake Patton Guba e Lincoln Rippey MacDonald Parlett e Hamilton Cousins e Earl
Finalidade da avaliação	Determinar o grau em que os objetivos foram alcançados.	Dar informações úteis e ajudar na tomada de decisões.	Dar informações sobre produtos e ajudar na tomada de decisões sobre compras ou escolhas de serviços.	Oferecer julgamentos profissionais de qualidade.	Oferecer um exame equilibrado de todos os lados de questões controversas, sublinhando tanto seus pontos fortes quanto seus pontos fracos.	Compreender e retratar as complexidades de uma atividade programática, respondendo às necessidades de informação de determinado público.
Características distintas	Definir objetivos mensuráveis; usar instrumentos objetivos para coletar dados; produzir discrepâncias entre objetivos e desempenho.	Ajudar na tomada de decisão racional em todos os estágios de criação do programa.	Usar listas de verificação de critérios para analisar produtos; testar produtos; informar os consumidores.	Basear juízos em conhecimentos e experiência individual; usar padrões de consenso; visitas à equipe/local.	Usar audiências públicas; pontos de vista contrários; decisões baseadas em argumentos ouvidos durante o processo.	Refletir sobre realidades múltiplas; usar o raciocínio e a conclusão indutivos; experiência do local em primeira mão.
Usos no passado	Desenvolvimento de programas; supervisão de resultados; estimativa das necessidades.	Desenvolvimento de programas; sistemas administrativos institucionais; planejamento de programas; prestação de contas.	Relatórios ao consumidor; desenvolvimento de produtos; seleção de produtos para distribuição.	Auto-avaliação; grupos blue-ribbon; exame de acreditação feito pelo comitê; crítica.	Exame de questões ou programas controversos	Exame de inovações ou mudanças sobre as quais pouco se sabe; etnografias de programas em curso.

Fonte: adaptado de Worthen et al. (2004, pp. 256-258)

Quadro 3 – Comparação das abordagens de avaliação (continuação)

	Avaliação centrada em objetivos	Avaliação centrada na administração	Avaliação centrada nos consumidores	Avaliação centrada em especialistas	Avaliação centrada nos adversários	Avaliação centrada nos participantes
Contribuições à conceituação da avaliação	Mensuração do desempenho antes e depois; esclarecimento dos objetivos; uso de testes de objetivos e mensurações tecnicamente sólidos.	Identificar e avaliar necessidades e objetivos; considerar planos alternativos e avalia-los; supervisionar a implementação de um programa; procurar defeitos e explicar resultados; verificar se as necessidades foram reduzidas ou eliminadas; meta-avaliação; orientações para institucionalizar a avaliação.	Listas de critérios para avaliar produtos e atividades educacionais; referências para arquivos de estudos terminados; papel formativo e somativo da avaliação; controle de tendenciosidade.	Legitimação da crítica subjetiva; auto-avaliação com verificação externa de padrões.	Uso de formas forenses e judiciais de audiências públicas; reexame completo da evidência; apresentação integral de múltiplas perspectivas; foco nas questões e no seu esclarecimento.	Planos de avaliação emergentes; uso de raciocínio indutivo; reconhecimento das múltiplas realidades; importância de estudar o contexto; critérios para julgar o rigor da investigação naturalista.
Crítérios para julgar as avaliações	Mensuralidade dos objetivos; mensuração da confiabilidade e da validade.	Utilidade; viabilidade; propriedade; solidez técnica.	Eliminação da tendenciosidade; solidez técnica; critérios usados para tirar conclusões e fazer recomendações; evidência da necessidade e efetividade requeridas.	Uso de padrões reconhecidos; qualificações dos especialistas.	Equilíbrio; equidade; publicidade; oportunidade de verificar pontos de vista contrários.	Credibilidade; adequação; auditabilidade; confirmabilidade.

Fonte: adaptado de Worthen et al. (2004, pp. 256-258)

Quadro 3 – Comparação das abordagens avaliativas (finalização)

	Avaliação centrada em objetivos	Avaliação centrada na administração	Avaliação centrada nos consumidores	Avaliação centrada em especialistas	Avaliação centrada nos adversários	Avaliação centrada nos participantes
Vantagens	Fácil de usar; foco nos resultados; grande aceitabilidade; obriga à definição de objetivos.	Abrangência; sensibilidade às necessidades de informação daqueles que ocupam posições de liderança; abordagem sistemática da avaliação ao longo de todo o processo de desenvolvimento do programa; bem operacionalizada com orientações detalhadas de implementação; uso de ampla variedade de informações.	Ênfase nas necessidades de informação do consumidor; influência sobre os criadores de produtos; preocupação com a relação custo-benefício e utilidade; existência de listas de verificação.	Cobertura ampla; eficiência (fácil de implementar e programar); capitaliza o juízo humano.	Cobertura ampla; exame das declarações; dirigida para o fechamento ou a resolução; lança luz sobre os diferentes lados das questões; impacto sobre o público; uso de grande variedade de informações.	Foco na descrição e no julgamento; interesse pelo contexto; abertura para desenvolver um plano de avaliação; pluralista; uso de raciocínio indutivo; uso de grande variedade de informações; ênfase na compreensão.
Limitações	Simplificação exagerada da avaliação e dos programas; voltada exclusivamente para os resultados; reducionista; linear; ênfase exagerada nos resultados.	Ênfase na eficiência organizacional e no modelo de produção; premissas de ordem e previsibilidade na tomada de decisões; pode ser cara para administrar e manter; foco estreito nas preocupações dos líderes.	Custo e falta de financiamento; pode suprimir a criatividade ou a inovação; não é aberta ao debate nem ao exame de pontos de vista contrários.	Reprodutibilidade; vulnerabilidade a preferências pessoais; escassez de documentação que sirva de base para as conclusões; aberta ao conflito de interesses; visão superficial do contexto; uso exagerado da intuição; confiança nas qualificações dos “especialistas”.	Árbitros ou juízes falíveis; elevados custos potenciais e grande consumo de tempo; dependência da capacidade de investigação e de comunicação dos apresentadores; irrelevâncias potenciais ou polarização artificial; limitada às informações a ser apresentadas.	Não é direta; tendência a ser atraída pelo bizarro ou atípico; pode ser intensiva em termos de mão-de-obra e ter custos elevados; generalização de hipóteses; risco de não conseguir chegar ao fechamento.

Fonte: adaptado de Worthen et al. (2004, pp. 256-258)

2.2.3 Tipos, modelos e abordagens de avaliação

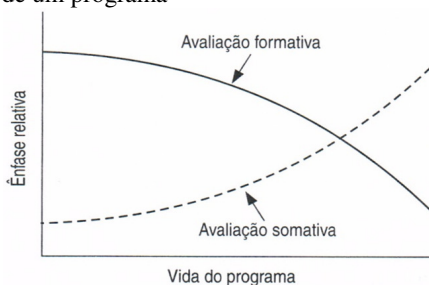
Desde que Scriven em 1967 definiu os termos de papel formativo e somativo da avaliação, eles foram se tornando cada vez mais aceitos. Basicamente, a avaliação formativa é tipicamente conduzida com propósitos de melhoramentos (PRESKILL; RUSS-EFT, 2005), e destinada para a equipe do programa, fornecendo informações avaliativas do desenvolvimento que levam a decisões na execução do mesmo.

Já a avaliação somativa é conduzida com o propósito de definir o mérito ou valor a fim de possibilitar um julgamento final sobre o programa (PRESKILL; RUSS-EFT, 2005). Esse tipo de avaliação é comumente associada à avaliação de impacto.

Enquanto o público alvo é restrito a equipe do programa na avaliação formativa, o mesmo não acontece na somativa, que abrange diversos níveis de partes interessadas, como consumidores potenciais, administradores, autoridades do governo, financiadores, supervisores e outras autoridades, além da própria equipe do programa (WORTHEN et al., 2004).

Pode-se verificar na figura 3 que há uma relação entre a avaliação formativa e a somativa tomando-se por base a ênfase relativa e o tempo de vida de um programa. Enquanto a ênfase é maior para a avaliação formativa no início do programa e menor para a somativa, os papéis se invertem conforme o programa vai evoluindo com o passar do tempo.

Figura 3 – Relação entre avaliação formativa e avaliação somativa durante a vida de um programa



Fonte: WORTHEN et al., 2004, p. 49.

No início de um programa, há necessidade de avaliações formativas justamente pelo seu propósito de ajudar a melhorar, desenvolver e estabilizar o programa. As avaliações formativas são importantes para a equipe que está conduzindo o programa, principalmente para ajustes e redirecionamentos, caso haja algo que possa ser melhorado.

A avaliação formativa tem uma importância muito menor ao final do programa que a somativa, pois esses mesmos ajustes talvez não sejam mais possíveis nem factíveis. Pelo contrário, é comum querer avaliar o resultado final de um programa, para jogar o valor ou mérito do mesmo (WORTHEN; et al., 2004). Desta forma, há uma ênfase maior na avaliação somativa, muitas vezes traduzida numa avaliação de impacto causado pelo programa em questão.

Embora estes dois tipos de avaliação (formativa e somativa) sejam considerados quando se apresenta uma classificação, é possível constatar que não há consenso se são só estes dois tipos ou se há outro(s). Na classificação apresentada por Worthen et al. (2004) constam somente estes dois tipos, enquanto Preskill e Russ-Eft (2005), apresenta a sua classificação com três tipos de avaliação. Para estes últimos, há ainda outro tipo de avaliação denominada Avaliação Desenvolvidora (Developmental Evaluation – DE) a qual “posiciona o avaliador como uma parte do projeto e do processo de desenvolvimento de um programa” (PRESKILL; RUSS-EFT, 2005, p. 2).

A avaliação desenvolvimental foi apresentada por Michael Quinn Patton em 1994:

Avaliação Desenvolvidora: Processos e atividades avaliativas que dão suporte ao desenvolvimento do programa, projeto, produto, pessoal e/ou organizacional (geralmente o último). O avaliador é parte do time os quais os membros colaboram para conceitualizar, projetar e testar novas abordagens num processo em andamento e de longo prazo, de melhoria, adaptação e mudança intencional contínuas. A primeira

função do avaliador no time é elucidar as discussões no time com dados e lógica avaliativa, e facilitar a tomada de decisão baseada em dados no processo desenvolvimental. (PATTON, 1994, p. 317)

Neste tipo de avaliação o papel do avaliador é estratégico para o desenvolvimento do programa e o que o diferencia dos outros dois tipos é o fato de desenvolver e testar novas soluções, num processo de adaptação e melhoria contínua, dando subsídios para a tomada de decisão durante o desenvolvimento do programa.

Na época que a avaliação desenvolvimental veio à tona, Patton já era renomado pelo seu modelo de Avaliação Focada na Utilização (Utilization-Focused Evaluation) apresentado em 1986, e por este motivo, houve a discussão sobre a relação existente entre a Avaliação Desenvolvimental e a Avaliação Focada na Utilização. O próprio autor das duas abordagens deixa claro que “a avaliação desenvolvimental é uma opção no processo de Avaliação Focada na Utilização” (PATTON, 1994, p. 317).

Na argumentação de Patton (1994) há uma necessidade de questionar os três tradicionais pilares da avaliação: propósito, o objeto de avaliação e a linha de tempo. Isto porque estes três são combinados na clássica definição de avaliação de programas como determinadores se os objetivos do programa foram alcançados. E esses parâmetros, na visão do autor, não se aplicam a avaliação desenvolvimental pois assumem um programa fixo, um período delimitado de tempo e um propósito voltado para a realização de metas.

Ainda para Patton (1994, p. 318), a avaliação desenvolvimental tem sua utilidade em programas inovadores, onde, primeiro, os objetivos são emergentes e podem mudar ao invés de pré-determinados e fixos, segundo, que os períodos de tempo considerados são fluidos e progressivos, ao invés de artificialmente impostos por prazos externos e terceiro, o propósito é o aprendizado, a inovação e a mudança, ao invés de

uma avaliação externa (somativa) ou estar se preparando para uma (formativa).

Após mais de 10 anos desde a apresentação da avaliação desenvolvimental, onde ficou evidenciada a sua aplicabilidade em programas cujas características são o caráter exploratório e incerto, típicos de programas inovadores, Patton (2006) apresenta uma definição mais madura da avaliação desenvolvimental. Nesta nova definição, o autor afirma que:

A avaliação desenvolvimental refere-se à parceria no relacionamento entre os avaliadores e os envolvidos no desenvolvimento de iniciativas inovadoras. Os processos da avaliação desenvolvimental incluem perguntas avaliativas e coleta de informações para fornecer *feedback* e apoio ao desenvolvimento da tomada de decisão e de correções ao longo do caminho emergente. O avaliador é parte de uma equipe cujos membros colaboram para conceituar, projetar e testar novas abordagens num processo em curso e de longo prazo de contínuo aprimoramento, adaptação e mudanças intencionais.

[...] A principal função do avaliador na equipe é elucidar as discussões da equipe com questões avaliativas, dados e lógica, e para facilitar as avaliações e as tomadas de decisão baseadas em dados conforme os processos de inovação se desdobram e se desenvolvem. (PATTON, 2006, p. 28-30)

Para Preskill e Beer (2012), a avaliação desenvolvimental é a alternativa a ser utilizada para iniciativas inovadoras e em desenvolvimento, onde se enquadram as inovações sociais e que exigem outra abordagem avaliativa. Para os autores, o principal motivo da utilização da avaliação desenvolvimental se deve ao

processo exploratório e incerto na geração, teste e adaptação das soluções inovadoras, onde são experimentadas diferentes abordagens e atividades, e principalmente onde surgem novas questões, desafios, oportunidades e propostas de solução ao longo deste processo.

É importante constatar que a avaliação desenvolvimental incorpora os princípios da aprendizagem estratégica, dando um suporte efetivo ao trabalho avaliativo (*advocacy*) com o fornecimento de informações atualizadas e de alta qualidade, necessárias para conduzir com agilidade esse processo (MORARIU e BRENNAN, 2009). Entretanto, esta seção tem o fim de destacar algumas características que a avaliação desenvolvimental possui, pois elas são fundamentais para que a avaliação possa ser bem-sucedida num ambiente incerto, exploratório e adaptativo, como se configura a inovação social (PATTON, 2011, p. 75-79):

- (i) ter a mentalidade de investigação, em como trazer dados para suportar o que está se desenrolando e assim guiar e desenvolver este desdobramento;
- (ii) poder incluir as abordagens de avaliação tanto interna como externa, onde os avaliadores internos envolvem os participantes (staff) usando um framework de avaliação externa;
- (iii) poder produzir não somente descobertas sobre o andamento, como também materiais úteis para o desenvolvimento do programa, onde o processo de avaliação se mostra útil indo além que gerar resultados;
- (iv) observar e estar aberto para o que emerge é central para o processo de avaliação;
- (v) requerer engajamento no processo avaliativo e rápido *feedback*;
- (vi) poder tornar a avaliação como o motor do desenvolvimento do programa;

- (vii) tornar o desenvolvimento e a avaliação contínuos do programa, se reforçando mutuamente, sendo uma maneira de fazer o negócio e uma forma de pensar;
- (viii) ter apoio e liderança para fazer a avaliação no projeto são condições necessárias;
- (ix) ter avaliadores competentes é essencial para uma avaliação de sucesso;
- (x) produzir mais que melhorias através do processo avaliativo; dar suporte para o desenvolvimento do programa.

2.2.4 Comparação entre as abordagens de avaliação

Após ter sido apresentado os três tipos de avaliação, formativa, somativa e desenvolvimental, faz-se necessário aprofundar um pouco mais a discussão, estabelecendo uma comparação entre estas abordagens. Esta comparação ajuda a se ter mais clareza de qual abordagem utilizar, de acordo com as características do programa, da sua maturidade, estágio de vida e evolução, além do propósito do uso da avaliação. O quadro 4 apresenta lado a lado, as três abordagens, de acordo as categorias: propósito, condições-chave, questões prioritárias, abordagens comuns e fatores-chave que afetam o uso.

Quadro 4 – Distinção dos diferentes propósitos de avaliação

QUANTO AO PROPÓSITO		
Avaliação Somativa	Avaliação Formativa	Avaliação Desenvolvidor
<ul style="list-style-type: none"> ● julgamento quanto ao mérito ou valor num todo e significância do programa e do modelo para informar e dar suporte a tomada de decisão ● determina o futuro do programa e do modelo, incluindo especialmente se deve ser disseminado como exemplo e tomado como parâmetro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● melhora o programa ● modelo de refinamento, clareando os elementos chave e as ligações entre as entradas e as atividades e processos com as saídas, resultados e impactos ● resolve defeitos na implementação e resolve problemas ● determina a eficácia e a efetividade num nível piloto para estabelecer rapidez para avaliação somativa ● estabiliza e padroniza o modelo para receber uma avaliação somativa ● testa e valida instrumentos e procedimentos para avaliação somativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● ajuda os inovadores sociais a explorar possibilidades para endereçar maiores problemas e necessidades e identificar abordagens e soluções inovadoras ● desenvolve inovações promissoras ● suporta a adaptação em condições complexas, incertas e dinâmicas ● documenta quais ações os inovadores se engajam, os resultados em curto prazo e as consequências destas ações e suas conexões com a visão mais ampla dos inovadores ● identifica processos emergentes e resultados que acompanham a inovação, e suportam criar sentido de suas implicações ● dá suporte ao desenvolvimento e adaptação contínuos para condições variáveis

Fonte: adaptado de PATTON, 2011 (pp. 44-47)

Quadro 4 – Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação)

QUANTO ÀS CONDIÇÕES-CHAVE		
Avaliação Somativa	Avaliação Formativa	Avaliação Desenvolvidor
<ul style="list-style-type: none"> ● um modelo de intervenção bem definido, suportado por uma teoria da mudança explícita e testável ● controle de qualidade: uma implementação estável, consistente, padronizada e de alta qualidade ● resultados claros, específicos, mensuráveis, alcançáveis e em períodos de tempo específicos ● controle suficiente para permitir atribuição ● dados confiáveis de monitoramento e custo ● financiadores e diretores prontos e dispostos para engajar em descobertas da avaliação somativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● modelo do programa rascunhado para receber refinamentos ● estabelecer critérios para implementação de qualidade para guiar e focar nas melhorias do processo ● resultados claros, específicos, mensuráveis, alcançáveis e em períodos de tempo específicos para focar os esforços na melhoria ● processos e instrumentos para dar retorno aos participantes ● sistema de informações gerenciais para monitoramento ● pessoal pronto e disposto para identificar e trabalhar na melhoria do programa 	<ul style="list-style-type: none"> ● inovadores sociais com visão e compromisso fortes para fazer a diferença ● disposição e capacidade de agir e inovar sob condições de incerteza e turbulência ● compromisso para usar dados e rápido retorno para dar sentido ao que emerge durante a exploração e inovação, e uso destes entendimentos emergentes para guiar os próximos passos ● financiadores dispostos a tentar e confiar o processo inovativo e a avaliação desenvolvidor como uma forma de monitoramento do que emerge ● avaliadores capazes de operar sem resultados claros, específicos e mensuráveis pré-determinados ou um modelo lógico bem definido ● sensibilidade para condições iniciais

Fonte: adaptado de PATTON, 2011 (pp. 44-47)

Quadro 4 – Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação)

QUANTO ÀS QUESTÕES PRIORITÁRIAS		
Avaliação Somativa	Avaliação Formativa	Avaliação Desenvolvimental
<ul style="list-style-type: none"> ● o programa funciona? ● ele supre as necessidades dos participantes e alcança os resultados almejados? ● dele deve ser continuado, terminado, expandido, disseminado, tomado como parâmetro? ● ele adiciona valor financeiro? ● como os resultados e os custos se comparam com outras opções? ● até que ponto os resultados podem ser atribuídos a intervenção? ● o modelo e a teoria do programa estão claros, estáveis e bem implementados? ● quais, se houver, consequências não intencionais foram encontradas? 	<ul style="list-style-type: none"> ● quais pontos fortes e fracos aparecem enquanto o modelo é implementado? ● quais são as reações dos participantes e como a sua satisfação pode ser aumentada? ● como os resultados e impactos podem ser aumentados? ● o que funciona pra quem, de que forma e sob quais condições? ● como os custos podem ser controlados e possivelmente reduzidos? ● como a qualidade pode ser aprimorada? ● todos os elementos do modelo foram identificados e implementados de maneira consistente? 	<ul style="list-style-type: none"> ● qual a linha base de entendimento da situação? ● quais são a visão e os valores que guiarão a inovação? ● quais as condições iniciais e a natureza do ambiente na qual as ações ocorrem? ● o que se entende por inovação? ● o que o rápido retorno e os resultados iniciais revelam sobre o progresso nas direções desejadas? ● o que é considerado como funciona e não funciona conforme a exploração se desdobra e a inovação é realizada? ● quais critérios emergem para dizer a diferença entre funciona e não funciona? ● quais processos e resultados geram entusiasmo? Por que? ● o que é inaceitável conforme as coisas se desdobram?

Fonte: adaptado de PATTON, 2011 (pp. 44-47)

Quadro 4 – Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação)

QUANTO ÀS QUESTÕES PRIORITÁRIAS		
Avaliação Somativa	Avaliação Formativa	Avaliação Desenvolvidora
<ul style="list-style-type: none"> ● quais fatores contextuais afetam a efetividade? ● esta é uma prática especialmente efetiva que deveria ser financiada e disseminada como um programa modelo, como melhores práticas? 	<ul style="list-style-type: none"> ● as partes do modelo se ajustam? ● quais, se houver, consequências não intencionais e fatores contextuais foram encontradas e quais as implicações destas consequências e fatores para a relevância do modelo com um potencial exemplo para outros? ● o modelo do programa está pronto para uma avaliação somativa? 	<ul style="list-style-type: none"> ● conforme a exploração e a inovação se desdobram, o que acontece se a interface o que os inovadores sociais estão fazendo/realizando e o que está acontecendo no mundo em volta? Como é o programa como um sistema intervencionista concebido como e afetado por grandes sistemas no seu ambiente? ● quais são as tendências nos grandes sistemas? ● o que pode ser controlado e não controlado, previsto e não previsto, medido e não medido, e como os inovadores respondem e adaptam para o que não pode ser controlado, previsto ou medido? ● como os avaliadores e os inovadores distinguem o sinal de ruído para determinar o que atender? ● quais fatores afetam e guiam a exploração e o desenvolvimento contínuos? ● quais inovações emergem cujo o mérito da implementação formal estão prontas para avaliação formativa como programa piloto?

Fonte: adaptado de PATTON, 2011 (pp. 44-47)

Quadro 4 – Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (continuação)

QUANTO ÀS ABORDAGENS COMUNS DE AVALIAÇÃO		
Avaliação Somativa	Avaliação Formativa	Avaliação Desenvolvidor
<ul style="list-style-type: none"> ● avaliadores externos e independentes de fim de projeto (ou fim de financiamento) ● avaliação de resultados e impactos ● análise custo-benefício ● avaliação conduzida por modelo teórico (<i>Theory-Driven Evaluation</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ● avaliações de médio prazo ● modelo lógico de trabalho e avaliação ● retorno do participante ● dados de monitoramento na implementação e participação ● aprimoramento da qualidade ● revisão do aprendizado ● avaliação do processo ● avaliação formativa dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> ● avaliação desenvolvidor ● projeto interativo baseado no sistema e complexidade ● avaliação rápida, retorno rápido ● avaliação emergente ● avaliação em tempo real ● contínua exploração do ambiente e monitoramento dos resultados ● pratica reflectiva ● pesquisa-ação participativa ● análise em rede ● mapeamento de mudanças do sistema

Fonte: adaptado de PATTON, 2011 (pp. 44-47)

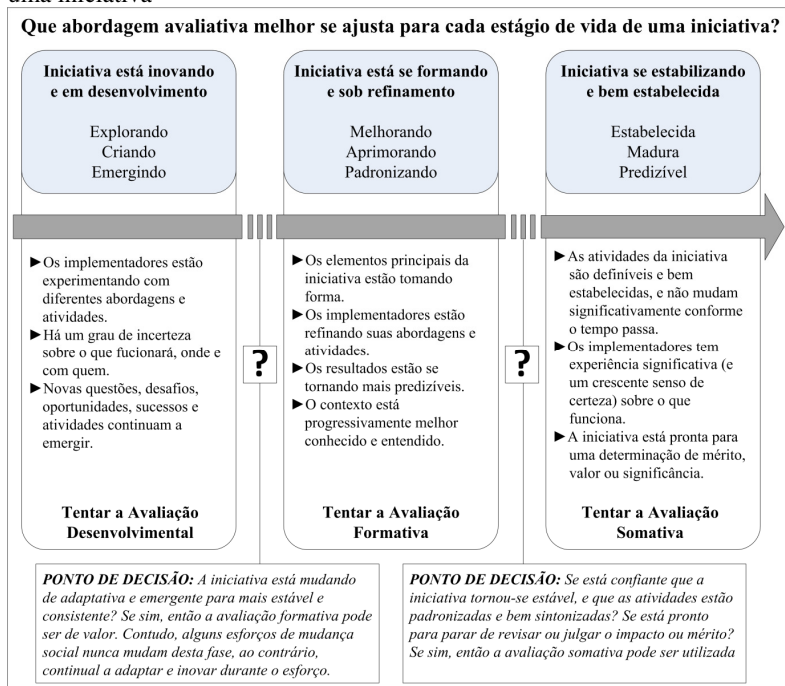
Quadro 4 – Distinção dos diferentes propósitos de avaliação (finalização)

QUANTO AOS FATORES-CHAVE QUE AFETAM O USO		
Avaliação Somativa	Avaliação Formativa	Avaliação Desenvolvimental
<ul style="list-style-type: none"> ● independência e credibilidade do avaliador ● rigor do projeto: validade e generalidade ● oportunidade (<i>timeliness</i>) ● estabilidade do ambiente ● significância das descobertas para quem toma decisão ● compromisso do financiador e diretor para engajar em questões e tomar decisões somativas 	<ul style="list-style-type: none"> ● criação de um clima de aprendizagem, abertura para o retorno e a mudança ● confiança que evidências sobre pontos fracos não serão usados para punir os funcionários ou reduzir financiamento antes de melhoramentos serem feitos ● habilidade do avaliador na facilitação do aprendizado ● relevância das descobertas para os funcionários; recomendações acionáveis para melhorias ● clareza sobre o que é obrigatório para o programa estar pronto para a avaliação somativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● inovadores e avaliador(es) capazes de trabalhar juntos em parceria: respeito e confiança mútuas ● ocupar-se e os inovadores direcionados pela ação em valorar e empregar tempo na construção de um sentido, reflexão e interpretação de dados para informar a inovação em andamento ● abertura para o que emerge ● tolerância para a ambiguidade e a incerteza ● equilibrando qualidade e velocidade do retorno ● veloz e ágil ● integrar e sintetizar múltiplas fontes de dados e conflitantes

Fonte: adaptado de PATTON, 2011 (pp. 44-47)

No quadro 4, acima fica mais bem evidenciada as diferenças entre as abordagens avaliativas e seus propósitos, na aplicação da avaliação desenvolvimental como uma ferramenta para desenvolver um programa, quando se apresenta com características de uma inovação: adaptabilidade, através da exploração e tentativa de soluções, além de um alto grau de incerteza. A figura 4 ilustra a escolha de qual abordagem avaliativa melhor se ajusta a uma iniciativa de acordo com o seu estágio de vida.

Figura 4 – Abordagens avaliativas de acordo com o estágio de vida de uma iniciativa



Fonte: adaptado de PRESKILL e BEER, 2012, p. 6

Na figura 4, destaca-se os fatores que levam a usar a avaliação desenvolvimental como melhor alternativa. Uma

consideração importante é se a iniciativa está inovando e em desenvolvimento. Geralmente, neste tipo de iniciativa, o carácter exploratório, com soluções criativas e sem receitas prontas, necessitando a criação de soluções conforme novas questões e desafios emergem. Também nesta fase da vida de uma iniciativa inovadora, há um alto grau de incerteza sobre o que funciona, sob quais circunstâncias e com quais participantes.

Ainda analisando as informações contidas na figura 4, é importante destacar que uma iniciativa inovadora, por suas características próprias, talvez não demande outros tipos de avaliação, principalmente se as condições de adaptabilidade se mantêm, bem como novas questões e problemas emergindo e necessitando a criação de outras soluções e atividades.

Além disso, como a finalidade da avaliação desenvolvimental é ajudar a desenvolver o programa e se ajusta muito bem às características inovadoras, esta abordagem se torna a mais aconselhada e eficaz. Visto que quando uma abordagem de avaliação formativa ou somativa é aplicada em uma inovação que ainda está se desenvolvendo, ela pode conter a adaptação e a criatividade, que são quesitos essenciais para o sucesso do programa inovador (PRESKILL; BEER, 2012, p. 5).

Conclui-se desta seção que a avaliação desenvolvimental é a opção mais adequada para avaliar um programa inovador (PATON, 2011; PRESKILL; BEER, 2012). Na seção seguinte, é apresentado que as organizações sociais estão focadas em avaliações formativas e somativas, ao invés de buscarem uma opção que visa o desenvolvimento da inovação social.

2.2.5 Avaliação de organizações sociais e da inovação social

Nas organizações sem fins lucrativos, de acordo com Kaplan (2001), as considerações financeiras raramente serão o objetivo primário. Além disso, Kaplan (2001) afirma haver um reconhecimento que somente os aspectos financeiros *de per se* são inadequados para medir e gerenciar o desempenho, mesmo em companhias que buscam o lucro. Desta forma, o sucesso dessas organizações deveria ser medido pela eficiência e eficácia, com o

foco nas necessidades do seu público alvo. Sem contar o fato de que Kaplan e Norton (1992) considerarem que as medidas financeiras de desempenho estão fora de sintonia, especialmente com as necessidades, habilidades e competências requeridas pelas companhias de hoje. Embora este modelo tenha funcionado bem na era industrial ele encontra-se em franco esgotamento.

Dentro da variedade de trabalhos existentes na área de mensuração e avaliação de organizações sociais, a obra de Paton (2003) expõe a complexidade de tal mensuração e considera-a como uma construção social. Na sua abordagem construtivista, autor supracitado identifica o problema da mensuração como “multi-facetado, fluido, problemático, ambíguo e contestado” (PATON, 2003, p. 6) e aponta, ainda, que o desempenho pode parecer apenas um atributo unitário, estável e objetivamente real, mas é muito mais do que isso (PATON, 2003).

De acordo com Kanter e Brinkerhoff (1981) a maior parte dos problemas sobre avaliação organizacional não é técnica, no sentido de como medir eficácia ou produtividade, mas conceitual, cuja atenção gira em torno do que medir e como as definições e técnicas são escolhidas e como elas estão ligadas a outros aspectos da organização (relações estruturais, funcionais e ambientais).

Nesse sentido, quando tais constatações são trazidas para a realidade da avaliação de desempenho de organizações sociais, estes inter-relacionamentos de diferentes dimensões da organização, juntamente com as partes interessadas, tornam-se ainda mais evidentes. Esta constatação sugere a necessidade de uma abordagem multidimensional para avaliação organizacional. Um dos principais argumentos para este tipo de abordagem de avaliação é que cada parte ou grupo de partes interessadas tem uma necessidade específica que precisa ser suprida (BARUCH; RAMALHO, 2006; BEHN, 2003; GREEN; GRIESINGER, 1996; HERMAN; RENZ, 1997; HERMAN; RENZ, 1999; JUN; SHIAU, 2012; KAPLAN, 2001; KENDALL; KNAPP, 2000; MAAS, 2008; MAAS; LIKET, 2011; PATON, 2003; SOWA *et al.*, 2004).

Nos diversos trabalhos analisados sobre avaliação de empreendimentos sociais, é notável a quantidade de modelos, métodos e metodologias que se destinam a verificação da efetividade e o impacto dos seus programas. Clark *et al.* (2004) chama de “cadeia de valor do impacto”, ilustrada na figura 5, abaixo, onde as atividades são desenvolvidas para atingir um determinado objetivo. As saídas são os efeitos diretos decorridos das atividades e que podem ser medidos (CLARK, 2004; BROUWERS *et al.*, 2010). Ainda na figura 5, ao final da cadeia, é possível observar a relação entre as saídas e os resultados que alcançaram mudança nos sistemas sociais. Os resultados, quando considerando o médio e longo prazo, é denominado de impacto social.

Figura 5 – Cadeia de Valor do Impacto



Fonte: Clark et al. (2004, p. 7)

A avaliação de impacto social busca medir o quanto um problema social foi mitigado em decorrência das atividades desenvolvidas por uma organização social (PARENSEN, 2011). Para Roche (2000) o impacto é avaliado “ao se analisar o grau em que os resultados de uma intervenção conduziram a mudanças nas vidas daqueles que se pretendia beneficiar” (ROCHE, 2000. p. 39). O Departamento de Comércio e Indústria de Londres afirma que para as organizações que utilizam mecanismos apropriados para avaliar o impacto e melhorar seu desempenho, há ganhos econômicos e sociais reais (DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY, 2002).

É importante destacar que estas abordagens de avaliação, voltadas para auferir resultados e impacto (ou formativa e somativa) não se aplicam à inovação social. Aproveitando-se da figura 5, acima apresentada, pelo carácter exploratório e

adaptativo, a avaliação desenvolvimental é aplicada justamente nas atividades primárias do empreendimento, ajudando a desenvolvê-las. Comparada às intervenções mais tradicionais, as estratégias da inovação social frequentemente cruzam setores, envolvem alteração das dinâmicas, papéis e relacionamentos entre os envolvidos e desafia a sabedoria convencional sobre a natureza do problema e suas soluções (PRESKILL; BEER, 2012, p. 2).

No desenvolvimento de um programa inovador, o retorno constante de um observador crítico e apoiador é mais útil do que os esforços das avaliações formativas e somativas e a consequente avaliação de sucesso ou falha (DOZOIS *et al.*, 2010). Enquanto os objetivos de longo prazo da inovação social podem ser bem definidos, a forma de alcançá-los muitas vezes não é clara, principalmente sobre o que funcionará, onde e sob quais condições, como e com quem (PRESKILL; BEER, 2012, p. 5). Além disso, nos programas inovadores, devido às condições de complexidade, quem está à frente tomando decisões precisa explorar quais atividades provocarão mudanças e ainda ter ciência que atividades que atingiram seus objetivos no passado poderão não funcionar novamente (PRESKILL; BEER, 2012, p. 5).

2.3 MÉTODOS DE INTERVENÇÃO E PESQUISA EM ORGANIZAÇÕES

Dentre as estratégias de pesquisa e intervenção em organizações, tem-se, segundo Godoy *et al.* (2006a): **i) estudo de caso:** conforme Godoy (2006) é uma descrição holística e intensiva de um fenômeno bem delimitado; **ii) etnografia:** conforme Andion e Serva (2006), abrange a descrição dos eventos que ocorre na vida de um grupo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo. A etnografia ainda estabelece relações que possibilitam compreender a complexidade dos fenômenos sociais; **iii) história oral:** conforme Ichikawa e Santos (2006, p. 182) “é a história do tempo presente, pois implica percepção do passado como algo que tem

continuidade hoje, e cujo processo histórico não está acabado”. A história oral se apresenta como uma maneira de captação de experiências de pessoas sobre aspectos de sua vida mantendo relação com o seu contexto social; **iv) teoria fundamentada nos dados:** tem como objetivo gerar explicações com a mínima intervenção do pesquisador. Bandeira-de-Mello e Cunha (2006) a definem como uma metodologia ou estratégia de pesquisa em que a teoria “emerge dos dados”; **v) fenomenologia:** segundo Silva (2006, p.268), “busca compreender os significados da experiência vivida e, nesse processo, o pesquisador é orientado para o fenômeno que está sendo investigado”; **vi) pesquisa-ação:** para Thiollent (2011) é concebida e realizada com associação estreita com a ação ou resolução de um problema, em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Tais estratégias de intervenção têm sido utilizadas nos estudos organizacionais nesse início do século XXI (GODOI; BANDEIRA-DE-MELO; SILVA, 2006). Embora muitas delas sejam consideradas relevantes no campo de pesquisa social, nesta tese buscou-se aprofundar os mecanismos da pesquisa-ação em função de diversos benefícios promovidos pela sua adoção como a aplicabilidade em instituições com limitações orçamentárias, entre outros. O fato de não haver orçamento para contratação de avaliadores externo, faz com que os próprios membros da organização tenham que assumir o papel de pesquisadores, conduzindo o processo avaliativo internamente. Além disso, há outras características da pesquisa-ação que ajudam na condução e no desenvolvimento da inovação social, como será exposto com mais detalhes ao longo desta seção.

O termo pesquisa-ação foi cunhado por Lewin (1946) como uma investigação comparativa sobre as condições e os efeitos de várias formas de ação e pesquisa que conduzem à ação social, usando uma espiral de etapas, cada uma das quais composta por um ciclo de planejamento, ação e averiguação de fatos sobre o resultado da ação.

Também pode ser considerada como “um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe

intervenção participativa na realidade social” (VERGARA, 2003, p. 49). Além de Vergara (2003), Lima (2004) apresenta o conceito de pesquisa-ação, destacando que ela corresponde “ao método que tem por característica principal articular, simultaneamente, o exercício da pesquisa, a ação participante sobre a realidade objeto da investigação” (LIMA, 2004, p. 33).

Thiollent (2011) adota uma definição mais ampla de pesquisa-ação caracterizada por

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Lima (2004) é mais enfática na relação entre os atores e pesquisadores/consultores, destacando que estes agentes são complementares na medida em que são corresponsáveis pelas etapas da pesquisa.

Entretanto, neste trabalho é adotada a concepção de Dick (2002), que considera a pesquisa-ação como uma família de metodologias de pesquisa que buscam continuamente a ação (ou mudança) e a pesquisa (ou entendimento) ao mesmo tempo, proporcionando não somente a resolução de problemas, mas focando no desenvolvimento de soluções. O autor supramencionado aponta que na maior parte das suas formas ela é utilizada como um processo cíclico ou espiral que alterna entre a ação e a reflexão crítica e que os ciclos mais avançados se dão pelo refinamento dos métodos, dados e interpretação, de forma continuada, sob a luz do entendimento desenvolvido nos ciclos iniciais. Esta abordagem de avançar em direção ao desenvolvimento do objeto de pesquisa é defendida também por Patton (2011) e não somente na resolução de problemas, como algumas pesquisas têm sido direcionadas.

A partir desse contexto Patton (2011) destaca que Eliot Stern é o pioneiro na ligação entre a pesquisa-ação e a avaliação. Nesta ligação, o julgamento e explicação exigem análise, bem como o desenvolvimento e empoderamento requerem ação. Isto

permite integrar o julgamento com o desenvolvimento e a explicação com empoderamento. Assim, combina-se a análise com ação e a teoria com prática (PATON, 2011).

De acordo com Patton (1994, 318), “a avaliação desenvolvimental tem sua utilidade em programas inovadores onde (...) os objetivos são emergentes e podem mudar ao invés de pré-determinados e fixos(...)”, situação esta verificada atualmente na entidade estudada.

Aliada as premissas que supõem o uso da avaliação desenvolvimental, é possível estabelecer uma relação de intersecção entre este tipo de avaliação e a metodologia da pesquisa-ação, de acordo com os requisitos do avaliador, conforme destacado por Morariu e Brennan.

A avaliação [feita, conduzida] por um avaliador interno requer um alto nível de capacidade organizacional para a avaliação: preferencialmente um avaliador formalmente treinado e dedicado, ou, no mínimo, uma pessoa do quadro de pessoal, com outras responsabilidades mas que tem alguma expertise em avaliação (MORARIU e BRENNAN, 2009, p. 106)

Embora a pesquisa-ação não tenha uma estrutura rígida, identificam-se quatro fases, de acordo com Martins e Theóphilo (2007):

i) Fase exploratória: diagnóstico no qual são identificados os problemas, as capacidades de ação e as possibilidades de intervenção na organização. Destaca-se nesta fase a discussão em grupo com membros da organização na identificação do problema, podendo ocorrer por meio de conversas ou entrevistas individuais e coletivas ou em seminários. São atividades desta fase: a) Preparação do roteiro de entrevista; b) Preparação do trabalho da equipe de entrevistadores, ou do próprio pesquisador; c) Aplicação do roteiro de entrevista; d) Análise e interpretação das respostas; e) Relatório de análise das entrevistas; f) Retorno do relatório aos entrevistados.

ii) Fase de pesquisa aprofundada: está relacionada à coleta de dados e seleção do grupo de estudos que irá realizar a coleta de dados (pesquisadores, consultores externos, etc.). Nesta fase há ênfase na compreensão da problemática, das proposições e eventuais hipóteses da pesquisa; da coordenação das atividades de sistematização de informações, interpretação dos resultados e propostas de ação; de acompanhamento das ações implementadas e avaliação dos resultados, bem como a divulgação dos resultados nos canais adequados.

iii) Fase de ação: ênfase no planejamento e na execução das ações a partir das discussões com os integrantes do projeto. Nessa fase há ênfase na difusão dos resultados. Ao serem processados os resultados da pesquisa parte-se para a discussão e aperfeiçoamentos e/ou mudanças das propostas de ação.

iv) Fase de avaliação: fase em que se consubstanciam os momentos de *feedback*, a fim redirecionar as ações, caso necessário. Nesta fase os aspectos da pesquisa que compreendem os processos de avaliação são: a) pontos estratégicos, b) capacidade de mobilização, c) capacidade de geração de propostas, d) continuidade de projeto, e) participação, f) qualidade do trabalho em equipe, g) efetividade das atividades de formação, h) conhecimento e informação, i) comunicação e j) atividades de apoio.

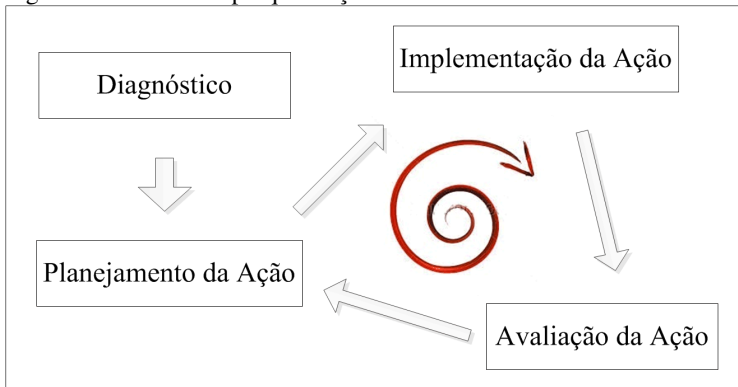
De acordo com Tripp (2005), na pesquisa-ação estão contidas todas as atividades do ciclo básico da investigação-ação, embora nesta última o autor afirme que o monitoramento da ação ocorre durante a própria fase da ação, enquanto na pesquisa-ação:

(...) frequentemente se produzirão dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança) (TRIPP, 2005, p. 453)

Quanto a nomenclatura utilizada por diversos autores, “também constitui problema porque planejamento, monitoramento e avaliação são, todos eles, formas diferentes de ação, de modo que a implementação é mais adequada para o que é chamado muitas vezes de fase de ação” (TRIPP, 2005, p. 453) Por este motivo, é proposto pelo autor a utilização de três fases para representar a sequência da ação: planejamento, implementação e avaliação.

No âmbito desta tese, o modelo adotado como o ciclo da pesquisa-ação mescla as concepções de Godoy (2006), Martins e Teóphilo (2007), Turrioni e Mello (2010), Thiollent (2011) e Tripp (2005) e está ilustrado na figura 6.

Figura 6 – O Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Godoy (2006); Martins e Theóphilo (2007); Turrioni e Mello (2010); Thiollent (2011); Tripp (2005).

A fase exploratória e parte da pesquisa aprofundada de Martins e Teóphilo (2007) se fundem numa fase chamada de Fase de Diagnóstico. A outra parte de pesquisa aprofundada e de ação de Martins e Teóphilo (2007) corresponde a fase de planejamento de Tripp (2005) e que no modelo desenvolvido se chama de Fase de Planejamento da Ação. Ainda fazem parte do ciclo da pesquisa-ação a Fase de Implementação da ação e a Fase de Avaliação da Ação.

Como já apresentado neste trabalho, a inovação social se configura pelo alto grau de incerteza sobre quais atividades funcionam, com quem e sob quais condições, além de seu desenvolvimento ser realizado da exploração e adaptação de atividades e soluções. Os ciclos apresentados na figura 6, podem ser utilizados, primeiramente no contexto do programa, com um diagnóstico global, identificação dos problemas, eleição das ações a serem desenvolvidas a partir de ciclos espirais de planejamento, implementação e avaliação da ação.

A partir da eleição das ações a serem desenvolvidas, cada ação específica pode seguir um ciclo de desenvolvimento específico, visando um rápido retorno, que permite a adaptabilidade que é necessária no desenvolvimento da inovação social.

Desta forma, verifica-se que a pesquisa-ação pode ser utilizada como uma estratégia de avaliação da inovação social. A própria dinâmica que define a pesquisa-ação oferece um suporte para facilitar o desenvolvimento de programas inovadores. Além disso, é possível utilizar uma combinação entre o uso da pesquisa-ação com as características que a avaliação desenvolvimental possui e que são fundamentais para a avaliação da inovação social.

Após finalizar o referencial teórico que embasa esta tese, na próxima seção serão abordados os aspectos metodológicos que explicitam o caminho seguido para a realização da mesma.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O processo da pesquisa científica, em geral, toma como partida “uma dúvida ou problema, e com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução” (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 63). Assim, a busca pela resposta ou solução necessita ser respaldada pela apresentação da metodologia abordada, tornando-se fundamental para explicitar o caminho seguido para a realização da pesquisa. O termo metodologia é derivado de método, que “significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p. 70). É necessário organizar o processo investigativo de forma a se manter uma coerência com o escopo e o contexto da pesquisa. Nas próximas seções é apresentada a organização metodológica que embasa e sustenta esta tese.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo é do tipo empírico, valendo-se de um arcabouço teórico para norteá-lo. Caracteriza-se também, quanto aos fins, como um estudo exploratório-descritivo. Exploratório, porque há pouco conhecimento acumulado e sistematizado a respeito do tema pesquisado (VERGARA, 2003), principalmente quanto ao uso da pesquisa-ação como estratégia de avaliação da inovação social. É descritivo, pois de acordo com Triviños (1987), pretende descrever o fenômeno, em especial apontando características de determinada população ou do fenômeno (VERGARA, 2003).

Quanto aos meios, a investigação é intervencionista, onde há intenção clara de interferir na realidade estudada para modificá-la, não se satisfazendo apenas em explicá-la (VERGARA, 2003). Neste sentido, é utilizada a pesquisa ação, definido por Thiollent (2004) como um tipo de pesquisa em que o pesquisador está envolvido com o objeto de estudo e as decisões tomadas e apontadas por este, podendo ter resultados e influências na trajetória da própria entidade pesquisada.

A abordagem utilizada é predominantemente qualitativa, visto que privilegia a interpretação da percepção dos sujeitos de pesquisa através de entrevistas, mas, também quantitativa, por meio de inferências e sumarizações obtidas a partir dos dados gerados das entrevistas e de questionários. Nesse sentido, considera-se conforme Minayo (1994, p. 22) que “[...] o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Ao se levar em conta os procedimentos, partindo-se da problemática em torno do tema de avaliação da inovação social, realizou-se uma consulta bibliográfica sobre o tema da inovação social e sobre as diversas formas de avaliação de programas sociais. Devido à estreita ligação desta pesquisa com a entidade onde o programa se desenvolve, o método preponderante a ser utilizado é a pesquisa-ação, tendo o cuidado de embasá-la por meio de uma metodologia científica, para não cair no puro ativismo (MIRANDA; RESENDE, 2006 ; THIOLENT, 2004) , além do que destacam Miranda e Resende (2006) sobre as armadilhas do praticismo deste tipo de método de pesquisa.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são representados pelos membros da entidade mantenedora da escola, os pais dos alunos, os funcionários da escola e os especialistas. Adotou-se a estratégia de seleção dos participantes que tivessem uma representação significativa no quadro dos atores pesquisados, principalmente os pais e os membros da entidade mantenedora. Nesse sentido, a escolha dos participantes da pesquisa aconteceu pela avaliação, no estudo exploratório, dos atores-chave, e pelo acesso a esses participantes.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Fase	Participante	Detalhe	Número
Elaboração do roteiro para construção do diagnóstico	Entidade mantenedora	Diretor Presidente Diretor Vice-Presidente Conselheiros (8)	10
	Especialistas	Aconselhador Diretor de escola Especialistas em família (2)	4
	Funcionária da escola	Diretora	1
Aplicação das entrevistas para construção do diagnóstico	Famílias	Pais	28
1º Ciclo da pesquisa-ação	Famílias presentes	Pais	13
	Famílias ausentes	Pais	8
2º Ciclo da pesquisa-ação	Famílias ausentes	Pais	23
Observação sobre o modelo de atividades de formação	Especialista	Diretor de escola com método similar	1
3º Ciclo da pesquisa-ação	Famílias presentes	Pais	28
Total:			116

Fonte: Elaborado pelo autor.

A participação de cada grupo de atores citado acima se deu de acordo com a fase correspondente ao andamento da pesquisa. Na fase inicial da implementação da pesquisa, onde se buscou a construção de um diagnóstico do programa como um todo, houve uma participação bastante efetiva dos membros da entidade mantenedora, com entrevistas realizadas a quatro especialistas na área da família e aconselhamento conjugal – sendo um deles ex-diretor de um colégio e estudioso da área de educação personalizada – e da diretora da escola para a elaboração e consolidação do roteiro a ser utilizado nas entrevistas.

Após a consolidação do roteiro, os principais atores passaram a ser os pais dos alunos da escola. O critério de seleção das famílias era estar com o filho matriculado na escola por pelo menos dois anos e que os mesmos estivessem nas turmas mais avançadas, ou seja, Infantil III, Infantil IV e Infantil V, que atendem crianças de três, quatro e cinco anos respectivamente. Este critério foi adotado para que as famílias pudessem ter a experiência prática sobre as questões abordadas e que as crianças tivessem tempo suficiente de permanência na escola para que os pais pudessem perceber benefícios trazidos pela escola. Aplicando-se o critério as mais de oitenta famílias da escola, dezessete famílias se enquadraram e se tornaram participantes potenciais do diagnóstico.

Como resultado desta etapa de entrevistas com os pais, foi possível determinar uma ação específica para ser desenvolvida, que é o programa de formação para famílias. A partir desta etapa, os participantes elegidos ainda foram os pais, agora não mais os dezessete que participaram da fase de diagnóstico, mas todos os envolvidos com a escola, porém, divididos em duas categorias: presentes e ausentes nas atividades de formação.

Durante o desenvolvimento do programa de formação para as famílias, houve a possibilidade de incluir a este trabalho uma observação com um especialista espanhol, atualmente diretor de um colégio que utiliza a mesma metodologia adotada na escola estudada. Foram feitas considerações relevantes sobre o programa ora em desenvolvimento e como é tratada a formação dos pais na escola que ele está à frente.

3.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo uma série de etapas, ilustradas na figura 1, que compreendem desde a construção da matriz teórica, até chegar na aplicação do modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação, que é finalizada com o processo de desenvolvimento do programa de formação para famílias.

Na trajetória da pesquisa, a primeira etapa constituiu a construção da matriz teórica, onde foram considerados os conceitos base de inovação social, da avaliação desenvolvimental e da pesquisa-ação. Na sequência desta etapa, foi possível formular a problemática da avaliação da inovação social, com suas características próprias e as particularidades envolvendo organizações com orçamento restrito para a avaliação. Após a formulação da problemática, foi elaborado um modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação para que pudesse ser aplicado junto a uma entidade sem fins lucrativos de Florianópolis/SC, mantenedora de uma escola de educação infantil.

A aplicação do modelo de avaliação iniciou-se com a elaboração de um diagnóstico sobre a atuação da entidade mantenedora tomando por base o programa de educação infantil. Este diagnóstico foi obtido através de entrevistas com os pais. A aplicação destas entrevistas com os pais seguiu um roteiro de entrevistas que foi construído de forma participativa com os membros da entidade mantenedora, os especialistas e a diretora da escola, mas com a maior participação dos primeiros.

Após a finalização do diagnóstico, a ação identificada como um ponto frágil foi selecionada para seu desenvolvimento. Foram percorridos três ciclos de desenvolvimento no modelo espiral da pesquisa-ação, compreendidos por planejamento, implementação e avaliação de mudanças adaptativas na ação selecionada.

Em cada ciclo foram propostas mudanças no formato da atividade, levando em consideração os apontamentos feitos, primeiramente no diagnóstico e depois nos resultados da aplicação dos questionários. Estas mudanças foram avaliadas de acordo com a percepção dos participantes e dos que não puderam participar na primeira atividade (ciclo), no segundo ciclo participaram somente os que não puderam estar presente na atividade e na última atividade responderam o questionário somente os que participaram da atividade.

Para situar melhor a trajetória da pesquisa no tempo, a tabela 1 apresenta as etapas percorridas na aplicação do modelo

na entidade pesquisada. Os períodos apresentados compreendem Julho de 2014 a Dezembro de 2015.

Tabela 1 – As etapas da aplicação do modelo proposto ao longo do tempo

	2014					2015													
	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Definição dos direcionadores estratégicos para construção do roteiro de entrevistas para elaboração do diagnóstico	X	X																	
Entrevista com membros da mantenedora para construção do roteiro de entrevistas	X																		
Entrevista com especialistas para construção do roteiro		X																	
Consolidação do roteiro de entrevistas		X	X	X															
Entrevistas com os pais para elaboração do diagnóstico				X	X														
Finalização do diagnóstico institucional				X	X														
Seleção da ação a ser desenvolvida					X														
Planejamento e implementação da ação do 1º ciclo						X	X	X	X	X	X								
Avaliação da ação do 1º ciclo												X	X						
Planejamento e implementação da ação do 2º ciclo													X	X					
Avaliação da ação do 2º ciclo														X	X				
Planejamento e implementação da ação do 3º ciclo															X	X			
Avaliação da ação do 3º ciclo																X	X		

Fonte: elaborado pelo autor

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa se valeu predominantemente de fontes primárias, onde os instrumentos utilizados para a coleta de dados na pesquisa de campo foram entrevistas semiestruturadas, questionários e observações. As entrevistas foram utilizadas na fase inicial, em todo o processo de elaboração do diagnóstico do

programa, enquanto que os questionários e as observações foram utilizados no processo de desenvolvimento da ação elegida, o Programa de Formação para Famílias.

Segundo Richardson (1999), a entrevista semiestruturada é a interação face a face entre entrevistado e entrevistador, proporcionando maior possibilidade de compreensão. Esta é uma técnica que permite desenvolver uma estreita relação entre as pessoas e, de grande importância, para obter do entrevistado o que ele considera como aspectos mais relevantes em relação a determinado problema. A escolha desse instrumento de coleta de dados dá-se a partir da necessidade de avaliar a percepção dos sujeitos de pesquisa quanto aos tópicos apontados pelos membros da mantenedora e dos especialistas. Além de que esse tipo de instrumento é adequado para a pesquisa qualitativa.

Foi definido que seria utilizada a ferramenta de entrevista com as famílias, seguindo um roteiro de temas abordados na entrevista. Para definir o roteiro a ser seguido, foram definidas três etapas, duas delas utilizando a ferramenta de entrevistas. A primeira etapa foi realizada com cada membro da entidade mantenedora sendo entrevistado separadamente. A segunda com entrevistas individuais aos especialistas e a terceira etapa envolveu novamente os membros da mantenedora, só que num grande grupo, para consolidar as questões que deveriam ser abordadas às famílias.

Foram utilizados dois questionários na fase de desenvolvimento do Programa de Formação para Famílias. Eles eram compostos de perguntas fechadas, com indicações e explicações para que o participante pudesse compreender melhor as questões apresentadas. E com perguntas abertas, para que pudesse haver um enriquecimento nas informações coletadas sob os aspectos de: tema abordado, data, hora e local da atividade, entre outros.

Os questionários foram elaborados para serem aplicados as duas categorias de pais, um para aqueles que participaram da atividade, para colher informações referentes a atividade na tentativa de melhorá-la e o outro para aqueles que não puderam se fazer presente, no sentido de identificar alguma razão em comum,

que caso atendida, facilitasse a participação neste tipo de atividade promovida pela escola.

Para os participantes presentes nas atividades, os questionários foram disponibilizados impressos em papel. Para os ausentes, foi disponibilizado formulário eletrônico primeiramente e depois se optou por enviar impresso nas agendas dos alunos. É importante destacar que o questionário cumpre duas funções, uma de descrever as características e outra de medir determinadas variáveis de um grupo social (RICHARDSON, 1999).

A mudança de entrevistas semiestruturadas para a utilização de questionários se deu pela busca de agilidade no retorno das avaliações. Como experiência da fase de construção do diagnóstico, onde o mesmo sofreu um atraso na sua elaboração, optou-se por adotar algumas diretrizes importantes definidas pela avaliação desenvolvimental, sem contudo deixar de executar a referida pesquisa como uma pesquisa-ação.

Outro fato que dá suporte a esta decisão é a especificidade do programa que se procurou desenvolver. Estimou-se que o número de questões relativas ao programa seria menor se comparado ao roteiro utilizado no diagnóstico e também as questões poderia ser mais diretas, o que facilita a construção de questionários de múltipla escolha. Como consequência do uso de questionários que possibilita a pesquisa quantitativa, as respostas são mais facilmente sumarizadas e levadas para a tomada de decisão do grupo a frente da entidade mantenedora.

Para complementar possíveis dificuldades de interpretação dos questionários, também foi utilizada a técnica de coleta chamada “observação”, que segundo Richardson (1999), em alguns aspectos é imprescindível ao pesquisador do campo social, pois possibilita a obtenção das informações no momento em que elas ocorrem. Estas observações ocorreram na conversa com alguns participantes identificados após sua manifestação nos questionários, decorrentes de ideias que poderiam ser mais bem exploradas e entendidas nas questões abertas.

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados foi desenvolvida de acordo com a análise qualitativa e quantitativa do conteúdo, correlacionando-se com o referencial teórico assumido. Através das entrevistas e questionários, bem como, a observação realizada no estudo de campo, será possível realizar a triangulação dos dados obtidos para que a análise e interpretação dos dados sejam realizadas de forma confiável (TRIVIÑOS, 1987).

A análise qualitativa do conteúdo requer do pesquisador uma leitura vertical e horizontal das entrevistas e dos dados coletados. A análise horizontal tem por fim verificar cada questão, em todas as entrevistas registrando-se as respostas. Já na análise vertical deveria ser realizada a leitura de cada entrevista, com posterior releitura. Tais procedimentos de análise dos dados proporcionaram maior interpretação, além da avaliação e identificação dos dados levantados juntos aos especialistas e aos documentos coletados na pesquisa de campo. A apresentação dos dados qualitativos dá-se, principalmente, por meio das falas dos entrevistados.

Além disso, a pesquisa conta com a análise quantitativa dos dados obtidos junto aos questionários aplicados, correlacionando os resultados dos questionários com as entrevistas. A apresentação dos dados desse tipo de abordagem quantitativa dá-se por meio da apresentação de indicadores, quadros, textos e falas dos entrevistados.

A construção da matriz teórica leva em conta que a “inovação social se refere a atividades e serviços inovadores que são motivados pelo objetivo de alcançar necessidades sociais e que são predominantemente difundidas através de organizações as quais seus propósitos são primariamente sociais” (MULGAN, 2006, p. 146). Juntamente com o conceito de inovação social, compõe a matriz teórica a avaliação desenvolvimental. Patton (2006) afirma que:

A avaliação desenvolvimental refere-se à parceria no relacionamento entre os

avaliadores e os envolvidos no desenvolvimento de iniciativas inovadoras. Os processos da avaliação desenvolvimental incluem perguntas avaliativas e coleta de informações para fornecer *feedback* e apoio ao desenvolvimento da tomada de decisão e de correções ao longo do caminho emergente. O avaliador é parte de uma equipe cujos membros colaboram para conceituar, projetar e testar novas abordagens num processo em curso e de longo prazo de contínuo aprimoramento, adaptação e mudanças intencionais.

[...] A principal função do avaliador na equipe é elucidar as discussões da equipe com questões avaliativas, dados e lógica, e para facilitar as avaliações e as tomadas de decisão baseadas em dados conforme os processos de inovação se desdobram e se desenvolvem. (PATTON, 2006, p. 28-30)

A matriz teórica é completada com o conceito de pesquisa-ação, que Thiollent (2011) apresenta caracterizada por:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Sendo que a este conceito é adotada a concepção de Dick (2002), que considera a pesquisa-ação como uma família de metodologias de pesquisa que buscam continuamente a ação (ou mudança) e a pesquisa (ou entendimento) ao mesmo tempo,

proporcionando não somente a resolução de problemas, mas focando no desenvolvimento de soluções.

Com a elaboração da matriz teórica é possível traçar a relação da avaliação da inovação social por meio da pesquisa-ação, utilizando as características da avaliação desenvolvimental. Patton (2011) afirma que conforme Eliot Stern é possível estabelecer uma ligação entre a pesquisa-ação e a avaliação. Nesta ligação, o julgamento e explicação exigem análise, bem como o desenvolvimento e empoderamento requerem ação. Isto permite integrar o julgamento com o desenvolvimento e a explicação com empoderamento. Assim, combina-se a análise com ação e a teoria com prática (PATON, 2011).

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Após terem sido apresentados os aspectos metodológicos que explicitaram o caminho seguido na realização desta tese, no capítulo seguinte será o modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação.

4 O MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INOVAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

O modelo de avaliação proposto nesta tese leva em conta as características de projetos inovadores que possuem no seu processo de geração, teste e adaptação destas novas soluções, um caráter exploratório e incerto. O espírito de tentativa, erro e adaptação, que é o cerne da inovação (PRESKILL; BEER, 2012) faz com que o modelo proposto deva dar suporte a entidades que desenvolvam programas inovadores. Além disso, o modelo aqui apresentado pode ser uma alternativa para organizações com recurso orçamentário limitado, valendo-se de recursos humanos da própria entidade.

Esse modelo parte de duas grandes abordagens teóricas, já apresentadas no capítulo da revisão da literatura, que são a pesquisa-ação e a avaliação desenvolvimental. A utilização da pesquisa-ação como estratégia de avaliação foi preconizado por Eliot Stern, onde estabeleceu que o julgamento e a explicação exigem análise e o desenvolvimento e empoderamento requerem ação, combinando análise com ação e teoria com prática (PATTON, 2011).

A pesquisa-ação por ser um tipo de pesquisa social que busca o desenvolvimento de soluções através da parceria entre pesquisadores e participantes de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011) pode ser uma estratégia adequada para a avaliação e desenvolvimento da inovação social (PATTON, 2011).

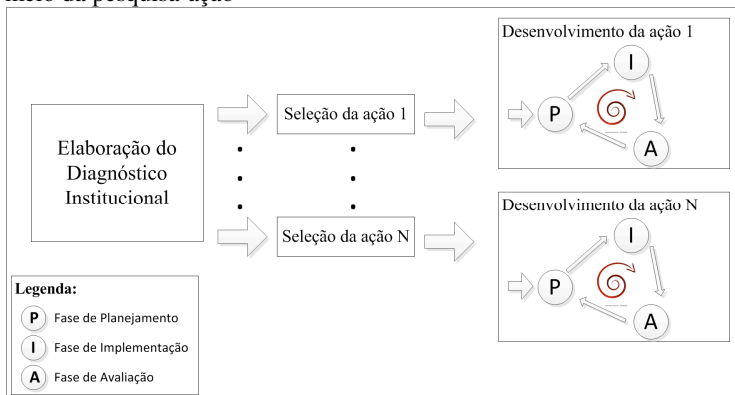
Estabelece-se um relacionamento entre a pesquisa-ação e a avaliação desenvolvimental. Como o enfoque dado a pesquisa-ação é a busca pelo próprio desenvolvimento do programa (DICK, 2002), procura-se seguir algumas características que a avaliação desenvolvimental possui e que são fundamentais para que a avaliação da inovação social (PATTON, 2011).

Antes de iniciar a descrição do modelo propriamente dito, é preciso estabelecer o perfil da equipe de avaliação que conduzirá este processo. Além de possuir conhecimentos e habilidades na prática da avaliação, a equipe avaliadora deverá ter

poder de decisão junto ao corpo gestor da entidade. O fácil trânsito entre a equipe avaliadora e os gestores da entidade se faz necessário para garantir a agilidade no processo de desenvolvimento da inovação social (PATTON, 2011; PRESKILL; BEER, 2012). No caso de entidades de médio e grande porte, o poder de decisão deve acontecer junto aos responsáveis pela área ou departamento que está sendo pesquisado. Este poder de decisão normalmente é mais fácil de conceder quando um dos membros da equipe avaliadora é membro do grupo gestor ou um voluntário ativo ou mesmo um dos fundadores da entidade. No entanto, podem ser considerados avaliadores externos na equipe avaliadora, pois este modelo não se limita a sua aplicação à avaliação interna. Mas como a própria definição da pesquisa-ação, este avaliador externo deve estar relacionado de forma participativa e colaborativa com a atividade a ser desenvolvida (THIOLLENT, 2011).

A estrutura do modelo compreende três grandes etapas, a construção do diagnóstico institucional, a seleção da ação apontada pelo diagnóstico e o desenvolvimento da ação selecionada, conforme ilustrado na figura 7.

Figura 7 – Modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação



Fonte: elaborado pelo autor

A elaboração do diagnóstico implica na busca por um conhecimento real e concreto de uma situação em que se realizará uma intervenção social (IDANEZ; ANDER-EGG, 2007). Ao final da elaboração do diagnóstico tem-se o conhecimento dos pontos fortes e fracos da instituição. A partir da definição desses pontos há a definição e seleção da ação a ser desenvolvida. Já o desenvolvimento da ação é um processo espiral que leva em conta três etapas principais, planejamento, implementação e avaliação (TRIPP, 2005). Nas seções a seguir serão detalhadas estas três etapas.

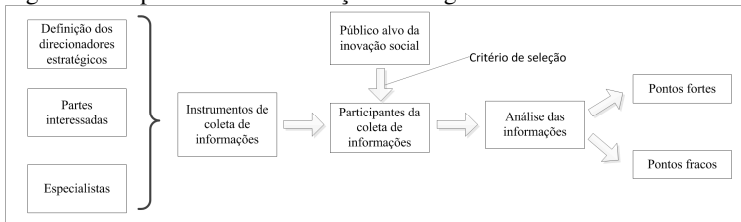
4.1 ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Num processo de intervenção social como é o propósito desta pesquisa aplicada, o diagnóstico representa uma das fases iniciais e fundamentais deste processo, sendo evidenciada a necessidade de conhecer para agir com eficácia, ou conhecer para poder atuar com precisão (IDANEZ; ANDER-EGG, 2007). Assim, o diagnóstico:

Constitui um dos elementos chave de toda a prática social, na medida em que procura um conhecimento real e concreto de uma situação sobre a qual se vai realizar uma intervenção social e dos diferentes aspectos que é necessário ter em conta para resolver a situação-problema diagnosticada. (IDANEZ; ANDER-EGG, 2007, p. 16).

A construção do diagnóstico se dá pela coleta de informações e a sua análise com o intuito de identificar os pontos fortes e fracos do objeto a ser avaliado. Este processo é ilustrado na figura 8.

Figura 8 – O processo de elaboração do diagnóstico



Fonte: elaborado pelo autor

O processo de identificação e construção dos instrumentos de coleta de informações inicia-se com a definição de quais direcionadores estratégicos serão utilizados. Estes direcionadores podem ser de diversos tipos, tais como, missão, visão, valores, objetivos da instituição, produtos e serviços ofertados pela instituição, normas e documentos da instituição, experiência com produtos e serviços ofertados por outras instituições com finalidade semelhante à pesquisada, dentre outros. Além disso, pode-se contar com partes interessadas e especialistas para aprimorar e melhor definir os instrumentos de coleta a serem utilizados. A coleta de informações pode se valer dos mais variados tipos de ferramentas, desde entrevistas, questionários, observação participante, análise de normas e documentos, surveys, estudos de caso, dentre outros (GODOY et al., 2006; MARCONI; LAKATOS, 2002; RICHARDSON, 1999). Considera-se ainda no processo de identificação e construção dos instrumentos de coletas de informações a elaboração de roteiros de entrevistas e de questionários.

Os participantes da coleta de informações são provenientes do público alvo da inovação social, mediante aplicação de critérios de seleção para a sua filtragem e direcionamento. Os critérios de seleção do público alvo podem ser dos mais variados tipos, tais como, sexo, escolaridade, faixa etária, renda per capita, outros critérios qualitativos relacionados a objeto a ser avaliado, dentre outros.

A análise das informações pode ser qualitativa ou quantitativa, dependendo do instrumento de coleta de

informações utilizado. Há uma grande variedade de formas de se analisar as informações coletadas, tais como, análise de conteúdo, de discurso, documental, sumarizações e categorizações, medidas de posição, dispersão, comparação de frequências, entre outras (MARCONI; LAKATOS, 2002). O resultado da análise gerará informações quanto aos pontos fortes e fracos do objeto a ser avaliado, que deverão ser levados em conta na seleção da ação a ser desenvolvida.

4.2 SELEÇÃO DA AÇÃO

A seleção da ação é baseada nas informações apontadas no diagnóstico. Normalmente são elegíveis como ações potenciais a serem desenvolvidas as constantes nos pontos fracos. No entanto, esta seleção não se limita somente a pontos fracos, pontos fortes podem ser também desenvolvidos e aprimorados.

De acordo com Aurélio (2010, p. 8-9), concebe-se como ação “o ato ou efeito de agir, de atuar”; “manifestação de uma força”; “maneira como (...) um agente atua sobre o outro”; “expressão de processo ou atividade”. Nesta tese, considera-se ação como qualquer expressão de processo ou atividade, incluindo programas e projetos.

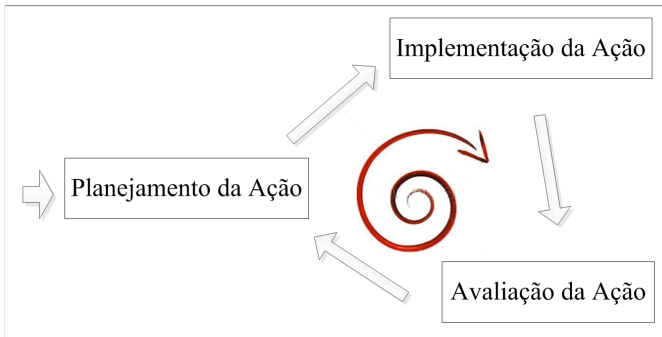
Embora se intua pelo nome da etapa de seleção da ação que se trate de uma ação apenas, pode-se selecionar mais de uma ação para o desenvolvimento. Normalmente o número de ações a ser desenvolvidas tem relação direta com a complexidade do desenvolvimento de cada ação e com a capacidade de atuação da equipe avaliadora e o número de pesquisadores envolvidos. Cada ação selecionada segue um ciclo de desenvolvimento independente, que será exposto na próxima seção.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO

A partir da seleção da ação ocorre o desenvolvimento da mesma. A primeira etapa desta fase de desenvolvimento é o planejamento das adaptações a serem implementadas na ação. A segunda etapa é a implementação destas adaptações, que muitos autores chamam na pesquisa-ação da parte da ação propriamente dita. Após a implementação das adaptações, as mesmas são avaliadas

para um julgamento de valor ou mérito das mesmas para averiguar se surtiram o efeito desejado. A figura 9 ilustra este ciclo de desenvolvimento da ação.

Figura 9 – O desenvolvimento da ação



Fonte: elaborado pelo autor

O planejamento da ação compreende algumas atividades como a identificação de atividades a serem desenvolvidas, alocação e treinamento de pessoal, identificação e uso de recursos financeiros e de infraestrutura, levantamento de parâmetros que podem ser configurados para adaptação das atividades, como período e duração, entre outros. Ainda pertence à fase de planejamento a determinação do que se quer avaliar e com quais ferramentas estas ações serão avaliadas (entrevistas, questionários, observação participante, etc.) e qual o público que os resultados avaliativos deverão ser divulgados. Na fase de implementação da ação são realizadas as adaptações planejadas na fase anterior.

A fase de avaliação da ação corresponde à aplicação das ferramentas avaliativas estabelecidas na fase de planejamento da ação, análise dos resultados obtidos e divulgação destes resultados para as partes interessadas. É nesta fase que se fornece informações para a fase de planejamento dos novos ciclos que possam ser gerados. Dentre essas informações, constam os parâmetros adaptados que surtiram efeito positivo e negativo, além dos que não surtiram efeito. Também podem ser identificados novos pontos fortes e fracos da ação.

5 APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO

5.1 A ENTIDADE PESQUISADA

Na vida moderna, há uma necessidade de resgatar o papel dos pais como responsáveis pela educação dos seus filhos, pois. “o que os pais são, o que os pais fazem e o que dizem sedimenta-se dia após dia no caráter dos filhos” (AGUILÓ, 2014, p. 7). E esta necessidade se faz mais urgente na realidade brasileira, onde ambos os pais, muitas vezes, trabalham o dia inteiro, e consequentemente possuem menos tempo para o convívio familiar, onde se dá a educação propriamente dita.

Além das horas despendidas na jornada de trabalho, outras atividades concorrem com o tempo que sobra para o convívio familiar como as tarefas domésticas, o trabalho trazido para casa, esporte, vida social, televisão e outros entretenimentos, etc. Do outro lado, os filhos passam cada vez mais tempo nas escolas, sendo que há uma perigosa troca de papéis, onde muitas vezes a escola acaba assumindo um papel de educador, que não é seu exclusivamente (G1, 2013).

Esta realidade social fomentou que algumas famílias no município de Florianópolis/SC se organizassem para ajudar, de certa forma, as famílias e suas dificuldades. Essa iniciativa se espelhou em outras experiências brasileiras e mundiais, com instituições com finalidades semelhantes. Em 2010 foi fundada uma entidade sem fins lucrativos, com foro na cidade de Florianópolis/SC, com o objetivo de suprir necessidades na área familiar, principalmente através de ações no âmbito da educação. Além de iniciativas voltadas para a família, como cursos e palestras, o grande esforço desta entidade é destinado à manutenção de uma escola de educação infantil, para crianças de até seis anos de idade, situada também na cidade de Florianópolis/SC, que é o objeto deste trabalho.

Como os “primeiros educadores são os pais” e consequentemente “a responsabilidade que carregam é enorme” (FAUSTINO, 2015, p. 109), a entidade mantenedora promove

diversas iniciativas através da escola, no intuito de dar suporte para que as famílias exerçam o papel que é delas, como protagonistas da educação dos seus filhos e é justamente neste processo que se dá a inovação social.

Levando-se em conta os três pilares fundamentais que derivam da definição de inovação social de Mulgan (2006) adotada nesta tese: (i) atividades e serviços inovadores, aos quais inclui-se também processos, produtos e ideias; (ii) o objetivo de satisfazer necessidades sociais; (iii) e organizações cujo princípio primário é o social; confirma-se que a entidade estudada é promotora da inovação social. A seguir são apresentados os diferenciais inovadores que caracterizam a entidade como tal.

5.1.1 Os diferenciais inovadores

No entender da entidade mantenedora, compete à família a educação da criança, sendo que a escola tem um papel colaborativo, nunca substitutivo. A missão da escola é dar suporte aos pais no processo de educação de seus filhos. A partir desta diretriz, evidencia-se o diferencial da metodologia aplicada na escola que é a educação personalizada, termo cunhado por Vitor Garcia Hoz. Hoz (1988) destaca que cada personalidade demanda um tipo diferente de abordagem. Nesse sentido, procura-se construir com os pais uma integração dos propósitos educativos, buscando o contínuo aperfeiçoamento da criança por meio de planos concretos de melhora pessoal (HOZ, 1988).

O método pedagógico adotado na organização pesquisada é originário da Espanha, em que uma entidade brasileira detém os direitos de uso. O principal objetivo do método pedagógico é:

(...) alcançar a formação completa e integral dos alunos, baseada na Educação Personalizada que, (...) não como um método de educação, ou de ensino, mas uma forma de ver a educação, através da realidade mais profunda do homem, que é sua condição de pessoa. A consideração de que o aluno é uma pessoa única e

irrepetível, chamada a alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades e atitudes, implica em conhece-lo e respeitá-lo, atendendo às suas necessidades e características pessoais e a querê-lo como é, inspirando-lhe confiança e segurança. (MANUAL, 2014, p. 5).

O método pedagógico utiliza uma série de ferramentas, com destaque para o sistema de preceptorias, que permite o alinhamento entre família e escola pelo diálogo entre os pais e professoras, por meio de reuniões regulares, para a construção conjunta de planos de ação para a educação das crianças. As preceptorias permitem que a educação personalizada seja efetivamente colocada em prática.

Outra forma de dar suporte aos pais é o programa de formação para famílias, que busca abordar temas variados relacionados à educação, vida conjugal, comportamento, formação do caráter, etc. Por meio de atividades regulares realizadas em conjunto com os pais da escola, se busca:

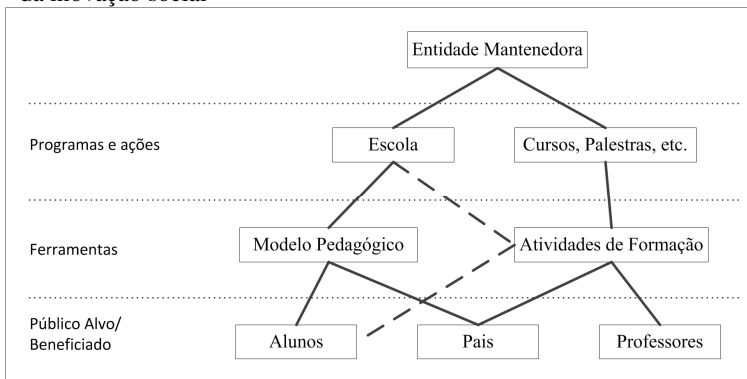
(...) ajudá-los a cumprir melhor sua missão educativa. Sabem que essa é uma tarefa muito complexa no mundo de hoje. Antigamente os pais recebiam conselhos sobre a formação dos filhos dos próprios avós das crianças. Além disso, como as mudanças sociais eram muitíssimo lentas, eles podiam aplicar com sucesso a filosofia do «Vou educar como fui educado. Se deu certo comigo, dará com meus filhos». Mas isso hoje não é mais assim. Os tempos e as mudanças impuseram a necessidade de uma assessoria externa e de uma verdadeira especialização. (FAUSTINO, 2015, p. 108)

Ainda é um diferencial do método pedagógico a aprendizagem oportuna, que visa “assegurar um desenvolvimento completo das capacidades das crianças e, assim, construir as bases para as aprendizagens nas etapas seguintes” (MANUAL, 2014, p. 5). Fazem parte desta formação completa os seguintes aspectos (MANUAL, 2014, p. 5-6):

1. Desenvolvimento físico-orgânico: estimula o desenvolvimento sensorial e motor e facilita uma correta organização neurológica através de atividades físicas e neuromotoras, que também favorecem uma atitude de superação pessoal e hábitos de higiene.
2. Desenvolvimento intelectual: procura alcançar o máximo desenvolvimento da capacidade da criança, aproveitando a sua curiosidade natural e incentivando a sua interação como o seu entorno, rico de estímulos e com objetos a explorar e conhecer.
3. Educação da vontade: através da repetição frequente de pequenos atos se potencializa a aquisição de hábitos bons, que enriquece a personalidade e melhora o ambiente de convivência.
4. Desenvolvimento afetivo e social: através da convivência com outras crianças há numerosas ocasiões para o desenvolvimento social e a educação escolar colabora no aprimoramento das capacidades e atitudes necessárias para a integração na sociedade.

Além do método pedagógico, considera-se que a entidade mantenedora promove a inovação social por meio de outros programas, ações e ferramentas. A figura 10 ilustra essas formas de atuação da entidade.

Figura 10 – Formas de atuação da entidade mantenedora para promoção da inovação social



Fonte: elaborado pelo autor

Na figura 10 é possível visualizar a forma de atuação da entidade mantenedora para a promoção da inovação social. A entidade possui como programas e ações uma escola de educação infantil e a promoção de cursos e palestras sobre educação e desenvolvimento familiar. No nível de ferramentas, é possível identificar o modelo pedagógico que está diretamente ligado a escola e as atividades de formação que estão ligadas diretamente aos cursos e palestras do nível de programas e ações.

Ainda na figura 10, verifica-se uma ligação indireta, representada pela linha pontilhada, que estas atividades de formação estão direcionadas aos pais da escola. Com relação ao público-alvo e beneficiário, os pais e professores participam diretamente das atividades de formação e os alunos se beneficiam do método pedagógico, assim como os pais, mais precisamente através do sistema de preceptorias. Há um benefício indireto para os alunos através dos seus pais que participam das atividades de formação.

Fica evidente que este modelo educacional utilizado exige uma participação mais ativa dos pais tanto nas atividades dentro da escola quanto no processo educacional da criança, e que muitas vezes não é uma questão simples de ser resolvida devido aos diversos compromissos e da situação atual das famílias como

já foi abordado no começo deste capítulo. Dessa forma, o modelo adotado apoia a entidade em ser inovadora do ponto de vista social.

5.1.2 Necessidade de avaliação e experiência com avaliações anteriores

Na sua trajetória como empreendimento, quando os trabalhos iniciaram em 2011, com 14 alunos, a escola era deficitária, e contava com aportes financeiros de doadores que se identificaram com o ideário da escola e tinham relação próxima aos fundadores, e que de certa forma não exigiam uma prestação de contas mais detalhada, tampouco demandavam necessidade de averiguação se os objetivos almejados estavam sendo alcançados, pois todos os esforços estavam direcionados para a manutenção e crescimento do empreendimento.

Ao longo destes cinco anos, houve um crescimento significativo do número de alunos da escola, fazendo com que a necessidade de aporte dos doadores fosse diminuindo. Em 2015, contando com cerca de 100 alunos, a escola consegue manter-se em funcionamento através das mensalidades cobradas, embora haja necessidade de saldar uma boa parte da dívida contraída para adequações no imóvel para o seu funcionamento.

Um dos objetivos da entidade mantenedora é ampliar o atendimento da escola para mais famílias, sendo que o imóvel atualmente utilizado não suporta expansão. Por esta limitação, é necessário expandir o espaço físico para outro imóvel, o que requer investimentos que a escola não consegue suprir através da sua fonte de sustentação (cobrança de mensalidades) e que deverá ser obtido junto a fontes externas (bancos, investidores, doadores) e a sua magnitude deverá ser muito maior do que as feitas até o momento. E estas fontes externas exigem garantias para poder financiar empreendimentos deste tipo, como uma avaliação de retorno de investimento, a viabilidade do plano de negócios, entre outras, gerando uma expectativa de mensuração (PATON, 2003) que pode-se tornar uma restrição ao invés de um suporte ao desenvolvimento (KAPLAN, 2001).

No entanto, antes de alçar voos maiores, a entidade mantenedora precisa assegurar-se da efetividade das suas ações no alcance dos seus objetivos institucionais, pois seria um erro ampliar o número de famílias atendidas pelo programa se o mesmo não é eficaz. Por estes motivos, no final de 2013, foi traçado o objetivo de executar um processo avaliativo a respeito das atividades e iniciativas desenvolvidas pela entidade mantenedora, para saber em que medida as mesmas estão surtindo efeito no programa, para que se possa pensar efetivamente num plano de expansão.

Embora já tenha passado por processos avaliativos anteriormente, o foco nunca foi de averiguar a efetividade da escola com relação aos seus objetivos estratégicos, principalmente no quesito que a mesma inova socialmente. A primeira avaliação feita na escola ocorreu ao final de 2011, direcionada aos pais, e foi utilizada exclusivamente para a elaboração do planejamento estratégico de 2012. Esta avaliação tomou como base a percepção das famílias quanto à satisfação e qualidade do serviço prestado. No ano seguinte, foi realizada outra pesquisa de satisfação com os pais nos moldes da anterior, além de envolver a percepção dos membros da entidade mantenedora. O resultado desta avaliação serviu de base para a elaboração do planejamento estratégico de 2013.

Estas avaliações ocorreram em momentos que a escola estava se firmando no cenário local, buscando atingir o seu equilíbrio financeiro e fornecer uma estrutura capaz de atender as demandas crescentes do número de alunos e a satisfação das famílias. Também sempre foram desenvolvidas por um especialista voluntário que também conduziu o processo de elaboração do planejamento estratégico.

Uma experiência adquirida a partir destas avaliações de satisfação do serviço prestado é que as famílias que menos participavam das atividades da escola e aparentemente estavam menos comprometidas eram as que relataram maior satisfação com o serviço prestado. Esta característica ajudou a direcionar a avaliação para outro foco que não apenas a satisfação dos pais, mas que houvesse a possibilidade explorar melhor o

entendimento destes pais com relação a proposta educativa da escola como um todo e principalmente focar na avaliação como possibilidade de desenvolvimento do próprio programa inovador.

Também foi decidido pela entidade mantenedora que devido à restrição orçamentária, o processo avaliativo deveria ser conduzido internamente, semelhante às avaliações anteriores. O diferencial seria que esse processo não fosse conduzido apenas por um indivíduo, e que as pessoas tivessem maior envolvimento com o programa e com a entidade mantenedora, além de maior acesso ao grupo que toma as decisões na organização. Por este motivo, decidiu-se aplicar o modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação apresentado nesta tese e ilustrado na figura 7, do capítulo 4.

Portanto, após a decisão de utilizar o modelo proposto nesta tese, as pessoas envolvidas neste processo buscaram se formar na área de avaliação, através de cursos e materiais de apoio, além da literatura na área. A primeira tarefa determinada pelo grupo avaliador foi elaborar um diagnóstico para determinar de que maneira e em que grau a entidade mantenedora estava conseguindo atingir seus objetivos com relação à inovação social, ou seja, de que forma e com que relevância as famílias estavam se beneficiando do programa ofertado.

5.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Embora já tenha sido abordado anteriormente neste trabalho, o processo de construção do diagnóstico foi superficialmente apresentado no capítulo sobre a metodologia, na seção que apresenta a trajetória da pesquisa. Por este motivo, faz-se necessário descrever com maiores detalhes este processo, bem como apresentar os resultados que embasaram a sua elaboração.

A questão norteadora do diagnóstico era determinar se a entidade mantenedora estava atingindo seus objetivos fundacionais, como a promoção da família e da educação. No entanto, muito mais do que perseguir um simples resultado booleano, procurou-se saber de que maneira e sob quais aspectos o programa de educação infantil estava contribuindo para o

alcançe desses objetivos estratégicos e quais as falhas e pontos que precisavam de atenção para a efetividade do programa.

O diagnóstico deveria ser obtido na consulta aos pais dos alunos, utilizando a ferramenta de entrevista, pois com as experiências anteriores de questionários, viu-se uma limitação em poder explorar mais dos entrevistados aspectos que em questões fechadas ou mesmo abertas não são explicitados.

Para que as entrevistas seguissem um padrão foi construído um roteiro, conforme no APÊNDICE I, para que pudesse ser seguido pelo entrevistador, para que todas as questões pudessem ser abordadas de forma sistemática com todos os entrevistados. A seção a seguir apresenta esta etapa de elaboração do roteiro das entrevistas.

5.2.1 Elaboração do roteiro das entrevistas

O roteiro que norteou as entrevistas foi construído de forma participativa com os membros da entidade mantenedora, especialistas e uma funcionária da escola. Como já apresentado na metodologia, o processo de construção do roteiro foi constituído de três etapas, onde na primeira etapa, cada participante apontou quais características deveriam ser observadas numa família, que dessem indícios que a entidade mantenedora estava cumprindo o seu papel. As repostas foram categorizadas por característica e quantificadas.

O quadro 6, abaixo, apresenta os resultados das entrevistas com os membros da entidade mantenedora e a direção da escola, listando as características que dão indício que a mantenedora está cumprindo o seu papel e ao lado o número de vezes que esta característica foi citada por diferentes pessoas:

Quadro 6 – Características a ser observadas numa família de acordo com a visão dos membros da mantenedora e da direção da escola

Características	Vezes
Presença das famílias nas atividades de formação da escola/mantenedora.	10
Participação na preceptoria.	8
Busca por formação, além da técnica e pedagógica (formação humana, espiritual, em virtudes; entender as características do filho; preocupa-se com a educação dos filhos; pais protagonistas da vida do filho).	5
Famílias e seus desmembramentos, psicologicamente e espiritualmente saudáveis (luta contra os próprios defeitos, empenho na sua evolução enquanto família, aumento do número de filhos, empenho do casal em estar preparado para desempenhar a paternidade).	5
Diálogo entre o casal (sobre os filhos, planos de ação, capacidade de superar crises e dificuldades).	5
Casais coordenadores (disponibilidade e aceitação da nomeação, participação na mantenedora, líderes de turma: dedicação e disposição de todos e não apenas alguns).	4
Pais se veem participantes no projeto da escola (responsável por uma ação concreta, participação da pintura de fim de ano, disposição para prestar ajuda e se quando solicitados fazem).	4
Preocupação em alimentar a parte espiritual/transcendental.	4
Divulga e defende o método adotado pela escola junto a outros casais.	3
Empenho em se encontrar e ter vínculo de amizade com outras famílias e mantenedora.	3
Percepção da família da qualidade do convívio familiar.	1
Número de famílias que foram trazidas para a escola por pais da escola.	1
Pais notassem a excelência dos serviços prestados (ambiente humano, familiar).	1
Disposição para cooperar com a escola (Se as crianças vão doentes para a escola, prontidão para levar o lanche, crianças vão com uniforme e penteadas, verificação da agenda todos os dias).	1

Fonte: elaborado pelo autor

Ainda como parte da primeira etapa da construção do roteiro do diagnóstico, foram realizadas entrevistas com especialistas, para poder ter como parâmetro a visão de pessoas externas a entidade mantenedora e a escola, mas que possuíssem conhecimento sobre educação e relacionamento familiar. As entrevistas com os especialistas permitiram também uma categorização por características apontadas, que serviu de base para dar mais ênfase aos aspectos em comum deles e do grupo mantenedor. Estas características são apresentadas na quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Características apontadas pelos especialistas

Características
Diálogo marido e esposa, que conversem sobre os filhos.
Dedicação de tempo aos filhos (ajudar nas tarefas escolares, responder perguntas, estar presente em casa)
Qualidade e tempo de convivência (não somente estar juntos num mesmo espaço)
Dignidade: considerar o ente familiar como uma pessoa, sem instrumentalizar.
Lazer em família: se os pais procuram fazer atividades em conjunto.
Como encaram a educação dos filhos, assumindo sua responsabilidade neste processo.
Busca por formação e atualização sobre assuntos importantes a respeito da família e outros assuntos também.
Vivência da virtude do mês
Frequência nas palestras da escola
Plano de metas e educação para cada filho separadamente.
Frequência nas preceptorias e se vão os dois (pai e mãe)

Fonte: elaborado pelo autor.

Na segunda etapa de construção do roteiro foi promovida a consolidação das informações obtidas na primeira etapa. Nesta etapa foram decididas as quatro áreas que o roteiro deveria estar alicerçado, bem como os temas que cada pergunta deveria abordar: protagonismo na escola, formação, preceptoria e educação e convívio familiar. O quadro 8, abaixo, apresenta estas áreas e os respectivos temas:

Quadro 8 – As 4 áreas e os respectivos temas a serem abordados

Área	Temas abordados buscam conhecer dos pais:
Protagonismo na escola	1: os motivos que levou a matricular o filho e motivos de permanência. 2: se entendem que é sem fins lucrativos e por isso precisa de ajuda. 3: se participam nas atividades da escola. 4: se sabem quais as necessidades da escola. 5: se percebem que os pais divulgam a escola e se eles próprios a divulgam
Formação	6: se há participação nas atividades de formação. 7: a percepção em relação aos demais casais da escola quanto a participação. 8: os pontos positivos das atividades de formação.

	<p>9: o que precisa ser melhorado nas atividades de formação.</p> <p>10: quais os âmbitos compõem a formação integral da criança.</p> <p>11: se procuram formação extra e em quais meios.</p> <p>12: se procuram ter formação espiritual.</p> <p>13: se procuram conhecer a personalidade do(s) filho(s) para educar melhor.</p>
Preceptorial	<p>14: se sabem o propósito da preceptorial.</p> <p>15: se colocam em prática os apontamentos da preceptorial.</p> <p>16: se têm ciência que a educação é um dever da família.</p>
Educação e convívio familiar	<p>17: se têm preocupação de transmitir aos filhos a sua fé.</p> <p>18: como é um dia rotineiro na família</p> <p>19: se dentro da rotina do casal, há algum momento específico do dia para conversar e a frequência.</p> <p>20: se costumam construir planos de ação através do diálogo, inclusive os apontamentos vindos da preceptorial.</p> <p>21: como buscam superar as crises ou dificuldades.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Nesta segunda etapa, é importante ressaltar a relevância deste processo de construção a partir da participação de todos os membros da mantenedora. Concretamente, pode-se usar como exemplo a inclusão de uma nova área sobre protagonismo dos pais na escola, onde os temas que deveriam ser abordados nas questões norteadoras saíram a partir de uma característica levantada por um membro durante uma reunião, que não havia sido levantada na primeira etapa, e que na exposição ao grupo, ganhou outras dimensões que se achou relevante constarem no roteiro.

A última etapa da construção do roteiro consistiu na formatação do documento propriamente dito, que foi levado para a devida aprovação pelos membros da entidade mantenedora. Nesta etapa também se decidiu quais seriam os critérios que selecionariam as famílias que deveriam ser feitas as entrevistas e se definiu o prazo para conclusão das entrevistas, que deveria ser antes do término do ano letivo de 2014.

Uma observação importante deve ser feita que diz respeito a inclusão, no roteiro da entrevista, de uma questão sobre a percepção do entrevistado com relação a contribuição da entidade mantenedora em todos os aspectos que foram abordados durante a entrevista. Esta questão também foi incluída durante o processo

de construção com as pessoas envolvidas, que decidiram perguntar diretamente aos interessados (os pais) se do ponto de vista deles a entidade mantenedora estava atingindo seus objetivos.

5.2.2 Análise do protagonismo, formação, preceptorias e educação e convívio familiar

De acordo com a construção do roteiro que serviu de base para a entrevista com os pais, as perguntas estavam dispostas em quatro grandes áreas. A primeira área procurava abordar os aspectos relacionados com o protagonismo dos pais na escola, seguida do processo de formação dos pais junto à entidade mantenedora. Na sequência, foram abordadas as perguntas relacionadas ao sistema de preceptoria, finalizando com a educação e o convívio familiar.

A análise apresentada nesta seção busca, dentro de cada área, abordar uma percepção horizontal de todos os participantes.

Protagonismo na escola

Tema 1: os motivos que levou a matricular o filho e motivos de permanência

Sobre o protagonismo na escola, questionou-se, primeiramente, qual o principal motivo que levou a família a matricular o filho na escola e qual o principal motivo de permanência. Das vinte e oito pessoas entrevistadas, exatamente metade delas apontaram dentre os motivos de matrícula, o projeto pedagógico e a valorização da família nesse processo, o que corrobora com o ideário da escola que é o de buscar não somente promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas desenvolver integralmente as crianças, através de valores humanos (virtudes), convívio social, desenvolvimento motor e a transcendência, tudo isso primando pela qualidade no atendimento dos alunos. Tal constatação é corroborada pelas falas a seguir:

São dois. Não dá pra dizer qual o mais importante. Um é pelo fato de ter menos alunos por professor, menos em relação a outras escolas que a gente viu e o outro é por valorizar a família. Na educação isso está bem inserido. (Entrevistado 4)

A proposta pedagógica, com turmas menores, de envolver a família na educação, ter uma relação mais afetiva com as crianças, mais pessoal (...). (Entrevistado 2)

(...) viemos aqui e gostamos da escola, da proposta pedagógica, essa coisa de englobar a família, (...) (Entrevistado 8)

Enquanto a outra parcela dos entrevistados destacaram outros e não este ponto como o principal para matricular o filho. Foram motivos de ingresso na escola a confiança nos fundadores, o fato da escola ser de menor porte, entre outros que podem ser verificados nos trechos abaixo:

(...) Em primeiro lugar, pela confiança nos pais que montaram a escola, em segundo, por ser uma escola católica e em terceiro, eu acredito no método pedagógico (...). (Entrevistado 24)

Para matricular, (...) a gente escolheu pelo tamanho, que era menor (...) e também por causa da proposta de personalização, da gente estar mais próximo e sabendo que ele [criança] ia estar com os cuidados muito parecidos com o que a gente ia ter em casa. (Entrevistado 14)

(...) Fui lá para conhecer, gostei da metodologia. Por a escola ter só mulheres

atendendo e por não ter outras crianças grandes misturadas com as pequenas, foi o motivo que me levou a matricular a minha filha. (...) (Entrevistado 22)

Ainda destacam-se outros dois motivos que levaram a matricular o filho na escola, apontados por doze representantes, respectivamente. Um dos motivos é o fato da escola prezar pela educação de valores, baseada na doutrina da Igreja Católica (embora a escola não seja uma escola confessional) e o outro motivo é o fato de ter sido indicação de um pai ou mãe com filho já matriculado na escola, ou seja, a confiança é um outro fator de destaque no momento da escolha de uma escola para os filhos.

(...) a gente acreditou no projeto, quando só estavam divulgando. Não existia a escola. E neste projeto estavam envolvidos 'n' valores, da família, da Igreja (...) (Entrevistado 13)

O principal motivo foi a proposta de ensino baseada na educação com valores, que a escola se propôs. (...) (Entrevistado 27)

O que nos levou a matricular foi principalmente os princípios religiosos que o colégio defendia, por nós sermos católicos praticantes, e pelos cuidados das crianças, (...) (Entrevistado 18)

O que nos trouxe, como eles vieram muito pequenos, foi uma indicação de uma mãe da escola, dizendo que são poucos alunos por sala, só 6 bebês, coisa do começo e isso foi o que me trouxe (...). (Entrevistado 21)

O principal motivo, é que eu trabalhei com um pai da escola, e a gente conversava

muito sobre educação e na época também tinha um colega nosso, que a filha também estudava lá. (...) (Entrevistado 22)

Além desses motivos foram levantados mais dois com relativa importância, sendo destacado por dez entrevistados, a confiança nas pessoas que estavam a frente da entidade mantenedora da escola, o que corrobora com a perspectiva de que a confiança seja um elemento chave para o ingresso na escola.

(...) Primeiro, por acreditar na intenção dos protagonistas que fundaram a escola (...). (Entrevistado 28)

Foi um convite do presidente da mantenedora, que explicou a filosofia da escola. Com a insistência dele, a gente gostou (...). (Entrevistado 26)

A matrícula foi justamente porque na época a gente estava buscando um colégio de confiança e um pai da escola e o presidente da mantenedora estiveram lá em casa e a gente conversou. Ele me explicou o porquê da escola. Basicamente foi a confiança nessas pessoas próximas (...). (Entrevistado 19)

Ainda houve a citação do motivo da escola ser pequena, com poucas crianças por turma, como um dos principais motivos para matricular nela. Tais constatações são corroboradas pelas falas apresentadas a seguir:

(...) Gostei muito do espaço físico, das turmas pequenas, do método de ensino (...). (Entrevistado 3)

O que me trouxe para a escola, foi, primeiro, por ser uma escola pequena. Eu já vinha de uma escola pequena e queria

continuar com esse contato próximo com a escola, os professores (...) (Entrevistado 5)

Além desses pontos, outros aspectos foram apontados como motivos para a matrícula do aluno na escola, dentre eles: a confiança passada pela escola, seja pela diretoria, secretaria ou mesmo pelas professoras (três entrevistados) e o cuidado com as crianças quando os pais visitaram a escola (quatro entrevistados).

(...) a confiança que a gente adquiriu no colégio e o carinho dos docentes com o nosso filho (...). (Entrevistado 19)

(...)A proposta pedagógica, turmas menores, envolver a família na educação, ter uma relação mais afetiva com as crianças, mais pessoal. E isso que tem nos mantido, está sendo atendido o que foi proposto. (Entrevistado 2)

Um aspecto levantado por um dos entrevistados foi o fato da localização da escola facilitar a logística na hora de voltar do trabalho e ir para casa como um dos motivos que o levou a matricular seu filho na escola. E mesmo assim, este fator não foi o primeiro a ser citado, por ordem de importância. Talvez a proximidade de casa seja um fator implícito, pela evidente facilidade de locomoção no trajeto entre casa-escola ou trabalho-escola.

O principal motivo de matricular o filho menor foi que o maior já estava lá, a gente já conhecia a proposta da escola, já sabia como era a dinâmica, facilitou também a logística (Entrevistado 25)

Após observação com a direção da escola, foi constatado que nenhuma família faz uso de transporte escolar terceirizado. Segundo a própria direção, “difícilmente uma família coloca seu filho na idade entre zero e cinco anos numa escola longe de casa

ou do local trabalho ou que precise de transporte escolar terceirizado”. Esta constatação ajuda a sustentar a hipótese que a proximidade de casa ou do local de trabalho seja um fator importante para os pais, embora não tenha sido explicitamente indicado nas entrevistas.

Sobre o motivo de permanência, a grande maioria aponta o fato de os resultados apresentados pelos seus filhos, proporcionados pela metodologia aplicada, fortaleceu a presença da família na educação das crianças além de estreitar e aproximar a própria família da escola. Dos vinte e oito entrevistados, dezessete destacaram a importância do resultado da aplicação da metodologia, enquanto seis apontaram a proximidade com a escola, que é potencializada pela educação personalizada e o sistema de preceptorias.

(...) O que faz permanecer é a metodologia, e a questão de valorizar o professor. (Entrevistado 12)

(...) Para manter, esta questão do ensino personalizado, (...) pela proposta da gente estar acompanhando de perto e a professora tratar individualmente cada aluno e a gente trabalhar especificamente os pontos que o nosso filho precisa. (Entrevistado 14)

(...) A permanência é porque a nossa filha adora a escola e a gente também está bem satisfeito com o retorno que a gente tem, com o que ela vem aprendendo e desenvolvendo. (Entrevistado 16)

(...) Continuei na escola e matriculei minha segunda filha por gostar do método utilizado, (...) até o desenvolvimento intelectual também, acho bem bom o trabalho que é feito, e a parceria, como uma família. (Entrevistado 8)

(...) E hoje para manter, a gente percebeu este resultado, viu nas nossas filhas, o resultado do projeto que foi implementado. É perceptível as minhas filhas em relação às outras crianças, a diferença dá pra ver. É notório isso, desde a educação, de dizer um por favor, dizer obrigado, de se comportar perante os outros, no relacionamento com os outros, a religião, como elas gostam [da escola] e claro, a metodologia também, mostra que é bem eficaz. (Entrevistado 13)

(...) Vendo que o colégio era realmente bem preparado e o desempenho dela foi bom, a gente colocou a segunda filha, (...) e confirmou que o desempenho que ela ficou mostrando em casa, (...) que é uma coisa que salta aos olhos, uma coisa bem familiar, mas o desempenho da segunda filha confirmou o que minha esposa viu no início, que é um projeto viável e bom. (Entrevistado 23)

(...)A gente nem cogitou em ver outras escolas. Primeiro, porque houve um sucesso nos objetivos definidos pela escola, e alcançados. (Entrevistado 28)

Outro motivo de permanência apontado pelos pais foi a questão da educação nas virtudes, que seguem as diretrizes da doutrina católica. Neste campo, sete pais apontaram como principal motivo de permanência. Abaixo são transcritos alguns trechos que permitem essa constatação:

(...) A proposta da escola, com uma vertente católica e trazer isso para as crianças. Isso é um fator que pesou bastante. (Entrevistado 25)

(...) a gente não queria só ensinar, mas ensinar com valores, que nossos filhos possam ser adultos que valorizam o ser humano, que elas tenham metas de vida regradas em algo concreto e não em questões supérfluas. E mantivemos o nosso filho por causa disso. (Entrevistado 27)

(...) Hoje, o motivo para ficar, eu aprendi a valorizar essa questão espiritual, que não foi o que me trouxe, apesar de ser católica praticante. Isso me enche os olhos, é bonito de se ver e importante. A formação integral, acho super importante. Essa questão das virtudes, de ser uma criança que além da inteligência, vai ter um bom caráter e isso vai ser cobrado na escola, um caráter bom, um comportamento bom com os outros, com os colegas. Isso que eu acho mais legal a escola, uma formação integral, completa. (Entrevistado 21)

(...) Nos mantém lá a confirmação de tudo que a gente esperava: uma educação nas virtudes, centrada na família e não da terceirização da educação. (Entrevistado 10)

Nesta questão avaliativa há evidências que a entidade mantenedora e a escola estão alcançando resultados positivos, pois a grande maioria dos pais citou que o motivo de permanência na escola foi o sucesso da aplicação do modelo pedagógico, com a valorização da família. Outra parcela significativa afirmou que a educação nas virtudes foi o principal motivo de permanência, sendo esta outra faceta da própria proposta da escola.

Tema 2: se entendem que é sem fins lucrativos e por isso precisa de ajuda

Quando questionados sobre sua visão sobre o entendimento dos pais que a escola é sem fins lucrativos e que carece de ajuda, houve unanimidade dentre os entrevistados, onde cada um afirmou que eles próprios entendiam que a escola era sem fins lucrativos.

Sobre a compreensão a esse respeito dos demais pais da escola, a maioria afirmou que não para todos. Somente duas pessoas afirmaram que os pais não entendem que a escola é sem fins lucrativos e outra afirmou que a grande maioria não entende.

Eu acho que os pais não entendem. Pelo pouco contato que tenho, eles não percebem que seja sem fins lucrativos. Talvez seja uma falha de comunicação, mas percebo que eles confiam na entidade. Mas acho que eles não têm essa percepção muito clara que é sem fins lucrativos. (Entrevistado 23)

Nós entendemos sim, até já ajudamos, fora da mensalidade. Mas nem todos os outros pais entendem. Inclusive quando a gente fala da escola, dizemos que é um grupo de pais que estava insatisfeito. (Entrevistado 13)

Outro fator importante é que três pessoas afirmaram que num primeiro momento, eles não entendiam e que começaram a entender conforme participavam das atividades promovidas pela escola. Isso demonstra que as atividades promovidas pela escola para envolvimento dos pais, parte do seu ideário, é um aspecto essencial tanto para melhor o conhecimento dos pais, quanto ao papel da escola no âmbito da formação familiar. Além disso, esse argumento parece ser relevante, visto que os pais já participam das atividades da escola há mais de 2 anos.

Alguns, sim. Os mais antigos principalmente. Vão entendendo a partir do momento que vai passando o tempo,

mas os mais novos, não. Pensam que é uma escola como as outras. (Entrevistado 8)

Entendo. Assim, falando a realidade, a gente no começo não entendeu bem esse conceito. Porém, ao longo desses dois anos, a gente foi entendendo (...). (Entrevistado 7)

Por meio das análises empreendidas até o momento verifica-se que os pais que estão há pouco tempo na escola têm dificuldade de entender esta particularidade. Todavia, à medida que os pais conhecem as ações da escola e as atividades promovidas pela entidade mantenedora se comprometem e compreendem que a escola é uma organização sem fins lucrativos e que necessita do apoio de todos.

Sobre a necessidade de ajuda, grande parte dos entrevistados percebe que a maioria dos pais entendem que a escola precisa de ajuda. Porém, cinco entrevistados vincularam sua percepção ao fato da escola cobrar mensalidade e por isso dar a impressão de que esta seria a contrapartida da ajuda dos pais. Abaixo estão transcritas os principais trechos que corroboram com esta constatação.

Não. A grande maioria, não. Se paga a mensalidade, a pessoa... A contrapartida é o pagamento. Tudo que mexe com dinheiro é complicado. (Entrevistado 12)

(...) A gente fica com aquela coisa. Como tem cobrança da mensalidade... Dá pra notar claramente que não tem a função de ganhar dinheiro - eu percebo - mas acho que não está claro para quase todas as crianças que estão lá. (Entrevistado 26)

Isso é um ponto que eu creio que não. Vou comparar com a escola do meu outro filho.

A mensalidade do mais velho é um pouco menor que a do que está aqui. E lá é com fins lucrativos. E eu não sei qual o tipo de ajuda a escola precisa. Para que fim. (...)(Entrevistado 25)

Não posso falar por todos os pais. Entendem que é uma instituição sem fins lucrativos, até porque isso fica muito claro nas comunicações e reuniões, porém, como é paga e não é tão barata assim, não entendem que é uma ONG. (Entrevistado 5)

Analisando as respostas dos pais no quesito de saber que a escola é sem fins lucrativos, é possível concluir que a escola está sabendo transmitir esta ideia. No entanto, não há indícios que os pais tenham conhecimento que a escola carece de ajuda. O fato de cobrar mensalidade pode ser um dos motivos que leva a esta dedução, mas acredita-se que a principal causa desta percepção seja a ineficiência dos canais de comunicação utilizados.

Tema 3: se participam nas atividades da escola

Quanto ao protagonismo na escola, mais especificamente sobre a percepção de que os pais participam efetivamente de ações na escola, dos vinte e oito entrevistados, vinte e três afirmaram que percebem que os pais participam de alguma forma em iniciativas na escola (mutirão de pintura, reforma do parquinho, etc). Cinco afirmam que poucos pais participam. Dos vinte e oito entrevistados, onze afirmaram que não participaram de nenhuma ação e somente três citaram algum tipo de participação própria. Foram citadas três ações concretas que houve participação, uma campanha para instalação de aparelhos de ar condicionado, os brechós (citado duas vezes) e as fotos da festa junina. Nos trechos abaixo, pode-se constatar estas percepções:

Sem dúvida. Na verdade eu sei disso e percebo isso quando a gente chega lá e tem

pais participando. Acabam sendo os mesmos, mas a gente vê. (Entrevistado 18)

(...) Mas eu percebo que tem pais que estão sempre presentes na escola, mas não todos. (Entrevistado 16)

(...) a gente vê que alguns pais têm uma participação mais efetiva, a gente até vê, pelo trabalho que exercem no instituto que administra a escola, eu acho que é uma participação efetiva, mas a gente vê pais que botam a mão literalmente na massa (...). (Entrevistado 15)

Percebo sim, não sei te dizer a proporção, até porque eu vejo as mesmas pessoas repetidamente na escola (Entrevistado 22)

Aprofundando um pouco mais sobre este tipo de participação, foi observado junto a alguns membros da mantenedora, que são sempre os mesmos pais que ajudam e que normalmente possuem uma relação de amizade mais próxima com eles. Segundo um dos observados, já existe um grupo de pais que se comprometem efetivamente em determinados tipos de empreendimento, como por exemplo, a pintura da escola no início do ano. “A gente já sabe quem pode ser convidado e quem nem adianta convidar. São sempre os mesmos que topam este tipo de tarefa”, relatou um dos membros da mantenedora.

Esta constatação de anos anteriores pode também levar a um pré-julgamento, enfraquecendo o esforço em querer divulgar a atividade. No ano de 2015, foi mudada a estratégia e fazer um churrasco na escola, durante a pintura da mesma. O resultado foi positivo, mas ainda com pouca adesão. Como relata um dos organizadores desta iniciativa em 2015: “A gente fez o evento e divulgou o cartaz-convite. Houve quase o triplo de participantes dos outros anos, mas mesmo assim é pouco, se levarmos em conta o número de pais na escola.”

Tema 4: se sabem quais as necessidades da escola

Sobre a percepção que há uma externalização clara das necessidades da escola, dos vinte e oito entrevistados, oito afirmaram que sim, que a escola está sabendo transmitir as suas necessidades. Onze acham que não há uma comunicação clara por parte da escola e cinco afirmam que há um esforço na externalização, mas que poderia ser mais explorada e melhor construída. Três citaram a apresentação de fim de ano, onde, pela primeira vez, foi apresentada a situação real da escola, para justificar o aumento na anuidade de 2015 e ações como a instalação dos aparelhos de ar condicionado. Somente uma pessoa não soube responder esta questão.

Não, eu não acho que há uma externalização clara. O primeiro que tem que se mostrar é a necessidade da escola. O grau de necessidade. A partir daí, qual o custo, o que limita entre receita e despesa, mostrar para os pais. (Entrevistado 23)

Eu sei que há reuniões, eu não fui a nenhuma. Mesmo a reunião financeira, não participei. (...) Talvez poderia haver uma melhor divulgação, até de números, contas, despesas. Sensibilizaria mais os pais, sabendo que meu filho está numa escola em dificuldade financeira. (Entrevistado 3)

Quando tem uma necessidade, acho que é passado para os pais, como a última do ar condicionado, eu acho que ficou bem claro o que a escola estava precisando. É as que eu sei, que chegaram até a gente. (Entrevistado 4)

Há uma externalização. Talvez não tão clara. Precisam ser mais estruturadas na forma de apresentar, porque hoje tem muitos pais que entraram agora e que ainda não entendem o princípio do colégio. Lá trás comentei com alguns da mantenedora e a diretora, naquelas primeiras apresentações do colégio, de necessidade de reinvestimento, da forma que era colocada, ficava difícil de entender. a gente que entrou mais no início. E isso é uma venda de ideia e pra ser uma venda precisa ser melhor estruturada. (Entrevistado 18)

Sim, nas reuniões de começo de ano e de fim de ano. Sempre que há uma atividade da entidade mantenedora, são colocadas as necessidades. Eu lembro que me chamou bastante a atenção, a primeira reunião que participei, da situação financeira da escola. A família que não tem essa consciência é porque não participou, não lê os comunicados. (Entrevistado 5)

Eu não lembro. Tem os e-mails, mas não vejo um instrumento que tenha algo formatado das necessidades. O próprio caso do ar condicionado, que foi um pouco tumultuado. Talvez não seja falha na comunicação, mas acho que tem que se pensar nessa comunicação. Já que a escola é uma instituição sem fins lucrativos, que precisa da participação de todo mundo, acho que essa relação de onde estamos e onde queremos ir, acho que é importante ter um canal de comunicação, ajudaria bastante. (Entrevistado 15)

Não sinto isso. Eu sinto quando há uma demanda direta, um e-mail, por exemplo

dos ar condicionado, que era uma demanda dos pais e da escola também e os pais foram chamados para contribuir. Não está claro pra mim, hoje, as necessidades que a escola tem. Se estivesse mais claro, talvez fosse mais fácil ajudar. (Entrevistado 22)

Deve-se ressaltar que dos oito que afirmaram que a comunicação é clara, quatro são casais coordenadores de turma. A função de casal coordenador foi pensada justamente para poder ajudar na motivação e na divulgação das atividades da escola. Talvez por estarem mais próximos da escola e por serem corresponsáveis na divulgação das suas iniciativas e necessidades, estas pessoas tenham afirmado que a comunicação da escola é clara.

Tema 5: se percebem que os pais divulgam a escola e se eles próprios a divulgam

Outras duas questões avaliativas dizem respeito à percepção dos pais se divulgam a escola e se o próprio entrevistado divulga a escola e qual o principal motivo que leva a divulgá-la. Sobre a percepção de outros pais, quatorze, ou seja, exatamente a metade afirma que percebe os outros pais empenhados em divulgar a escola. Outros treze afirmam que não sabe dos outros pais, mas afirmam que eles próprios divulgam a escola. Esta resposta já avança na pergunta sequente que foi formulada, se eles divulgam a escola. Somente uma pessoa afirma que não percebe que os pais se empenham em divulgar a escola.

Não, não sinto isso. Mas não vejo como negativo. Há um orgulho da escola, mas não vejo divulgando. (Entrevistado 22)

(...) Como eu sou um dos primeiros, eu sei que já levei alguns para a escola. Eu não percebi, que um amigo meu tenha levado outro amigo meu. As sementes que estão lá fui eu que plantei. (Entrevistado 19)

Olha, eu acho que sim. Eu vejo bastante vizinhos ou até coleguinhas de outras turmas que estudam junto, por causa da própria propaganda boca a boca, que é o diferencial da escola. (Entrevistado 12)

Acho que dentro do círculo de amizade deles, sim. (...) (Entrevistado 7)

Acho que sim. Tanto que não se vê propaganda da escola em mídia. Somente em folders, que os próprios pais se encarregam de distribuir. (Entrevistado 2)

Quando questionados se divulgam a escola, houve uma unanimidade nas respostas, embora alguns assumam uma posição mais passiva, fazendo a divulgação quando questionados. Outros são mais ativos e procuram divulgar não somente quando surge a oportunidade.

(...) Eu divulgo direto. No meu trabalho... Alguns amigos meus já colocaram os filhos na escola por minha divulgação. (Entrevistado 3)

(...) A gente tá sempre tentando. As pessoas perguntam mesmo, todo mundo quer saber onde está o teu filho para saber se tu gostas ou não gosta, porque hoje em dia está complicado, né? (Entrevistado 14)

Eu não divulgo como algumas pessoas fazem. Se me perguntam, eu falo. Eu indico e falo bem. (Entrevistado 21)

A gente sempre divulga, quando tem amigos ou conhece pessoas por acaso. (...) (Entrevistado 11)

Sim. Eu divulgo bastante. Nossa filha está indo pro infantil V e ainda estou tentando trazer pessoas pra cá. (Entrevistado 20)

Na grande maioria das entrevistas, os motivos que levam a divulgar são os mesmos que os mantêm na escola. Muitos indicam a satisfação com o desempenho dos filhos, outros a metodologia da escola, com a participação da família e a prática das virtudes e outros ainda o fato da escola ser pequena, com poucos alunos por turma e o sentimento de pertença à escola. Outros divulgam pela confiança na escola e pela confiança nas pessoas que estão à frente da entidade mantenedora. Três entrevistados citaram que o motivo é proporcionar este serviço a outras pessoas.

(...) Se você quer o bem de outra pessoa, você acaba indicando para ela ter esse serviço também. (Entrevistado 23)

O motivo é que os valores que estão sendo empregados lá vão fazer a diferença na sociedade. (Entrevistado 13)

(...) Porque eu acredito no que a escola propõe. Porque senão, não estaria aqui. A escola tem um valor praticado dos mais altos de Florianópolis. Mas a gente acredita que vale à pena. E já teria tirado ela da escola e não divulgaria. (Entrevistado 7)

Neste contexto de identificar o esforço na divulgação da escola, deve ser ressaltado um aspecto muito importante que é a obtenção do equilíbrio financeiro através do preenchimento de todas as vagas disponíveis na escola. Como a escola iniciou seus trabalhos com poucos alunos, estas turmas iniciais foram avançando com as turmas não atingindo a sua capacidade máxima. Financeiramente falando, há uma subutilização de recurso, pois o recurso humano para aquela turma já está alocado

de qualquer forma, sendo a arrecadação seria maior se houvesse mais alunos na turma.

Apesar de muitas famílias terem uma preocupação com a viabilidade da escola e até um sentido de pertença, houve casos em que a divulgação foi feita, mas não havia vagas na faixa etária pretendida. Uma característica bastante importante está na idade que os pais escolhem para colocar seus filhos na escola. Normalmente, as principais faixas etárias compreendem entre zero e um ano. São poucos os pais que procuram escola após os dois anos. Conforme levantamento junto a direção da escola, “as crianças [maiores] só nos procuram decorrente de algum episódio bastante significativo em outra escola, que motivou a saída dos pais, como por exemplo, a perda de confiança na escola. E isto não é muito frequente.”

De certa forma somos donos da escola. (...)
(Entrevistado 3)

Porque a gente quer que a escola dê certo.
(...) (Entrevistado 27)

No nosso caso pessoal, a gente sempre procurou indicar a escola. Claro que a escola já tá no limite, em algumas séries. Não dá mais para acolher outras crianças. É uma coisa que tem que ser planejada. Não dá de fazer propaganda, se for negada a matrícula. (Entrevistado 6)

Neste sentido, talvez falte uma motivação e exposição de quais as turmas que precisam maior divulgação, que reflète diretamente em quais faixas etárias deverão ser intensificados os esforços para divulgar a escola.

Análise sintética sobre o protagonismo na escola

Analisando sob a ótica do protagonismo na escola, há evidências que a escola esteja atingindo seus objetivos

educacionais, pois a grande maioria citou como motivo de permanência o sucesso obtido na aplicação do método pedagógico, da educação nas virtudes e da proximidade da escola com a família. É possível perceber o reconhecimento dos pais na ênfase na dimensão humana, colocando as pessoas em primeiro lugar, partindo do indivíduo e seus relacionamentos, como destacam Murray et al. (2010) no seu destaque dado a economia social.

Outra evidência que corrobora com esta satisfação, é o crescimento da escola ao longo dos anos. Toda a divulgação feita foi através dos próprios pais, que por estarem satisfeitos, faziam questão de comunicar sua satisfação a outras famílias.

No entanto, há evidências que a escola possui falhas na comunicação com os pais. A comunicação “ajuda a fazer conexões por meio da criação de um meio de atravessar um abismo de incerteza (...) de forma a contribuir com novos insights” (PRESKILL; TORRES, 1999, p. 54), sendo que problemas na comunicação institucional acabam dificultando o fluxo da informação entre as partes interessadas. A primeira evidência encontrada deste problema, é que apesar de todos os entrevistados saberem que a escola é uma entidade sem fins lucrativos, há pouca participação efetiva em atividades concretas na escola. Alguns pais afirmaram que o fato de pagar mensalidade seja a ajuda que eles poderiam prestar a escola, principalmente porque a mensalidade está acima da média praticada no mercado.

A segunda evidência é o fato das divulgações da escola não serem tão constantes como anteriormente feitas pelas primeiras famílias. Sobre o aspecto da divulgação da escola a outras famílias, foi citado que já houve um caso de uma família procurar a escola após a indicação de outra família da escola e não haver vaga para seu filho. Neste sentido, pode haver falha de comunicação da escola em enfatizar que as séries mais avançadas precisam de alunos, pois são as que iniciaram com a abertura da escola, sem estarem com suas vagas totalmente preenchidas. Essas poucas vagas restantes fazem a diferença para ultrapassar o

equilíbrio econômico da escola, permitindo, por exemplo, o pagamento dos investimentos iniciais.

A terceira evidência decorre de uma indagação feita aos entrevistados com relação a externalização das necessidades. 39% dos entrevistados afirmam que não há uma comunicação clara das necessidades, enquanto 17% afirmam que há um esforço em criar uma comunicação, mas que poderia ser mais bem explorada. 28% afirmam que a comunicação é clara, sendo que destes, metade é casal coordenador da escola, uma função atribuída a um casal por turma, que procura transmitir e incentivar as demais famílias na escola, e que por este motivo pode influenciar a resposta sobre a clareza da comunicação institucional, pois estão com maior frequência em contato com a direção da escola e com o grupo mantenedor.

A quarta evidência é com relação a participação efetiva em ações na escola. Apesar de 82% dos entrevistados afirmarem que percebem que os pais participam de ações na escola, mas apenas 10% participaram efetivamente de alguma ação. A percepção pode ser decorrente que os próprios membros da entidade mantenedora são pais na escola e participam ativamente de diversas atividades promovidas na própria escola. Isso demonstra que há predominância da relação custo X benefício e não do protagonismo ativo dos pais na escola.

Atividades de Formação

Tema 6: se há participação nas atividades de formação

No aspecto da participação nas atividades de formação promovidas pela entidade mantenedora e a escola, treze entrevistados afirmaram que participaram de duas ou mais atividades sendo que desses, somente dois casais participaram mais de cinco vezes. Entre os demais entrevistados, nove participaram somente uma vez e seis afirmaram que nunca participaram deste tipo de atividades.

Tema 7: a percepção em relação aos demais casais da escola quanto a participação

Quando indagados sobre a percepção deles com relação a participação dos outros pais da escola nas atividades de formação, aqueles que não participaram ou que participaram somente de uma atividade, afirmaram não saber ou tinham somente uma impressão de que havia certa participação. Já os que participaram mais de duas vezes e principalmente os casais que compareceram a mais de cinco encontros, relataram que a participação é fraca.

Eu não tenho certeza, mas tenho a impressão que os pais participam, sim. (Entrevistado 14)

Comparando com a festa de fim de ano, foi muito pouca a participação. (Entrevistado 3)

Acho que devem participar mais. Não sei como poderiam fazer para sensibilizar as pessoas para participarem mais. (...) (Entrevistado 21)

Eu acho que pela quantidade de crianças, é pouca. Quando fomos, tinha dez, doze casais, dez a quinze por cento que participa. (...) (Entrevistado 7)

Houve relatos que podem indicar certa falta de interesse pelos temas abordados nas palestras e atividades sobre virtudes, educação, comportamento, etc., ou mesmo por um pré-julgamento do que é tratado. Inclusive as pessoas que participam acabam confundindo os temas abordados e sugerem ter um viés religioso.

(...) Sempre há casais assíduos. Acho que vai muito do interesse dos temas, da veia católica. Não me sinto motivada pelos temas. (Entrevistado 5)

Eu acho que é ainda muito fraca. Eu acho que falta entender também os pais que estão lá, se eles estão sintonizados com essa busca religiosa. Se estão, é problema de divulgação. (Entrevistado 18)

Há ainda a percepção de que as pessoas não sabem o benefício e a importância das atividades de formação para o alinhamento entre família e escola para potencializar ainda mais o aspecto da educação. Poucos têm essa percepção, como corroborado abaixo:

A impressão que eu tenho é que eles não sabem o quão bom que é. É tão bom pra ir tão pouca gente, e eu sempre tento falar pro pessoal, pra tentar participar. Eu acho que eles pensam que é mais uma reunião para falar de coisas da escola e não é. É uma coisa muito importante, para o casal, para a família, para a pessoa, isso é muito bom. (Entrevistado 8)

A leitura que eu tenho é que são sempre os mesmos que participam. (Entrevistado 16)

A assiduidade não é muito grande, mas as pessoas estão se esforçando para participar. Sabemos de vários pais que ficam chateados por não participar. (Entrevistado 10)

Há também um relato sobre a possibilidade da falta de participação com relação a falhas de comunicação e de suporte para as crianças, embora no calendário acadêmico estejam divulgadas todas as atividades de formação que devem acontecer ao longo do ano.

Eu acho que deveria melhorar, normalmente vão poucas pessoas, mas a

escola tem que melhorar também. a divulgação é feita em cima da hora e não tem professoras para ficar com as crianças. (Entrevistado 11)

Tema 8: os pontos positivos das atividades de formação

Ao se tentar identificar quais os pontos positivos nestas atividades de formação, houve certo equilíbrio, pois dez pessoas afirmaram que a própria formação é o ponto positivo, pois ensina e ajuda a aprimorar a educação dos filhos, o convívio familiar e a vida do casal. Outros nove entrevistados afirmam que o convívio entre os pais proporcionados pelas atividades é o ponto alto deste tipo de atividade. Quatro entrevistados afirmam que são passadas coisas práticas para a vida e estas respostas poderiam ser enquadradas também juntamente com os outros dez entrevistados. Outros quatro responderam que as atividades levam a uma reflexão e servem para lembrar de valores importantes que às vezes ficam esquecidos.

Hoje em dia, é difícil educar o filho. E lá a gente aprende muita coisa. (...) E nos mostra e ensina coisas que podemos levar para as nossas vidas e ouve coisas que traz pra casa e pode colocar em prática com o meu filho. (Entrevistado 3)

Acho bem válido pela troca de experiência. Às vezes amplia o ponto de vista. A gente passa a olhar a educação dos filhos de forma diferente. Às vezes a gente acaba esquecendo de coisas que deveriam fazer e não faz. (Entrevistado 25)

Isso sempre é bom para parar e refletir. No que a gente está fazendo. O que a gente pode extrair e refletir para aplicar no nosso

dia a dia, como pessoa, casal, família, em todos os aspectos. (Entrevistado 27)

Talvez o maior de todos seja o convívio entre os pais da escola. É uma interação muito boa, é um momento que você está se preparando para poder educar corretamente o seu filho. E além das amizades que você acaba fazendo, as formações em si são muito boas também. O convívio pode não ser o principal objetivo, mas é uma coisa que acontece e é muito boa. (Entrevistado 10)

A gente cresce como pessoa, como casal, a família fica mais unida, a gente pega dicas, assim, até o que se faz de errado, o que seria ideal para cada um. Faz a gente ver as ações, as explicações são muito boas, eu sempre fico feliz quando vou. (Entrevistado 8)

A integração entre os pais, conhecer os pais dos amigos dos filhos. Começar uma ligação fora da escola. (Entrevistado 5)

Tema 9: o que precisa ser melhorado nas atividades de formação

Sob o aspecto do que pode ser melhorado para que mais pessoas possam usufruir das formações ou mesmo para aqueles que frequentaram pouco, para que eles pudessem começar a participar, houve várias sugestões. Quatro pessoas sugeriram que fosse melhorada a comunicação aos pais, na divulgação das atividades. Quatro também afirmaram que o motivo que não participam e não ter com quem deixar as crianças, portanto sugeriram que se devia pensar em um serviço de babás ou animadores.

Outros quatro participantes afirmaram que o motivo que inviabiliza a participação é o dia ou horário das atividades. Sendo que um desses quatro sugeriu também que fosse feito uma enquete para que os pais se manifestassem sobre os temas de interesse e os melhores horários. Três pessoas sugeriram outros temas e outros palestrantes. Uma pessoa afirmou que não se trata um problema específico e que é questão de tempo. Uma ainda afirmou que depende do esforço dos pais. Três pessoas sugeriram maior periodicidade e constância e uma sugeriu justamente o contrário, menos vezes e com mais intensidade. Outra pessoa sugeriu que as atividades fossem gravadas e que pudessem ser disponibilizadas com forma de estimular a participação em outras atividades. Somente um dos entrevistados não soube indicar nenhuma melhoria.

(...) Encontros mais periódicos, mais constantes. (Entrevistado 23)

Tudo é uma questão dos pais se esforçarem. O horário não é ruim. Eu não sei até que ponto isso é ruim. Fim de semana o problema é ficar com as crianças. Esse é um ponto que vale a pena, para os pais que quiserem ir, ter uma professora que fique com as crianças. (Entrevistado 26)

(...) Talvez uma pesquisa com alguns pontos (temas) que os pais pudessem ter interesse. O que demanda ou chama atenção. Que horários seriam melhores, isso ajudaria. (Entrevistado 27)

Tentar vender melhor a ideia, estruturar melhor isso e criar algumas ações neste sentido. O colégio tem um potencial enorme, basta a gente identificar e saber externalizar isso. (...)(Entrevistado 18)

Tema 10: quais os âmbitos compõem a formação integral da criança

Um dos princípios da escola é o desenvolvimento integral da criança, que abrange cinco âmbitos principais, motor, cognitivo, afetivo, social e transcendência. Sob este aspecto, foi perguntado para os entrevistados se eles saberiam dizer quais os outros âmbitos fazem parte do desenvolvimento integral da criança além do cognitivo. Dos vinte e oito entrevistados, oito afirmaram que não sabiam. Oito souberam citar somente um deles. Outros oito acertaram dois âmbitos e somente quatro entrevistados acertaram três deles. Nenhum soube dizer quais os outros quatro âmbitos fazem parte do desenvolvimento integral da criança.

Ainda sobre as respostas dadas, dos vinte participantes que souberam enumerar pelo menos uma das áreas, dezessete citaram o âmbito das virtudes ou religioso, que é a parte da transcendência.

Física, motora, de espiritualidade.
(Entrevistado 3)

Questão da religião, valores, educação, união, disciplina, apresentação do final de ano, que teve todo um trabalho pedagógico, relacionado a um conjunto de coisas, valores. (Entrevistado 13)

Virtudes, questão de educação, de amizade, de religiosidade, além do conhecimento. (Entrevistado 6)

Essa constatação leva a conclusão que esta é a parte mais impactante das dimensões trabalhadas dentro do desenvolvimento integral da criança. Pode ser um indicativo que os pais não tem o hábito de educar no aspecto da transcendência os seus filhos e que deve ser respondido mais adiante neste diagnóstico na questão específica sobre educação na fé.

Tema 11: se procuram formação extra e em quais meios

Ainda sob o aspecto da formação, procurou-se saber dos entrevistados se eles tinham a preocupação em procurar outras fontes de informação para complementar o seu conhecimento e se aprimorar no processo de educação do seu filho.

De uma maneira geral, os pais tem preocupação em buscar mais informações sobre como educar os filhos. A grande maioria cita artigos na internet, mas também em revistas e livros.

Eu leio bastante, livros, Revista Crescer, internet. (Entrevistado 12)

Revistas, semanais e alguns periódicos específicos, internet, conversa com outros pais. (Entrevistado 23)

Livros, revistas, artigos, internet em geral. (Entrevistado 24)

Onde eu mais busco, por incrível que pareça, são artigos na internet, que eu recebo de amigos por e-mail. (Entrevistado 27)

Lá em casa a gente é muito cultural, museus, livros, roda da leitura, música. Eu leio muito na internet, sobre novas formas de pedagogia. Coisas que eu concordo e discordo. Lido sobre alfabetização também. O meu ex-esposo trabalha com educação também. (Entrevistado 5)

Um entrevistado apenas afirmou que assina um portal com conteúdo exclusivo sobre educação, e dois usam da educação que receberam como fonte de conhecimento para a educação dos seus filhos.

Eu e a minha esposa, quando o primeiro nasceu a gente comprou alguns livros e hoje ela assina um portal, que toda a semana vem lá uma matéria, que indica hoje seu filho tem tal idade, e deveria estar fazendo isso, isso e isso. E a gente divide aquilo ali. (Entrevistado 19)

Para a educação, eu acho que a fonte é dentro da família. Os princípios. (Entrevistado 17)

(...)valores que meus pais passaram e não passar o que eu tenho de errado. (...) (Entrevistado 13)

Houve dois entrevistados que afirmaram que a própria escola é uma fonte importante de conhecimento, não só em conversa com as professoras e coordenadora, mas ao receber indicação de literatura e textos fornecidos pela própria escola.

O próprio colégio nos proporciona varias formas de como educar melhor elas. (...) (Entrevistado 10)

(...)a escola me ajuda demais, principalmente a coordenadora pedagógica, me ajuda demais. Ela é impressionante, a segurança que ela passa. Parece que ela tem 10 filhos, cada um de uma idade. Ela entende muito bem, é impressionante as dicas que ela dá, até de leitura, brinquedo, essas coisas de palavrão, herói pra não desvirtuar para outro lado, essas coisas. (Entrevistado 12)

Algumas pessoas assumem que não buscam complementação para adquirir mais conhecimento sobre educação. Tal constatação pode representar falta de interesse ou confiança no que recebe da escola e que julga ser suficiente.

Infelizmente pelas entrevistas não é possível saber quais das duas hipóteses é a verdadeira para cada entrevistado.

Eu sou engenheiro. Não adianta, é minha formação. Pesquisa bibliográfica, confesso que não. (Entrevistado 26)

Ultimamente, eu tenho lido muito pouco. Quando o mais velho era pequeno, eu li vários livros sobre educação de meninos. Mas confesso que com o mais novo, eu deixei isso um pouco de lado. (...) (Entrevistado 25)

Na realidade eu não tenho muito tempo para adquirir esses conhecimentos. (...) (Entrevistado 8)

Deve ser destacado ainda que houve certa confusão com a interpretação da pergunta. Ao invés de externalizar se buscavam algo para seu próprio crescimento em conhecimento na área da educação, interpretaram como fontes oferecidas aos filhos para se entreter ou se informar.

Boa pergunta. Quais as fontes? A gente tá sempre buscando. Internet, livros principalmente. Ele tá sempre lendo. E televisão também. (Entrevistado 14)

(...) Meu filho gosta bastante de livro. (Entrevistado 1)

(...) A gente lê livros, aqueles do Itaú, a gente manda e-mails e lê pra elas. (Entrevistado 17)

Tema 12: se procuram ter formação espiritual

Da mesma forma que se procurou saber dos entrevistados se havia um esforço em avançar no aspecto educativo, também

foi perguntado sobre as fontes que eles procuravam obter formação do lado espiritual. É importante destacar que apesar da escola deixar bem claro a todas as famílias o seguimento da doutrina da Igreja Católica, principalmente no quesito de formação em virtudes, isso de modo algum produz qualquer tipo de segregação às crenças das famílias, bem como a religião que cada família elegeu para si.

Alguns trabalhos em comunidade, convívio com amigos, família, igreja. (Entrevistado 23)

A gente faz parte de um movimento de casais católicos, a gente tem leitura do evangelho, vai a missa. (Entrevistado 12)

Na verdade a gente não tem buscado muito. (Entrevistado 14)

Eu uso também internet, bastante fonte na busca de artigos, também na questão do diálogo em relação a isso. A minha esposa tem uma base muito forte valendo-se da bíblia. (Entrevistado 27)

Primeiro é a bíblia, a gente tem uma busca pela leitura da bíblia. Rezar em conjunto, e a missa. (Entrevistado 28)

Eu sempre rezo antes de dormir, sempre lendo livros de ajuda e mensagens positivas, sou ausente de igreja mas sou da religião do bem. Não sou um cara que vai na igreja mas procuro fazer o bem, nos atos e atitudes. (Entrevistado 7)

Eu vou a Missa, não sou 100% praticante. (...) (Entrevistado 1)

O que nós buscamos é isso: participar com frequência mensal das Equipes de Nossa Senhora, do Opus Dei, minha esposa é catequista de crisma na paróquia militar. (Entrevistado 18)

Eu sempre li muito filosofia. a minha crença hoje está muito baseada na experiência de vida, quase 50 anos, nessa bagagem cultural que a gente vai adquirindo, e muita leitura. Basicamente isso. (Entrevistado 22)

Eu tenho uma relação, não é distante, mas a gente vive num país católico, fui batizado, mas não tenho isso presente, tenho mais uma relação com o budismo e espiritismo, mas me ligo mais com o budismo. (Entrevistado 15)

Grupos de estudo bíblico, e que sempre foram muito legais, que ajudou a gente como casal. Igreja a gente vai muito pouco. (Entrevistado 11)

De certa forma a grande maioria dos entrevistados procuram seguir suas crenças e aprofundar nos conhecimentos da sua religião/filosofia de vida. Isso ajuda a criar uma sintonia entre a escola e as famílias, onde muitos dos valores tratados não são exclusivos de uma profissão religiosa, mas permeiam várias religiões, como fazer o bem, estimular a veracidade, a diligência, a ordem, etc.

Tema 13: se procuram conhecer a personalidade do(s) filho(s) para educar melhor

Nesta pergunta, onde se buscou saber se o entrevistado procura entender a personalidade do filho para que ele possa adquirir melhor a virtude, todos os participantes afirmaram que

sim. Aqueles que possuem mais de um filho ainda afirmaram que as pessoas são bem diferentes e que por isso precisam de abordagens diferentes. Isto facilita a compreensão da educação personalizada e o alinhamento escola-família, onde cada criança é tratada como um indivíduo único com suas próprias características.

Eu acho que sim e que é um grande desafio e é feito de forma individual, sem uma ajuda externa. É bem claro que não posso esperar deles a mesma resposta dando o mesmo estímulo. (Entrevistado 28)

Sim, a gente percebe que cada uma delas se comporta de uma forma, tem uma personalidade, e a gente tenta mostrar as coisas de uma forma que elas possam entender melhor. (Entrevistado 10)

Sim, isso ficou claro no segundo filho. Tudo estava legal e aí vem o segundo pra bagunçar tudo. Ali na passagem do primeiro pro segundo, você tem que entender, você tem que ter um norte para a educação do seu filho. (Entrevistado 15)

Esta percepção gerada pelos entrevistados dá indícios da efetividade do modelo pedagógico, pois nas preceptorias são tratados de assuntos como o entendimento da personalidade de cada filho para poder educa-lo melhor.

Análise sintética sobre as atividades de formação

Sob o aspecto das atividades de formação, fica evidenciada a pouca participação dos pais nessas atividades. Devido a um dos critérios de seleção dos entrevistados, que diz respeito ao tempo de participação na escola superior a dois anos, e levando-se em consideração que foram desenvolvidas cerca de dez atividades de

formação ao longo de um ano, cada pessoa teve a oportunidade de participar de, pelo menos, vinte atividades de formação. Dos entrevistados, apenas 7% participaram de mais de cinco. 39% participaram entre duas e cinco atividades. 32% participaram apenas uma vez e 21% nunca participaram.

Sobre a percepção dos entrevistados com relação a participação das outras famílias da escola nestas atividades de formação, o resultado revela que a mesma é fraca. Quantitativamente falando, 46% apontam que a participação é fraca, sendo este justamente o número de pessoas que participou mais de uma vez. Os 54% restantes não souberam responder por terem ido somente uma vez ou porque nunca participaram.

Ao se buscar compreender os aspectos positivos destas atividades de formação, 64% apontam os temas abordados e 32% o convívio entre os pais proporcionado pelo encontro. Já na indagação sobre o que precisa ser melhorado, 21% não soube responder ou acha que não precisa de melhoras. Houve contribuições bastante significativas e que indicam alternativas para buscar uma maior participação. Novamente o aspecto da comunicação foi citado, no sentido de melhorar a divulgação das atividades (14%), outros citaram a necessidade de suporte para cuidar das crianças (14%), e também outros dias e horários (14%). Ainda compõem as sugestões: outros temas e palestrantes (10%); maior periodicidade (10%); não há problemas, é questão de prioridade (7%); menos vezes e mais intensas (3%); gravadas e disponibilizadas pela internet (3%).

Deve-se destacar ainda que a maioria dos entrevistados procura não só estender seus conhecimentos nos aspectos da educação como também no seu lado religioso. A grande maioria cita como fonte de conhecimento na área de educação os artigos na internet, que geralmente aborda os temas sem o devido aprofundamento. No entanto, é positivo que há essa predisposição em buscar o conhecimento e aplica-lo junto aos seus filhos.

Outro ponto positivo do aspecto formação é a busca de conhecer as características de personalidade dos filhos para que possa ser mais eficiente as estratégias educativas. Pode-se atribuir

uma boa parcela desta resposta ao trabalho feito na escola, junto aos pais, que é a base da educação personalizada. Isto fica bastante claro no item a seguir que trata especificamente do sistema de preceptorias.

Preceptoria

Temas 14 e 15: se sabem o propósito da preceptoria e se colocam em prática os apontamentos da preceptoria

Para avaliar a aderência ao modelo proposto pelo colégio, os entrevistados foram submetidos a duas perguntas sobre o sistema de preceptorias. Foram indagados se sabiam o que era e qual a finalidade do sistema de preceptorias, se colocavam em prática as indicações recebidas.

Todos os entrevistados souberam dizer unanimemente o que era e qual a sua finalidade, e muitos ainda enalteceram o papel da preceptoria no processo de educação das crianças. Como se trata de um alinhamento entre a família e a escola, houve unanimidade também nas respostas com relação ao buscar colocar em prática as indicações recebidas na preceptoria.

A preceptoria acontece a cada trimestre e procura avaliar a criança na sua idade, no seu perfil. O que desempenha muito bem, mediano e o que não está tão bem, procura trabalhar com os pais, para que possa melhorar. (Entrevistado 3)

É uma das coisas mais interessantes. A professora, por não ter o lado emocional envolvido, traz muitas informações importantes para nós, e principalmente o que precisa ser melhorado. A preceptoria é um grande diferencial em relação às outras escolas. (...) (Entrevistado 28)

Eu acho a preceptoria extremamente importante. Era uma coisa que sentia falta

na outra escola. Sentar formalmente com os professores, e não somente aquela conversa na hora de buscar no final de tarde. Ver como ela se comporta aqui e em casa. E esses acordos de como vamos fazer juntos, para melhorar e ficar bom nos dois. É sempre uma confusão para poder juntar pai, mãe, horário comercial, mas a gente sempre levou muito a sério. Guardar em casa, reler. É um dos melhores pontos da escola. (Entrevistado 5)

Eu levo bem a sério isso. É muito importante. Até pra nós foi surpresa, a gente avaliou e chegamos a conclusão que era isso mesmo que tinha sido falado. (Entrevistado 28)

Sim. Diversas coisas que foram passadas a gente fez em casa. Muita coisa. Desde como lidar com algumas situações, o que a gente podia pedir o que eles pudessem fazer em casa, tirar os pratos e jogar a comida fora. Isso saiu da preceptoria. (Entrevistado 15)

Com certeza. Sempre que elas pedem pra gente mudar alguma coisa em casa a gente faz. (Entrevistado 20)

Fica evidenciado que os pais se dedicam a esta proposta da escola e compreendem a importância de fazê-la. Os resultados das preceptorias acabam trazendo maior segurança para os pais quanto ao sucesso do modelo pedagógico. Torna-se um círculo virtuoso, pois os pais veem satisfeita sua ânsia de conhecer mais seus filhos, e de adotar ações educativas que funcionam. Assim, tem elevada sua confiança enquanto principais educadores, além de ter mais consciência dos trabalhos desenvolvidos na escola. Ao mesmo tempo, o método pedagógico se beneficia desse comprometimento dos pais em querer colocar em prática as

indicações recebidas na preceptoria, que fortalece o alinhamento família-escola.

Tais constatações permitem afirmar que o sistema de preceptorias é um ponto forte da escola e uma das principais ferramentas que alavanca o método pedagógico e que promove a inovação social.

Tema 16: se têm ciência que a educação é um dever da família

Ao abordar este tema, buscou-se identificar junto aos entrevistados se os mesmos tinham ciência que a educação é dever da família e que é necessário um alinhamento família-escola para que ela seja efetiva, sendo que nesta perspectiva, se podiam citar algumas ações que consideravam mais importantes.

Houve unanimidade também com relação a reconhecer que a educação é um dever da família e que é preciso um alinhamento família-escola para que ela seja efetiva, e muitos souberam citar pelo menos um caso concreto de ajuste na educação em casa que foi fruto de uma indicação recebida na preceptoria.

Eu acho que sem dúvida, tem que ter o alinhamento. A educação é dos pais. A escola está para apoiar e ajudar a complementar o que a gente acha certo. Ações, por exemplo, problema de ciúme, com pequenas atitudes da mais velha, de querer se a mais importante da turma. (Entrevistado 8)

A educação vindo de casa é muito mais importante que a da escola. A nossa filha é muito teimosa. A professora sugeriu aquele quadro de pontos, a gente fez e o resultado foi muito positivo. (Entrevistado 20)

O que a gente percebe muito, quando faz uma preceptoria, vai pra casa e fica

refletindo sobre a atitude das crianças, e essa necessidade: conversar com o colégio e ver o que está atrapalhando ou o que precisa ser melhorado e colocar em prática. Às vezes acontece, por exemplo: o nosso filho não queria ficar na escola e na preceptoría foi tratado e depois melhor acolhido. Também na disposição para fazer as tarefas. E isso está sendo muito bom pra gente, e um aprendizado para os dois, pais e colégio. (Entrevistado 18)

Os resultados obtidos a partir das indicações da preceptoría reforçam o papel dos pais na educação dos filhos e faz com que os mesmos ganhem confiança na escola e no modelo pedagógico. Esta confiança obtida através do sucesso na aplicação de práticas educativas no dia a dia em casa, reforça também o próprio entendimento dos pais com relação ao seu papel como protagonista da educação dos seus filhos.

Análise sintética sobre o sistema de preceptoría

Assim como levantado no primeiro ponto de análise, que a escola esteja atingindo seus objetivos através do sucesso do método pedagógico, neste terceiro aspecto fica totalmente evidente que esse é um ponto forte no quadro de avaliação da preceptoría com os pais. Nas entrevistas, todos os participantes souberam dizer o que é e qual a finalidade da preceptoría, além de citar casos práticos de alinhamentos indicados na preceptoría e que surtiram efeito na educação em casa.

Além disso, todos os participantes demonstraram total confiança na escola e afirmaram que sempre colocam em prática as indicações recebidas na preceptoría. Por ser a principal ferramenta de suporte a educação personalizada, a escola exige a participação do pai e da mãe nas preceptorías, sendo que as ausências precisam ser devidamente justificadas. Talvez essa seja uma das razões de sucesso desta ferramenta, além da sua comprovada eficácia.

O próprio sucesso nas preceptorias também fortalece não só a confiança na escola como um todo, como afirmado por grande parte dos entrevistados no motivo de permanência na escola, mas também nos próprios pais terem mais consciência e assumirem seu papel como protagonistas da educação dos seus filhos.

Outro ponto importante é que os pais reconhecem que a educação é um dever da família, demonstrando sintonia com o modelo proposto pela escola, dando indícios que a entidade mantenedora/escola estão conseguindo difundir o seu ideário.

Assim, considerando o sistema de preceptorias pode-se caracterizar a entidade mantenedora como inovadora sob o ponto de vista social, pois se verifica que são atendidos todos os participantes e não somente subgrupos ou indivíduos (PHILLS JR et al., 2008; POL; VILLE, 2009; MULGAN, 2006; BIGNETTI, 2011).

Educação e Convívio Familiar

Tema 17: se têm preocupação de transmitir aos filhos a sua fé.

Um dos cinco âmbitos da educação promovida na escola é o aspecto da transcendência. Dentro desta perspectiva, se procurou saber dos entrevistados se havia ações concretas feitas em família que demonstrassem o desejo de transmissão daquilo que acreditam, a sua fé.

Todos os entrevistados procuram, de uma forma ou de outra trabalhar este aspecto com seus filhos. Dezesete entrevistados citaram, dentre outras ações, a oração com seus filhos antes de dormir. Quatorze afirmaram que tem o hábito de fazer a oração antes das refeições. Doze enfatizam a participação da missa com os filhos como um fato importante na transmissão da fé. Sete pessoas citaram também que viver as virtudes e os valores cristãos são importantes para as crianças. Seis entrevistados afirmaram que procuram viver os tempos litúrgicos com as crianças, como, por exemplo, a confecção de presépios na

época do Natal. Quatro citaram que o fato das crianças estarem presentes em atividades de espiritualidade dos pais com outros casais, fortalece esse lado da fé nos seus filhos.

A gente tem feito os estudos bíblicos e as crianças estão sempre juntas. Elas sabem o que a gente vai fazer, elas entendem e é muito legal. Até na última preceção, a coordenadora pedagógica falou que a mais velha sempre cita o que viu com a mãe. A gente sempre tenta fazer uma oração antes da refeição e dormir. Não era um hábito, mas foram adquirindo. (Entrevistado 11)

Levamos a Missa. (...) agora no Natal, a gente foi no Floripa Shopping, e a gente disse que lá embaixo tinha o Papai Noel. E ela perguntou onde era o presépio. Perguntamos pro Papai Noel e isso eu tenho certeza que partiu da escola. O Papai Noel ficou admirado com a pergunta e quis saber onde era a escola dela. (Entrevistado 17)

A gente reza na hora do almoço, geralmente associado ao alimento e também para dormir. A Missa não é uma coisa frequente. Meu esposo me acompanha em alguns momentos. As crianças me acompanham. Dias festivos também. (Entrevistado 28)

A gente sempre vai junto a Missa, principalmente nos horários que vão mais crianças, tento levar numa Missa que seja mais alegre. (Entrevistado 12)

A gente tem valores muito fortes, que espera dos nossos filhos mais do que um bom desempenho acadêmico, faculdade, que sejam pessoas do bem. A gente sempre

fala de gentileza, generosidade, amizade, respeito. (...) Não somos católicos, mas prezamos pelas atitudes que são pregadas [na escola]. (Entrevistado 5)

Independentemente da crença ou profissão religiosa que cada família tenha, fica evidente que no processo educativo, os pais se preocupam em transmitir aos seus filhos seus valores relacionados com a transcendência. Isto facilita o alinhamento entre a escola e a família e indica que há sintonia entre as rotinas das famílias e o que é praticado na escola. Muitos afirmaram que alguns hábitos foram trazidos da escola para dentro de casa e que de modo algum causou desconforto para a família.

Tema 18: como é um dia rotineiro na família

Na sequência sobre o convívio familiar, foi solicitado para descrever brevemente o convívio familiar nos seguintes períodos: café da manhã, almoço, jantar, tempo da noite e fins de semana. Foram consideradas as respostas dos doze casais que vivem juntos no mesmo lar.

Das doze famílias, levando em consideração as refeições em conjunto, quatro afirmaram que tem o hábito de jantar juntos, duas tomam o café da manhã juntos, e somente uma família tem o hábito de sentarem todos juntos para a refeição do almoço.

Outra constatação importante é que das doze famílias, em sete delas a mãe fica pelo menos meio período com os filhos enquanto que em outras quatro, o pai só vê a noite sua família. Sobre o hábito descrito pelos entrevistados, somente uma pessoa citou o tempo reservado para conversar com o seu cônjuge após os filhos irem para a cama.

A grande maioria dos entrevistados afirmou que nos finais de semana há uma dedicação quase exclusiva para os filhos e a família, numa tentativa de amenizar a possível ausência decorrente da rotina vivida durante os dias da semana. Somente um casal afirmou que nos finais de semana têm o hábito de estar

com outras famílias da escola, almoços e festas, mas que também tentam reservar um tempo para estarem juntos em família.

Durante a semana é corrido. De manhã e a tarde eu trabalho. A minha esposa chega mais tarde do trabalho. Eu tenho que dar janta e banho. Até umas oito da noite. Daí em diante eu vou jantar, ela vai jantar. A gente toma banho e já começa outro dia. Sábado e domingo a gente tenta se divertir ao máximo, ou ir no parque, no SESC, fazer o máximo de coisas possíveis no fim de semana. (Entrevistado 4)

Café da manhã juntos, mesmo pouco tempo. Depois trabalho e escola. Almoço, tentamos nos encontrar duas vezes por semana para almoçar juntos e a noite a gente se reúne para jantar juntos. A tarde eu fico com elas. Depois veem um pouco de TV e vão dormir. E fim de semana a gente vai pra praia, faz passeio... (Entrevistado 24)

Fins de semana é um capítulo totalmente à parte. Cada final de semana é uma coisa, um almoço, a escola tem muitas atividades, seja da escola ou de famílias da escola. Durante a semana a nossa rotina é praticamente a mesma. Normalmente eu faço o café para elas e saio para o trabalho. Almoço em casa, minha esposa deixa as coisas prontas. (Entrevistado 10)

Eu sou profissional liberal e optei por trabalhar no período da tarde. (...) (Entrevistado 28)

Tema 19: se dentro da rotina do casal, há um momento específico do dia para conversar e a frequência

Esta última parte do questionário, que aborda sobre a educação e o convívio familiar, é bastante delicada por se perguntar sobre hábitos e questões que dizem respeito à vida em família. Os entrevistados afirmaram que conversam diariamente, embora haja respostas que levem a dúvida tanto sobre a qualidade da conversa quanto a periodicidade. As respostas também permitem constatar certo incômodo com a invasão da privacidade, levando o entrevistado a dar uma resposta na defensiva.

Marido: Cônjuge? Frequência? Pelo menos uma hora por dia; (Entrevistado 23)
Esposa: Pouco. (Entrevistado 24)

Sempre. (Entrevistado 12)

Nós conversamos direto. A gente tem um bom convívio. (Entrevistado 26)

Esposa: Todos os dias, as vezes não tem muito tempo. Mesmo no carro. (Entrevistado 3)
Esposo: Geralmente na hora do almoço, no carro. Vai pra cá, leva pra lá (Entrevistado 4)

Todos os dias. Todas as horas. Sempre que tá junto. (Entrevistado 14)

Diariamente a gente tira um horário para conversar, depois que as crianças dormem. (Entrevistado 27)

Apesar de estar diretamente ligado à personalidade de cada um dos cônjuges, o hábito de conversar é uma necessidade de suma importância no relacionamento do casal. Mas deve-se destacar aqui que esta conversa vai além de simplesmente falar um com o outro. Devem ser assuntos destas conversas a educação dos filhos, o relacionamento entre o casal, a vida social e familiar

mais ampla (avós, tios, primos), além, claro dos assuntos corriqueiros do dia a dia.

Embora alguns entrevistados não tiveram a consciência de que tipo de conversa se buscou identificar no relacionamento dos casais, outros não só sabiam como relataram que este aspecto acaba sendo negligenciado, mesmo inconscientemente, seja por dificuldade de se encontrar na rotina diária do casal, seja por superar as próprias características de personalidade de cada um dos cônjuges.

O diálogo entre o casal é sempre complexo. (...) Temos os pontos concretos de esforços [exercícios do grupo de casais]. A gente tem feito alguns, falhado em outros. O dever de sentar-se, quando a situação está complicada, a gente recorre. A direção espiritual, com um sacerdote, ajuda a querer voltar pra casa buscando uma harmonia. A gente conversa de amenidades, quando está ok. Quando está complicada, um ou outro procura de maneira cristã fazer a correção fraterna. (Entrevistado 18)

É, a gente conversa... quando dá [risos]. Isso é uma coisa identificada. A gente conversa... Falta né? (Entrevistado 21)

Converso, assim, nossos horários são meio atrapalhados. Normalmente a gente conversa no fim de semana, tenta tirar o atraso que a gente não conversou. (Entrevistado 17)

Sobre tudo, sempre. Mesmo não estando aqui a gente fala muito. Sobre educação, sobre nós. (Entrevistado 20)

Dentro deste aspecto, é possível estabelecer certa relação entre esta “falta de diálogo” com a ausência nas atividades de

formação da escola. Isto porque todas as atividades de formação reforçam, de uma forma ou de outra, o papel de cada pessoa individualmente (pai, mãe) no processo educativo e também do casal. É importante destacar que esta não deve ser tratada como uma relação causa-efeito, pois não é garantido que o fato de participar das atividades de formação vai transformar o relacionamento do casal. Mas da mesma forma, os próprios relatos de pessoas que participaram com certa frequência, atestam que há um despertar para esta necessidade, o que acaba contribuindo para o relacionamento.

Tema 20: se costumam construir planos de ação através do diálogo, inclusive com os apontamentos vindos da preceptoria

Quando se perguntou sobre o desenvolvimento de planos de ação, fruto do diálogo das indicações recebidas na preceptoria, muitos interpretaram como definir planos de ação formais, escritos e talvez afixados em algum lugar da casa. Desta forma, muitos responderam que não.

Mas entendido que o plano de ação é algo que o casal conversa e resolve adotar em conjunto, com ambos participando do processo de colocar em prática alguma ação concreta, somente quatro pessoas não sinalizaram que adotam ações neste sentido. Todos os demais afirmaram que de uma forma ou de outra, costumam conversar a respeito da educação dos seus filhos e definem uma estratégia de atacar o problema.

Quando chega a preceptoria, na última ele não foi pois estava viajando. Quando chegou, disse o que precisava melhorar. A gente não faz planos. Sem cronograma, mas conversa sobre isso. Sempre sobre alguns comportamentos. (Entrevistado 3)

Sim, conversamos longe deles e combinamos antes o que fazer. (Entrevistado 12)

Não são planos formais, mas as ações são em consenso e estamos bem sintonizados. (Entrevistado 27)

A gente não tem planos mais rígidos. A gente vê pontos da preceptoria e planeja atuar naquilo que foi dito na preceptoria. (Entrevistado 7)

Não chega a ser um plano de ação. Não chegamos com listas muito grandes pra fazer. Mas a gente dialoga em como fazer as atividades. (Entrevistado 5)

Por não ser uma prática fácil para muitos casais, assim como todo hábito, o exercício constante de conversar sobre a educação dos filhos exige esforço e comprometimento. Neste sentido, a própria preceptoria estimula o exercício do diálogo para construir em consenso o plano de ação. Embora tenha sido relatado por famílias que há construção de planos de ação, a execução pelo casal acaba não acontecendo como o planejado.

De um modo bem objetivo. A gente sai daqui e já fala com a professora e já sabemos o que temos que fazer de forma bem objetiva. Coloca a folha na geladeira. (Entrevistado 21)

Eu acredito que sim, a gente conversa o que percebe da nossa filha. Questões de comportamento, que a gente não concorda. Conversamos sobre o que fazer e agimos da mesma forma. (Entrevistado 7)

Sim. Às vezes a gente identifica alguma coisa e acaba trazendo para a escola do que a gente identificou. (Entrevistado 15)

A gente costuma conversar a respeito na preceptoria, mas nada estruturado. Não

tomamos a mesma ação. Neste sentido poderia ser melhorado. (Entrevistado 18)

De um modo geral, as pessoas entrevistadas relatam que há de planos de ação construídos de maneira informal. Há indícios que o próprio sistema de preceptorias ajuda o casal a conversar sobre a educação dos seus filhos e a identificar pontos de melhora que exijam planos de ação para serem assumidos pelo casal.

Tema 21: como buscam superar as crises ou dificuldades

Ao indagar sobre a estratégia utilizada para superar crises ou dificuldades no relacionamento do casal, a ampla maioria (vinte e duas pessoas) apontou a conversa e o diálogo como principal ferramenta. Também foram citados a oração e deixar para conversar em outro momento (seis pessoas).

Conversar bastante, rezar bastante. Não discutir de cabeça quente, deixar baixar a poeira e ser tolerante. Não tem uma receita pronta. (Entrevistado 23)

O tempo tem que passar. Tem que dar uns dias para a poeira baixar. Não adianta querer resolver na hora. (Entrevistado 4)

O principal é a conversa. O Diálogo é o principal, embora seja difícil. Ou o silêncio, para esperar a poeira dar uma baixada. (Entrevistado 28)

(...) faz tanto tempo que a gente não tem crise. Eu acho que eu brigo na hora e depois passa. (Entrevistado 25)

Diálogo. Cada um ceder no ponto, não ficar insistindo. (Entrevistado 2)

Neste tema específico fica evidente que os entrevistados sabem que o diálogo é a principal ferramenta para superar crises conjugais e de relacionamento, embora pareça que seja utilizado somente em situações extremas.

Análise sintética sobre educação e convívio familiar

O último ponto de análise diz respeito à educação e ao convívio familiar. Por se tratar de um aspecto de certa intimidade do casal e da vida em família, muitas vezes as respostas foram curtas e evasivas, principalmente as que buscam compreender o relacionamento entre o casal. As famílias entrevistadas têm as seguintes características: 58% das mães ficam pelo menos meio período com os filhos; 33% dos pais só veem os filhos a noite; já 16% das famílias tomam café juntas todos os dias; somente 8% das famílias tem o hábito de almoçarem juntas. Com relação ao convívio entre o casal, somente 8% das famílias tem na sua rotina um tempo para a conversa entre o casal, sem a presença dos filhos.

Apesar de haver uma unanimidade entre todos os entrevistados que a conversa e o diálogo são a melhor estratégia para superar crises de relacionamento, há indícios que essa prática não seja aplicada no dia a dia dos casais. Muitos entendem a conversa entre o casal como o simples fato de trocarem informações de qualquer natureza. Talvez a própria interpretação da pergunta tenha relação com a sua prática, pois apesar da grande maioria afirmar que tem o hábito de conversar com seu cônjuge, apenas 8% tem um tempo reservado para conversar depois que as crianças foram pra cama.

Buscou-se saber se os planos de ação são construídos no diálogo entre o casal, mas muitos afirmaram que na própria preceptoria chegam a um acordo do que fazer. Isso aponta, também, para uma falta de diálogo em construir um plano de ação baseado na conversa entre o casal em outro momento que não o da preceptoria. Neste aspecto, deve-se enaltecer a função da escola, principalmente do sistema de preceptorias como facilitador e estimulador do diálogo entre os pais na construção

dos planos de ação para seus filhos. Embora se trate somente da educação dos filhos e dificilmente seja abordado algo entre o relacionamento do casal.

Esta falta de diálogo dá indícios que a escola não está conseguindo atingir totalmente seus objetivos, informação esta corroborada pelo baixíssimo índice de participação dos casais nas atividades de formação, onde esses temas de convívio familiar e amor matrimonial são abordados com constância. Apesar da grande maioria afirmar que o diálogo seja a solução para resolver crises conjugais, parece que só usam deste recurso em situações extremas, pois ficou evidenciado também que os pais quando conversam entre si, geralmente o assunto tratado diz respeito a educação dos filhos ao invés do relacionamento entre o casal.

5.3 A ATUAÇÃO DA MANTENEDORA NA OBTENÇÃO DOS OBJETIVOS

Analisando de uma forma geral, os objetivos da entidade enquanto inovação social estão sendo alcançados de maneira parcial. O método pedagógico adotado é bastante eficaz e ajuda as famílias, principalmente com o auxílio da preceptoria, a identificarem comportamentos e auxiliar no exercício dos hábitos bons para construção das virtudes nos seus filhos.

No entanto, há fortes indícios de ineficácia através das formações, principalmente pela baixa participação nessas atividades. Há indícios que não se trata do conteúdo das formações, pois a grande maioria que já frequentou elogiou a forma como os temas são tratados e como são aplicáveis a sua realidade. Houve sugestões que devem ser levadas em consideração, como forma de estimular a participação das famílias, como oferecer suporte para o cuidado dos filhos enquanto os pais participam das atividades e possibilidade de realizar em outros dias e horários.

Este diagnóstico também aponta para um grave problema de comunicação entre a escola (e entidade mantenedora) e as famílias, tanto na transparência das informações quanto na divulgação e estimulação da participação nas atividades de

formação. Há indícios também que a comunicação apresenta falhas pois apesar de muitos entrevistados declararem que entendem que é uma entidade sem fins lucrativos, foi relatado que na sua visão, que os outros pais não tem o mesmo entendimento e que eles mesmos só o tiveram com o passar do tempo. Também os entrevistados não souberam dizer que tipo de ajuda a escola precisa, dando novamente indícios de falha na comunicação entre escola e famílias.

Para complementar esta seção, será utilizada a própria percepção dos pais com relação a entidade mantenedora, onde se procurou saber se os assuntos tratados na entrevista poderiam ser atribuídos a entidade mantenedora. A grande maioria reconheceu a importância da escola no aspecto educacional dos seus filhos. Fica evidenciado nas respostas não somente o que é tratado na escola, mas inclusive as recomendações das preceptorias.

Acho que sim. A proposta da escola tem auxiliado bastante na educação dos filhos. A preceptoria, a questão das virtudes. Tem ampliado o nosso ponto de vista. (Entrevistado 25)

Eu considero que sim. Eu noto que a nossa filha tem, esses dias até ela estava falando quem era o menino Jesus, esses valores. A entidade mantenedora complementa aquilo que a gente já faz em casa. Se fosse conflitante, dificilmente a gente ficaria na escola. (Entrevistado 27)

Sim. Porque além de tudo que a gente falou, a gente tem bons exemplos nos casais da escola, porque sozinhos a gente não consegue. (Entrevistado 28)

Sim. Eu acho pra essa questão de relacionamento familiar. E principalmente pelas palestras do Fulano e para a fé a escola conseguiu mais ainda do que a

gente. Foi o colégio. Essa é uma vitória do colégio. Na educação dos nossos filhos, teve muitas coisas que deveriam ser um hábito nosso, e foi do colégio. A parte da fé a gente já tinha. (Entrevistado 21)

Com certeza. Na questão do Fulano, dá aquele estalo, dos conceitos. Isso ajuda. E educação, é constante, não acaba nunca. (Entrevistado 7)

Contribuiu sim, a gente vê a evolução. Em casa a gente não tem a didática do pessoal daqui. São coisas que a gente vê a diferença com os filhos dos nossos amigos. (Entrevistado 17)

Sim, eu acho que fica claro a vontade, o objetivo de construir uma educação que envolva a família, é legal que nossos filhos estejam numa escola que tem esse viés da família. Embora não sejamos religiosos. (Entrevistado 15)

Nas respostas anteriores também ficou evidenciado que o ambiente proporcionado pela escola facilitou o convívio com outras famílias, seja através das festas, atividades de formação, ou mesmo nos eventos dentro da escola. Ao ser considerado o aspecto da ajuda a família com relação à vida conjugal, alguns reconheceram que a entidade foi responsável por este aspecto, principalmente através das atividades de formação.

Entendo que sim. Acho que tem ajudado não só na formação da nossa filha como na formação do casal. Incentivando o convívio da família, a participação da família. (Entrevistado 2)

Com certeza. Sim. Desde questão mãe, filha, como casal como família, contribuiu muito. (Entrevistado 20)

Sim. É um círculo virtuoso. A escola lembra a gente dos bons valores e é uma troca. Que vai lembrando a gente de coisas importantes. (Entrevistado 23)

No entanto, como constatado na análise sobre as atividades de formação, pouquíssimas pessoas participaram constantemente delas. Então sob este aspecto de ajudar as famílias com relação a vida conjugal, há indícios que a entidade mantenedora não conseguiu atingir seus objetivos, como fica evidenciado nas falas a seguir:

(...) Apesar da gente ter falhado. O que o colégio propõe é para ajudar sempre. O problema é a família estar aberto a isso. (Entrevistado 24)

Em relação ao casal, não. A gente sempre foi muito de conversar. Com relação a educação do filho, sim. (Entrevistado 3)

Com relação à atuação da entidade mantenedora na consecução dos seus objetivos, conclui-se que a mesma tem conseguido relativo sucesso na educação das crianças, principalmente pelo método pedagógico adotado. A pouca participação nas atividades de formação acaba por não conseguir atingir um potencial mais alto dos pais na educação dos seus filhos e principalmente na sua vida conjugal e na atuação como um casal.

5.4 A AÇÃO SELECIONADA PARA SER DESENVOLVIDA

Com o fechamento do diagnóstico, foram levantados dois graves problemas, que de certa forma estão relacionados. A

escola possui uma comunicação institucional deficiente e as atividades de formação são pouco frequentadas.

Os aspectos que abrangem o problema de comunicação institucional são bastante amplos e acabam dificultando a criação de um caminho aberto para as partes interessadas (PRESKILL; TORRES, 1999). Há dificuldade das pessoas entenderem o próprio modelo de instituição sem fins lucrativos, pelo fato de cobrar mensalidades como contrapartida do serviço oferecido. Também foram levantadas a falta de uma externalização clara das necessidades da escola. As famílias diminuíram a divulgação da escola por haver recusa de vagas, sendo que falha a comunicação em apontar quais turmas precisam de alunos e quais não precisam.

Porém, por se tratar de uma área estratégica e um dos pilares para o sucesso do empreendimento como inovação social, foi priorizado o desenvolvimento das atividades de formação. Nesta escolha também está contemplada a melhoria na comunicação destas atividades especificamente, que também foi levantada pelo diagnóstico, não incluindo todas as facetas que compõem um plano de comunicação institucional eficaz.

O diagnóstico apontou ainda algumas alternativas de adaptação das atividades de formação, dentre as que se destacam a melhor divulgação das atividades, o suporte ao cuidado das crianças e a realização em outros dias e horários. Estas são as principais sugestões, sendo que a manutenção dos temas abordados foi indicada também, já que 64% dos entrevistados considerou como ponto positivo, embora 10% tenham citado como sugestão de melhora a utilização de outros temas e palestrantes.

Assim, partindo dos apontamentos deste diagnóstico, e da seleção da atividade a ser desenvolvida, o próximo capítulo apresenta o desenvolvimento do programa de formação para famílias através do modelo espiral de desenvolvimento da pesquisa-ação.

6. APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA FAMÍLIAS

Após a elaboração do diagnóstico, ficou evidenciada a ineficácia das atividades de formação promovidas pela escola. Ineficácia esta decorrente mais da falta de participação das famílias do que dos temas abordados. Por meio do diagnóstico foi permitido elaborar alguns ajustes, avaliado junto aos próprios interessados e os resultados serviram de base para a promoção de inovações, na tentativa de maximizar a participação das famílias nas atividades de formação.

6.1 FATORES QUE IMPACTARAM NO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

Antes de descrever o desenvolvimento do programa de formação para famílias em si, aborda-se alguns fatos precedentes e fatores relevantes para melhor entender todo este processo.

Uma das características da entidade mantenedora estudada é a não existência de uma diretoria executiva dedicada para a instituição, ou seja, todos os membros envolvidos fazem o trabalho de forma voluntária. Como o trabalho voluntariado tem “por base fatores motivacionais, grau de implicação e expectativas distintas dos padrões presentes nas relações salariais tradicionais” (ANDION, 2005, p. 95), a sua gestão também deve ser feita de maneira diferente. Esta particularidade faz com que haja formas cautelosas de conduzir e gerir as tarefas atribuídas a cada pessoa na entidade.

Sob o aspecto da cobrança das tarefas, há uma relação de confiança construída entre os voluntários, onde o comprometimento está relacionado de alguma forma com os fins buscados pela instituição. A forma de se fazer esta cobrança nem sempre é simples, pois normalmente muitos fatores concorrem com o tempo dedicado ao voluntariado. A agenda das pessoas tende a mudar ao longo do tempo, se comparada ao momento que decidiram fazer parte do empreendimento, devido a diversas

circunstâncias, dentre elas estão as demandas familiares e do trabalho profissional. Ou seja, devido ao fato de as pessoas dedicarem mais esforços nos seus trabalhos profissionais, muitas vezes as tarefas a elas atribuídas levam mais tempo a serem executadas, além de haver um certo limite na forma de cobrar os resultados, pois pode-se correr o risco de perder o voluntário.

Por estes motivos, há grande preocupação de evitar que uma mesma tarefa tenha que ser refeita por falta de planejamento ou mesmo por falha na execução. O retrabalho pode gerar forte aspecto desmotivador por parte do responsável pela tarefa, além de gastar talvez o recurso mais precioso destes tipos de empreendimentos: o tempo do voluntário.

Além das particularidades do trabalho voluntário, ao longo do processo de construção do diagnóstico houve alguns acontecimentos relevantes que culminaram com a alteração da equipe avaliadora e que de certa forma impactou no próprio processo avaliativo. A primeira situação foi a necessidade de afastamento do presidente da entidade mantenedora, por razões particulares relacionadas ao seu trabalho formal, que impossibilitaria a dedicação de tempo para as atividades de presidente da entidade. Como consequência disso, um dos membros da equipe avaliadora, que desempenhava função de vice-presidente teve que assumir interinamente a presidência, por assim determinar o estatuto da entidade.

Outro episódio com relativa importância foi a impossibilidade de contar com a ajuda de uma parceria estabelecida entre a entidade mantenedora e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, na qual uma estagiária faria parte dos seus estudos tomando a escola como estudo de caso. É importante destacar que o trabalho acordado entre a entidade mantenedora e a estagiária foi cumprido e que a participação na equipe avaliadora seria contado para uma segunda etapa da sua disciplina de estágio na referida universidade. A não concretização se deu pela possibilidade da estagiária terminar seu estágio no exterior.

Por fim, a última e talvez a mais importante casualidade foi a necessidade de um membro da equipe avaliadora ter que

assumir um cargo no serviço público. Com o novo emprego, todo o tempo disponível para a entidade mantenedora foi direcionado para treinamento e estudo, além da própria adaptação a nova rotina de vida. Assim, pode-se verificar que uma organização social, que é gerenciada por meio do trabalho voluntário, pode enfrentar inúmeros desafios, desde a falta de recursos financeiros até a rotatividade de pessoas para a realização de tarefas essenciais a vida da organização.

Tanto a forma de trabalho do voluntário quanto as mudanças na equipe avaliadora contribuiu para que não fosse possível cumprir o cronograma estipulado para entrega do diagnóstico. Desde a finalização das entrevistas com as correspondentes transcrições até a elaboração do diagnóstico, o programa de formação para as famílias já havia sido elaborado para o ano de 2015.

Com a elaboração do programa de atividades de formação, inclusive com sua data de realização alterada para as primeiras quintas-feiras de março e junho e com a confirmação dos palestrantes externos convidados, houve dificuldade em ajustar o novo programa de formação às demandas apontadas no diagnóstico. A escolha do novo dia da semana se deu pela disponibilidade dos palestrantes, pois anteriormente eram feitas nas terças-feiras.

Deve ser destacada também como relevante neste processo a mudança da data das reuniões semanais da entidade mantenedora. Por uma questão de circunstâncias pessoais, chegou-se à conclusão que o único dia possível de reunir as pessoas envolvidas era na quinta-feira, coincidindo com os dias de formação para os pais.

Esta decisão pode ter contribuído para a pouca participação das outras famílias nestas atividades. Não houve nenhum tipo de avaliação quanto ao impacto gerado por esta decisão, mas pode-se prever um certo descrédito junto aos participantes, quando nem os membros da mantenedora se fazem presentes nas suas atividades.

6.2 A PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESTUDADO: PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO CICLO

No desenvolvimento do programa de formação para as famílias, todo o processo é orientado por ciclos que seguem um modelo de espiral, em que os ciclos posteriores se beneficiam dos aprendizados das etapas anteriores (DICK, 2002; MARTINS; THEÓPHILO, 2007; TRIPP, 2005). O capítulo anterior foi finalizado com a seleção da ação a ser desenvolvida. A escolha do programa de formação para famílias foi o primeiro passo executado após a elaboração do diagnóstico. Na sequência, iniciou-se o desenvolvimento da ação propriamente dito.

6.2.1 O primeiro ciclo

6.2.1.1 Planejamento e implementação da ação

Tendo em mente todos os fatos e circunstâncias que precederam o desenvolvimento do programa de formação, algumas ações tiveram que ser tomadas para que houvesse uma efetiva mudança. A primeira ação foi escolher a primeira data de formação para se poder colocar em prática os ajustes pretendidos, que acabou se tornando a primeira dificuldade.

Como havia sido definido em consenso entre a mantenedora e a direção da escola, que seria promovida apenas uma atividade por mês, desde que não coincidissem com datas festivas na escola, o primeiro ajuste foi feito somente no mês de julho.

O mês de fevereiro já havia sido descartado, pois é a reunião de boas-vindas às famílias e onde são explicados diversos assuntos com relação à escola, ao método pedagógico e às formações, além de estar disponível para sanar qualquer tipo de dúvida com os pais.

Em março, houve atividade de formação, mas nos moldes traçados anteriormente, sendo feita na terceira quinta-feira do mês, por impossibilidade de alteração da data com o palestrante. Em abril, maio e junho são comemorados, respectivamente,

Páscoa, dia das mães e festa junina, sendo estes dias festivos com a participação das famílias na escola.

O primeiro mês disponível para implementar os ajustes foi julho, apesar de haver o recesso de duas semanas das aulas e pela possibilidade de troca do dia pelo palestrante inicialmente convidado.

As alterações efetuadas no programa de formação para as famílias seguiram as indicações provenientes do diagnóstico elaborado. A primeira mudança relaciona-se ao dia da semana que a atividade ocorreu. Anteriormente, costumava acontecer na quinta-feira da terceira semana de cada mês, numa sala de aula da escola. Desta vez, foi agendado para sábado, pela manhã, das 10:30h às 11:30h. A outra mudança foi a combinação palestrante/tema, onde foi convidado um palestrante externo para falar sobre uma das virtudes que estavam sendo trabalhadas com as crianças em sala de aula.

Nem todas as indicações diagnosticadas foram acatadas, como por exemplo, a divulgação da atividade. Isto não quer dizer que a divulgação não tenha havido, e sim que ela foi feita da mesma forma que das outras vezes, ou seja, com um aviso no início da semana via e-mail para ambos os pais e outra na sexta-feira via agenda da criança. Também não foi organizado o cuidado para as crianças por decisão da organização, visto que deveria ser cobrado dos pais o rateio das cuidadoras e isto poderia desmotivar a participação.

Nesta fase ainda foram definidos os questionários que seriam aplicados tanto com os participantes da atividade a se ajustar, quanto com os pais ausentes da mesma. Foi definido também que os primeiros deveriam responder in loco ao questionário impresso e os últimos de forma on-line, utilizando uma ferramenta de formulários eletrônicos. Também se usou a estratégia de solicitar a identificação do participante, não sendo obrigatório fazê-lo, para que se pudesse fazer algum tipo de observação junto ao participante, por entender que muitas vezes o espaço destinado para perguntas abertas é insuficiente para expressar todas as ideias.

6.2.1.2 A Avaliação da ação

Nesta fase, buscou-se avaliar tanto as pessoas que puderam participar da atividade de formação quanto os motivos que impediram os demais pais da escola de não participar da mesma atividade. Primeiramente serão apresentados os resultados com os participantes, seguido dos não participantes e por fim apresentando uma avaliação das alterações promovidas na atividade em questão.

6.2.1.2.1 Avaliação com os participantes da atividade

Nesta atividade participaram treze pessoas, dentre as quais quatro pertenciam a entidade mantenedora. O perfil dos participantes com relação à participação de outras atividades de formação já realizadas divide-se em: três pessoas participaram de até três atividades e as outras dez participaram de mais de três atividades. Nenhum participante estava na atividade pela primeira vez.

As questões formuladas foram apresentadas aos participantes na forma de afirmativa, e as alternativas com as opções de: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. Quanto à realização da atividade, foram analisados: a divulgação, o local, o dia e horário e a duração da atividade. Com relação à divulgação da atividade, foi afirmado que a divulgação foi adequada. Nove pessoas (69,2%) concordaram. Duas pessoas (15,4%) concordaram totalmente, mesmo número de pessoas que não concordaram nem discordaram.

À afirmativa que o local utilizado para a formação foi adequado, cinco pessoas (38,5%) concordaram e outras cinco não concordaram nem discordaram. Duas pessoas (15,4%) concordaram totalmente e uma pessoa (7,7%) discordou.

Sobre o dia e horário serem adequados, 11 pessoas (84,6%) concordaram e duas pessoas (15,4%) não concordaram nem discordaram. Quanto à afirmação que o tempo destinado para a formação foi adequado e suficiente, dez pessoas (76,9%)

concordaram e duas (15,4%) concordaram totalmente. Uma pessoa (7,7%) não concordou nem discordou. Não houve discordâncias com relação a esta afirmação.

Com relação ao tema apresentado, foi pesquisado se o mesmo era do interesse do participante, se tinha relação com o ideário da escola e se o participante recebeu informações que ajudaram seu crescimento pessoal e da sua família. Com relação ao interesse pelo tema, nove pessoas (69,2%) concordaram totalmente e outros quatro (30,8%) concordaram. Sobre a afirmação que o tema tem relação com o ideário da escola, onze (84,6%) concordaram totalmente e duas (15,4%) concordaram com a afirmação. Quanto a receber desta atividade informações preciosas para o seu desenvolvimento pessoal e da sua família, oito (61,5%) concordaram totalmente e cinco (38,5%) concordaram com a afirmação.

Foi procurado também buscar a percepção dos participantes com relação ao palestrante, e neste sentido, procurou-se avaliá-lo quanto à dinâmica adotada, o domínio do assunto e a forma como o tema foi abordado. Com relação à dinâmica ser adequada, oito pessoas (61,5%) concordaram, três (23,1%) concordaram totalmente e duas pessoas (15,4%) não concordaram nem discordaram. Em relação ao domínio do assunto, dez pessoas (76,9%) concordaram totalmente e três (23,1%) concordaram. Quanto à abordagem do tema ser feita de forma adequada, oito pessoas (61,5%) concordaram, quatro (30,8%) concordaram totalmente e apenas uma pessoa (7,7%) não concordou nem discordou.

Dois questões abertas possibilitaram que os pais (i) tecessem, de forma sucinta, comentários e sugestões para o aprimoramento da atividade e (ii) elencassem temas do interesse particular de cada um. Com relação aos comentários e sugestões de melhora, foram citados:

Tempo para comentários e perguntas maiores. Pontualidade, apesar de que eu cheguei atrasado. (Participante 1)

Sábado de manhã é um dia propício para as palestras (Participante 2)

Entretenimento para as crianças durante a palestra (Participante 3)

A participação das Famílias das turmas dos nossos filhos é pequena. Não sei se é falta de interesse ou o que poderia motivá-los (Participante 4)

O local poderia ser mais confortável. Possibilidade de deixar as crianças. O tema abordado deveria fazer relação com a formação e educação das crianças (Participante 8)

Poderia-se criar um blog para discutir assuntos de formação e educação dos filhos (participante 9)

Questão do horário sugiro que caso seja possível antecipar para 10h, já que quando acaba a palestra os pais gostam de conversar e trocar ideias e depois isso atrapalha a rotina do almoço para quem tem filhos pequenos. (Participante 12)

Quanto ao local ainda temos esse desafio para melhorar, penso que é necessário organizar uma dinâmica com as crianças mais estruturada para evitar interrupções no momento da discussão. (Desculpe destacar isso, mas sou chata e acredito que esse é também um bom momento para ver a educação e se as crianças também percebem a importância desse momento para os pais). Sugiro também algo mais envolvente, abrir mesmo para discussão, perguntar sobre o que os pais pensam e fazer a fala mais dinâmica sem deixar de

citar os pensadores e os modelos que idealizamos. (Participante 13)

Com base nas respostas escritas no questionário, é possível identificar alguns fatos interessantes: a solicitação de tempo para comentários e perguntas maiores, e reclamação de pontualidade para o início da atividade. Ao se fazer a observação com o participante, a reclamação de pontualidade se deu pela experiência de formações passadas e foi explicado também que a ideia da formação é mais informar do que promover o debate, que precisaria de muito mais tempo para acontecer. Outro participante também destacou esta necessidade de abrir para debater sobre o tema e não somente exposição de conteúdo.

Outra observação importante foi feita com o participante que indicou que “o tema abordado deveria fazer relação com a formação e educação das crianças”. Na verdade ele reconheceu que se expressou mal, pois o próprio reconhece que o tema tem relação com o ideário da escola, mas o que ele quis dizer é que a formação deveria trazer coisas mais práticas do dia a dia, de situações corriqueiras de dentro de casa, de como educar em determinadas situações.

Quanto aos temas de interesse dos participantes, houve diversas sugestões, sendo grande parte relacionadas à educação e ao ideário da escola:

Relação entre irmãos como os pais devem agir Ex. Liberdade entre eles, interferência dos pais (Participante 1)

Papel do homem e da mulher na família, como cultivar o apreço pelo silêncio nas crianças, como instigar altos ideais em nossos filhos. (Participante 3)

Imagino que as propostas das palestras se tornassem mais atraentes para o público desavisado, digo, público em geral, ganchos para questões mais concretas, que os pais geralmente se façam, ou talvez

subtítulos. Sugerimos alguns exemplos já meses atrás para o Fulano [membro da mantenedora responsável pelas formações] como: Educar na amizade: para que serve e como buscá-la; Educar na liberdade: o que é pode fazer, o que não se pode, e como saber a diferença; Educar na temperança e sobriedade: por que os excessos fazem mal; Educar no amor e na firmeza, um ato de disciplina constante; Como ser bons pais? ...e assim por diante. (Participante 13)

Ao analisar as respostas sobre temas de interesse, pode ser constatado que somente três pessoas fizeram sugestão, o que leva a interpretar que os demais estão satisfeitos com os temas abordados. Buscou-se fazer uma observação com cada participante, pois no entender da equipe responsável pelas atividades de formação, estes temas estão contemplados nas atividades promovidas. O que os três têm em comum é a necessidade de trazer casos concretos, em situações reais da vida. Um dos participantes, inclusive, sugeriu o objeto de estudo deste trabalho como uma forma de debater, indo inclusive ao encontro do que havia respondido na pergunta anterior, que foi a possibilidade de abrir para debate.

6.2.1.2.2 Motivos para não participação

Como até o momento somente havia sido dada oportunidade aos participantes das atividades se expressarem, os motivos para a não participação eram esperados com certa expectativa pela equipe avaliadora. Expectativa esta frustrada, pois somente oito pessoas responderam o formulário eletrônico enviado por e-mail.

No primeiro momento, houve a compreensão da equipe avaliadora de total falta de interesse em responder e se fazer ouvir por parte dos pais não participantes das formações. Mas no

convívio ao longo das semanas com casais próximos, que sabiam do esforço em melhorar as atividades de formação, muitos relataram desconhecer o e-mail enviado com o formulário eletrônico (na verdade havia um link para o formulário).

Com esta informação, a equipe avaliadora teve a constatação que muitos efetivamente não haviam recebido o formulário. Outros, por ter sido enviado no mesmo dia da formação (sábado), leram o e-mail e deixaram para responder durante a semana e acabaram esquecendo-se. Houve outros ainda que justificaram sua não participação, mas que não quiseram expor através do questionário avaliativo.

Embora não sendo um número considerável, as pessoas que não puderam participar da formação trouxeram contribuições e permitiram fazer constatações importantes. No questionário online havia espaço para expressar o motivo de não ter participado, e a percepção dos mesmos com relação a divulgação, ao dia e horário, ao interesse pelo tema, além de três questões abertas para comentários e sugestões, outros temas do interesse e quais as condições de organização favoreceria a participação.

O perfil dos participantes do questionário quanto a participação em outras atividades foi de seis pessoas (75%) já haviam participado de duas ou mais formações e duas pessoas (25%) nunca haviam participado. Dentre os motivos que impediram a participação, houve seis indicações (62,5%) de não fazê-lo por já possuir outro compromisso, enquanto duas alternativas (25%) indicaram não ter onde deixar os filhos, assim como o dia e horário não favoreceu a participação. Ainda outras duas marcações foram feitas para a opção “Outros”, sendo que uma pessoa identificou que estava viajando e a outra assinalou esta opção juntamente com outras alternativas já apresentadas acima. Somente uma vez foi indicado que a pessoa não havia se programado para a atividade.

Com relação à afirmação que a divulgação foi adequada, três pessoas (37,5%) concordaram totalmente e outras três não concordaram nem discordaram. Já duas pessoas (25%) concordaram com a afirmação. Quanto ao dia e horário serem adequados, seis pessoas (75%) concordaram. Uma pessoa

(12,5%) não concordou nem discordou enquanto outra discordou totalmente da afirmação feita. Com relação ao tema ser do interesse, cinco pessoas (62,5%) concordaram totalmente, duas pessoas (25%) concordaram e uma pessoa (12,5%) não concordou nem discordou com o que foi afirmado.

Nas questões abertas, houve poucas mais importantes contribuições. Primeiramente com relação aos comentários e sugestões, foram apontados:

Disponibilizar profs para ficar com as crianças no horário completo (participante 6)

Para mim, o melhor horário é sábado a tarde. Os temas são interessantes, mas poderia ser melhor divulgado, incentivado. (participante 7)

É importante que haja uma pessoa para ficar com as crianças para que os pais possam assistir. (participante 5)

É possível notar a importância de haver uma pessoa para ficar com os filhos, além de novamente ser citada a divulgação da atividade. Continuando com as respostas das questões abertas, sobre os outros temas de interesse, somente uma pessoa respondeu que:

Gostaria de conhecer mais a fundo a pedagogia da escola, o método de ensino e como tornar a participação da família mais eficaz na sua aplicação. (participante 8)

Essa resposta se justifica, pois conforme a pessoa vai participando das preceptorias e entendendo o modelo pedagógico, cresce o desejo de conhecê-lo mais a fundo e também de como tirar proveito para aplicar em casa. Na observação feita diretamente com a pessoa, foi procurado saber se a própria preceptorial e as reuniões de início de ano, esclarecendo sobre o

modelo pedagógico deixaram alguma dúvida ou se eram insuficientes, mas o retorno dado foi justamente o contrário e que corroboram com a afirmação feita no início do parágrafo, que vai ao encontro do desejo de conhecer melhor o método e aplica-lo em todos os lugares.

Ainda nas questões abertas, a última delas questionava quais as condições de organização das atividades de formação favoreceriam a participação. Também nesta questão houve somente uma resposta:

Reuniões em fins de semana com pequenas confraternizações em seguida.... almoço ou café... talvez juntasse mais famílias.
(participante 6)

Por fim, após a compilação dos resultados dos dois questionários, foi possível fazer uma análise sobre os ajustes promovidos na atividade de formação, no sentido de indicar o que deve ser mantido e o que não surtiu efeito.

A avaliação dos ajustes efetuados ficou bastante comprometida pela baixa participação na atividade de formação (treze pessoas), mas principalmente pela pouca quantidade de respostas das pessoas que não puderam estar presentes (oito participantes).

De uma maneira geral, a atividade atingiu as expectativas das pessoas que participaram. No entender delas a grande maioria das questões com relação à organização da atividade foram satisfatórias, somente com relação ao local que houve uma quantidade significativa de pessoas que não concordaram nem discordaram da afirmação que o local foi adequado. Com relação ao dia e horário, na maioria das respostas há concordância que o dia e horário foram adequados, tanto nos participantes da atividade quanto nos ausentes.

De acordo ainda com as respostas do questionário, tanto o tema quanto o palestrante foram bem avaliados, onde o primeiro era do interesse da maioria, estava de acordo com o ideário da escola e foi abordado de forma adequada pelo palestrante. Houve também concordância das pessoas que não puderam participar na

questão do tema ser do interesse delas. O palestrante foi bem avaliado na questão de domínio do tema e da forma como o abordou, além da dinâmica ser considerada também satisfatória.

Duas considerações feitas nas questões abertas são importantes. A primeira diz respeito a relacionar os temas com casos mais práticos do dia a dia das pessoas, onde elas possam visualizar mais claramente a situação de aplicação. A segunda é a possibilidade de abrir as formações para o debate e não ficar somente na exposição dos temas.

Apesar de a atividade ter sido bem avaliada em relação ao tema, palestrante e o dia e horário, a baixa aderência das famílias a esta atividade de formação é preocupante, pois este é um dos pilares elencados pelo grupo promotor para consecução da missão da escola.

No questionário aplicado aos ausentes, não houve unanimidade na concordância que a atividade tenha sido bem divulgada. Isso é corroborado com as respostas do motivo de faltar à atividade foi já haver outro compromisso previamente agendado.

6.2.2 O segundo ciclo

Dando continuidade ao processo em espiral do desenvolvimento do programa de formação, após o resultado da avaliação da fase anterior, foram tomadas algumas resoluções indicadas na própria avaliação. A seguir serão expostos os ajustes propostos, seguido de uma observação importante feita junto a um especialista e por fim a ação e a avaliação da atividade de formação deste ciclo.

6.2.2.1 Planejamento e implementação da ação

A primeira ação tomada foi em relação a divulgação da atividade. Decidiu-se avisar os pais sobre a atividade com mais antecedência, ou seja, um mês antes, e reenviar o aviso toda semana, até a sexta-feira antes do encontro. Esta decisão foi tomada pelo fato de seis pessoas de um total de oito (75%)

indicarem que já havia outro compromisso sido assumido como motivo para não ter participado da atividade de formação. Não se espera que com essa antecedência todas as pessoas se farão presentes, pois há compromissos que são considerados mais importantes, como aniversários de parentes, viagens, etc.

Outra resolução tomada foi antecipar em trinta minutos o horário da formação, pois além de ter sido uma indicação formal através do questionário, percebeu-se certa agitação ao final da formação entre os presentes. Houve, inclusive, certa falta de disposição para responder ao questionário, embora a formação tenha encerrado dez minutos antes para justamente os participantes poderem respondê-lo. Certamente a proximidade ao horário de almoço acaba deixando as pessoas pressurosas em ir embora.

O local da atividade também foi alterado para esta atividade. Deixou-se de realizar na escola e optou-se por um salão de festas com cadeiras para adultos. Além das cadeiras infantis utilizadas serem desconfortáveis, a escola não possui uma sala ampla que dê o conforto necessário caso haja grande adesão à atividade.

Uma das indicações resultante da avaliação da fase anterior foi a possibilidade de debate. Esta indicação não foi acatada por dois motivos, o primeiro por ter que se pensar numa duração um pouco maior da própria formação, pois uma hora se torna insuficiente se houver o debate ou mesmo manifestação de impressões de outras pessoas além do palestrante. O segundo motivo, é que o tema e o palestrante dessa formação seriam a cargo da entidade nacional à qual a entidade mantenedora da escola está associada, e que abordaria o tema de educação personalizada, onde já havia sido definido a forma de exposição do conteúdo.

Como a atividade de formação acabou ficando a cargo da entidade nacional, optou-se por aplicar os questionários somente às pessoas que não puderam se fazer presente. Primeiro porque não houve adesão a resposta dos formulários na avaliação passada. Segundo, pois ao aplicar o questionário desenvolvido para avaliar as atividades de formação com a percepção dos

participantes, poderia não ser aplicável. Por isso, decidiu-se não avaliar a atividade de formação em si, por entender que haveria perguntas que não fariam sentido.

Também se optou por não utilizar mais o formulário online para aplicar o questionário, pois o mesmo se mostrou ineficiente, conforme as razões expostas na avaliação da fase anterior.

6.2.2.2 A avaliação da ação

Para avaliar as mudanças promovidas, foram usados como parâmetro o número de participantes da atividade de formação e o questionário de avaliação aplicado às pessoas que não puderam se fazer presente nas atividades. Estiveram presentes na formação quinze pessoas, duas a mais que na formação anterior. Ainda é um número que pode-se considerar pequeno, pois corresponde a 10% de todos os pais da escola.

Iniciando a análise dos questionários, constata-se que houve vinte e três questionários devolvidos na secretaria da escola. A primeira diferença é que muitos dos questionários não foram respondidos individualmente, mas estavam identificados com o nome do pai e da mãe. Isto gerou uma dificuldade em estimar o número de participantes do questionário. Se for considerado o número de respostas, são vinte e três. Se tomar por base os nomes na identificação do questionário, foram trinta e quatro participantes. Para fins estatísticos, optou-se por considerar vinte e três participantes.

Primeiramente, o perfil dos participantes do questionário estava dividido da seguinte forma: quatorze pessoas (60,9%) já haviam participado de duas ou mais formações, cinco (21,7%) de apenas uma e quatro pessoas (17,4%) nunca haviam participado das atividades de formação para famílias.

Analisando a questão de múltiplas escolhas sobre os motivos de não ter participado da formação, houve sete indicações (33,3%) de já haver outro compromisso. Sete indicações também para a opção que o dia/horário não favoreceu a participação. Seis escolhas (28,6%) indicaram que os pais não tiveram onde deixar os seus filhos. Houve quatro indicações

(19%) para a opção “outros” (estavam fora da cidade, com visita em casa, na faculdade e não estava matriculado ainda). Três pessoas (14,3%) não se programaram para esta atividade. Outras três afirmaram que não tem tempo para essas atividades extras da escola e outra pessoa (4,8%) não tem interesse neste tipo de atividade. Uma pessoa também afirmou que já participou de outra atividade e não gostou. Na questão aberta referente a esta opção, foi escrito que:

Os motivos que não gostei foram: - era dia de semana - minha filha ficou cansada, com sono e "chatinha". Na outra cheguei atrasada pois levei minha filha para casa para não ocorrer o que tinha acontecido na anterior, ou seja, não vi a palestra!!! - tinha somente cinco pais na formação o que esvaziou o debate. (Participante 2)

Tomando como base a afirmação que a divulgação foi adequada, onze pessoas (50%) concordaram, seis (27,3%) não concordaram nem discordaram e cinco (22,7%) concordaram totalmente. Sendo que uma pessoa não respondeu.

Já sobre o dia e horário serem adequados, nove pessoas (42,9%) concordaram, enquanto que sete (33,3%) discordaram. Três (14,3%) não concordaram nem discordaram e uma pessoa (4,8%) concordou totalmente e outra discordou totalmente. Duas pessoas não responderam esta questão.

Na afirmação que o tempo é suficiente, onze (55%) concordaram, cinco (25%) concordaram totalmente e quatro (20%) não concordaram nem discordaram. Três pessoas não responderam esta questão.

Na questão do tema ser do interesse do respondente, nove pessoas (40,9%) concordaram, sete (31,8%) não concordaram nem discordaram e seis (27,3%) concordaram totalmente. Uma pessoa não respondeu a esta questão.

Nas questões abertas, da mesma forma que no questionário de avaliação da atividade do ciclo anterior aos pais ausentes na formação, buscou-se, na primeira pergunta, colher os comentários

e sugestões para aprimoramento das atividades. Nas respostas, encontram-se sugestões de opções que já foram tentadas e não houve adesão às formações como, por exemplo, a realização em dias de semana.

Realizar a formação durante a semana, após o período escolar. (Participante 9)

Pais que não tem onde deixar os filhos ficam prejudicados. No nosso caso específico, nossos pais e parentes moram fora de SC. Sugerimos os encontros em dias de semana ao final do expediente. (Participante 22)

Em nosso caso, durante a semana seria mais viável nossa participação, com opção de cuidador para nosso filho durante a formação. (Participante 6)

Sugerimos que a próxima formação para família ocorra em um dia de semana, como na outra oportunidade. (Participante 19)

Pode-se perceber também, que corrobora com as alternativas assinaladas no motivo de não participar, que o suporte para cuidado das crianças se faz necessário. Outros ainda sugeriram temas do dia a dia, embora esta formação específica não tenha seguido o temário “normal” da atividades de formação promovidas pela mantenedora. Seguem as demais respostas para sugestões e comentários:

Trazer assuntos do dia a dia da escola e aí sim colocar a formação de pais. Se for só formação, não haverá interesse. (Participante 2)

Divulgar nome do palestrante, além do tema. (Participante 5)

Pesquisas como esta ajudam a conhecer melhor o perfil das famílias, o que ajudaria a oferecer formações com maior interesse da maioria. (Participante 12)

O local poderia ser mais adequado, como por exemplo, em um pequeno auditório ou em um salão de festas. (Participante 18)

Na outra pergunta aberta solicitou que fossem elencados os temas de interesse dos pais, nota-se que as sugestões vão ao encontro de temas práticos do dia a dia, três respostas acham que os temas são adequados ou qualquer assunto de educação infantil é interessante. Apenas uma sugestão de tema, assim como no outro questionário do ciclo anterior, saiu a questão de gênero nas escolas. Fazendo a observação pontual com esses pais, a preocupação se deve pela tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina e na Câmara Municipal de Florianópolis, a aprovação dos planos de educação estadual e municipal, respectivamente, que traziam a questão de gênero e os pais queriam promover o debate para alertar outros pais sobre este tema. Segue, abaixo, as respostas a esta pergunta sobre os temas de interesse:

Educação dos filhos em diferentes faixas etárias, como administrar os horários dos filhos (fora aula). (Participante 22)

Participação dos pais na escola - até aonde vai. (Participante 2)

Acho os temas adequados. (Participante 12)

Saúde e educação Virtudes e educação - como estimular as virtudes nas crianças? (Participante 18)

- dar limites – alimentação. (Participante 14)

Orientação de gênero nas escolas. Abrir debates após devido conhecimento explanado as famílias. (Participante 7)

Temas relacionados a família e criação de nosso filho. (Participante 6)

Não há outros temas. (Participante 19)

Educação infantil: qualquer tema sobre este assunto é interessante para nossa família. (Participante 5)

Na pergunta aberta subsequente, os pais deveriam colocar quais as condições que favoreceriam a sua participação nessas atividades, nota-se novamente alguns apontamentos contraditórios. Uns pedem dia de semana, outros querem fins de semana. Novamente vem á tona a questão de cuidado das crianças enquanto os pais assistem a atividade.

Local da formação próxima de nossa casa. Pessoas para ficarem com as crianças no momento da formação. Rigidez com o horário. (Participante 12)

Tirando o horário, as condições de organização são excelentes. (Participante 19)

Local: escola. (Participante 5)

Local adequado. Pessoas para cuidar das crianças. (Participante 2)

Aulas após 18h. (Participante 14)

O local e horário que são interessantes para mim, são durante a semana (segunda a sexta), no final do dia (a partir das

17:45h) na escola ou em local bem próximo a ela. (Participante 16)

Eu acho importante e interessante os temas e gostei de participar. O motivo de não ir sempre é mesmo por organização nossa, a correria do dia a dia. Precisamos nos organizar para esta atividade da escola. (Participante 23)

Datas - finais de semana e necessidade de local para as crianças ficarem. (Participante 18)

Pontualidade no início e término, para organizar a alimentação e horário de nosso filho. (Participante 6)

Almoço após a palestra para conversar com o palestrante. (Participante 17)

Fim de semana é quase impossível. (Participante 4)

Encontros o final do dia (em semana), deixar os finais de semana livres. Ter a oportunidade de envolver os filhos em atividades paralelas (cuidadoras) para facilitar a participação. (Participante 22)

Como conclusão desta seção, devem ser apresentadas as impressões sobre os ajustes operados na atividade de formação, sob a ótica dos pais que não puderam participar da atividade. A primeira constatação é que o dia e horário não estão de acordo, pois houve um grande equilíbrio nas respostas dadas. Como a pergunta é sobre o dia e horário, não dá para ter certeza se o dia ou o horário que não está de acordo ou mesmo os dois.

Outra constatação é que se faz urgentemente necessária o oferecimento do serviço de cuidadores para as crianças, para que os pais possam participar da atividade. Com relação ao tema,

novamente foram sugeridos temas mais práticos, do dia a dia, para que possam colocar e execução em outros locais que não a escola.

6.2.3 O terceiro ciclo

Após a conclusão do segundo ciclo da pesquisa-ação, onde de uma forma contínua se busca desenvolver uma ação específica e avalia-la constantemente, foram usados os dados provenientes da avaliação feita no segundo ciclo.

Neste ciclo são apresentadas as alterações programadas para o ajuste da atividade de formação, seguida da avaliação feita com os participantes desta atividade e finalizando com uma análise geral da situação atual em que se encontra o programa de formação para famílias.

6.2.3.1 Planejamento e implementação da ação

Antes de iniciar a descrição do planejamento e implementação deste ciclo, é importante destacar que no início do ciclo anterior houve uma atividade sobre educação em São Paulo/SP, promovida em parceria pela entidade nacional à qual a entidade mantenedora está vinculada. Nesta oportunidade, o participante internacional foi um espanhol que já desempenhou diversas funções, ao longo de quase trinta anos, junto a uma escola na Espanha, que segue o mesmo método da educação personalizada.

Numa das diversas conversas que aconteciam nos intervalos após os almoços, jantares e entre palestras e apresentações, a escola que se está aplicando o modelo de avaliação foi circulado como assunto. Como os resultados da pesquisa estavam “saindo do forno”, foi possível explicar o diagnóstico feito e a seleção da atividade de formação para os pais. Explicou-se também o foco das atividades e a baixa adesão às mesmas.

O especialista não poderia fazer muito pelas circunstâncias que a troca de informações estava acontecendo, nem tampouco

pela falta de conhecimento do caso específico desta escola em particular. Mas uma observação feita e que ao se trazer a equipe avaliadora se considerou de grande relevância foi que “a formação deve ser encarada como uma forma de manter os pais motivados”.

Ele ainda avançou mais neste campo, dizendo que os conteúdos das formações são importantes, mas muito mais importantes são os pais verem outros pais “vibrando na mesma frequência”, podendo ter um espaço para que conversem entre si, troquem impressões, estreitem a relação de amizade, enfim, “que possam comprovar que estão no mesmo barco e buscando o mesmo destino”.

Infelizmente, essas dicas não puderam ser colocadas em prática naquele momento que se estava planejando a atividade de formação do segundo ciclo, mas que deveriam ser consideradas como proposta de ajustes para a próxima atividade de formação.

Somado a esse fato, também na atividade do segundo ciclo não foi possível colocar em prática algumas indicações da primeira avaliação, uma delas era ampliar o tempo da atividade, para permitir que as pessoas conversassem umas com as outras e inclusive com o palestrante. Para isso, neste terceiro ciclo, o dia da semana da atividade foi mantido, mas o período mudou para o vespertino. A atividade aconteceu das 14:30 às 17:30.

Para palestrar, foi convidado um médico pediatra de Curitiba/PR, que possui afinidade com a educação personalizada e as formações para famílias, por atuar junto a uma escola de mesmo perfil da deste trabalho. O tema proposto tratou de um problema corriqueiro em quase todas as faixas etárias, que é a birra. Como pano de fundo para a formação foi abordado o tema da autoridade dos pais.

Levando em consideração também as observações feitas junto ao especialista no ciclo passado e que não foi possível implementar na atividade anterior, foi promovido um lanche para integrar ainda mais as famílias e criar um clima propício para um momento de convívio. Assim também facilitaria o bate papo entre as pessoas após a palestra, para não ficar um momento forçado e as pessoas acabassem indo embora.

Para oferecer todo esse suporte ao evento, foi reservado um salão de festas de um dos membros da mantenedora, onde houvesse espaço para cinquenta pessoas, e espaço também para preparar e oferecer o lanche ao final da atividade. Para esta atividade também foi decidido que seria oferecido o serviço de cuidados das crianças, e para isso o local escolhido também precisava ter o espaço necessário para que os pais pudessem estar por perto.

Quanto à divulgação, foi resgatada uma estratégia que funcionou muito bem num evento que foi relatado por muitos entrevistados na elaboração do diagnóstico inicial. Neste evento, a diretora da escola ficou no final do expediente lembrando e motivando todas as famílias que buscaram seus filhos naquele dia. Naquela ocasião, cerca de cinquenta pessoas participaram da atividade, que ficou marcada por haver um problema de comunicação e o palestrante trocou a data e acabou não aparecendo. Para esta nova atividade, além de enviar um aviso com antecedência via agenda escolar, na véspera do evento seria feita uma abordagem “corpo a corpo” para motivar as pessoas a participarem.

Para viabilizar todo o investimento com a viagem do palestrante, aluguel do espaço, comidas e bebidas, foi cobrado um valor de R\$ 30,00 por família e R\$ 10,00 extras para as famílias que precisassem da contratação das cuidadoras. Também decidiu-se que o nome da atividade deveria ser mudado, já que houve uma mudança significativa no formato da atividade. Esta foi divulgada como Convívio entre Famílias.

Devido ao espaço limitado do salão de festas em cinquenta pessoas sentadas, os interessados teriam que confirmar sua presença numa lista de participantes, durante a semana do evento, de segunda a quinta-feira. Nesta lista também devia ser indicado se precisaria ou não do suporte para as crianças.

Para avaliar a atividade, decidiu-se que o questionário seria aplicado somente com as pessoas que participaram da atividade. Isto se deu por entender que já houve a oportunidade para quem não conseguiu comparecer em outras atividades, pudesse dar suas sugestões e tecer os comentários pertinentes.

6.2.3.2 Avaliação da ação

Iniciando a avaliação da atividade, o primeiro dado importante foi o número de participantes. Trinta e cinco pessoas participaram da atividade do Convívio entre Famílias. Por um lado foi bastante positivo, pois chegou quase a triplicar a média dos participantes das outras atividades de formação e por outro, poderia ter mais pessoas participando, pois havia lugar para até cinquenta pessoas. Considerando o número de pais da escola, esta participação corresponde a 23% de adesão à atividade de formação.

Deve ser destacado que como a lista de confirmação estava na secretaria da escola, muitos fizeram questão de justificar o motivo da não participação e elogiaram o novo formato e afirmaram que numa próxima vez participariam. Muitos perguntaram que seria possível filmar a atividade para poder disponibilizar para os pais num outro momento.

Ainda com relação ao número de participantes e o novo formato idealizado, apenas vinte e oito pessoas entregaram o formulário de avaliação no dia. Provavelmente por ter ficado o lanche e o bate papo para o final, muitas pessoas acabaram esquecendo de preenche-lo ou mesmo entrega-lo. Devido ao fato de muitos participantes serem mais próximos das pessoas a frente da atividade, foi feito o contato perguntando se haviam entregue as respostas do questionário. Com esta iniciativa, se chegou ao total de vinte e oito respostas, ainda inferior ao total de trinta e cinco participantes.

O perfil dos participantes está dividido da seguinte forma quanto ao número de formações que já participou anteriormente. Quinze pessoas (55,6%) participaram de mais de três atividades, nove (33,3%) de até três e três pessoas (11,1%) nunca haviam participado antes.

Com relação a divulgação ter sido feita de forma adequada, treze participantes (46,4%) concordaram e nove (32,1%) concordaram totalmente. Já três pessoas (10,7%) não concordaram nem discordaram e outras três discordaram da afirmação.

Segundo a afirmação que o dia e horário foram adequados para a realização da atividade, quinze pessoas (55,6%) concordaram e onze (40,7%) concordaram totalmente. Uma pessoa apenas (3,7%) não concordou nem discordou. Já considerando a afirmação que o tempo destinado para a atividade foi suficiente e adequado, quinze participantes (53,6%) concordaram totalmente e os outros treze (46,4%) concordaram com a afirmação.

Ao questionar se o local utilizado para a atividade foi adequado, dezesseis pessoas (57,1%) concordaram com a afirmação e outras onze (39,3%) concordaram totalmente. Novamente apenas uma pessoa (3,6%) não concordou nem discordou da afirmação feita.

Uma questão nova foi introduzida no questionário para avaliar a cobrança do valor para ratear os custos entre os participantes. De acordo com a afirmação que o preço cobrado para a atividade (R\$ 30,00 + R\$ 10,00 babá) foi adequado, quinze respondentes (53,6%) concordaram, oito (28,6%) concordaram totalmente, quatro (14,3%) não concordaram nem discordaram e uma pessoa (3,6%) discordou da afirmação.

Com relação ao tema proposto, vinte e três (82,1%) concordaram totalmente ser do seu interesse e outros cinco (17,9%) também concordaram. Sobre o fato do tema ter relação com o ideário da escola, vinte e seis (92,9%) concordaram totalmente e duas pessoas (7,1%) concordaram também. Quanto a abordagem feita pelo palestrante com relação ao tema, vinte e três (82,1%) concordaram totalmente que foi feita de forma adequada e outros cinco (17,9%) concordaram com a afirmação.

Partindo para a avaliação do palestrante, primeiramente ao afirmar que o mesmo domina o assunto abordado, vinte e quatro (85,7%) concordam totalmente, três (10,7%) concordam e somente uma pessoa (3,6%) não concorda nem discorda. Já com relação a dinâmica utilizada ser adequada, vinte e uma pessoas (75%) concordaram totalmente, seis (21,4%) concordaram com a afirmação e somente uma pessoa (3,6%) não concordou nem discordou.

Na última questão fechada se afirmou que nesta atividade de formação o participante recebeu informações preciosas para o seu crescimento pessoal e da sua família. Diante desta afirmação, vinte e duas pessoas (78,6%) concordaram totalmente e outras seis (21,4%) concordaram também com ela.

Tomando por base os comentários e sugestões feitas no sentido de aprimorar a Convivência entre Famílias, é possível dividir em alguns grupos. O primeiro grupo de sugestões dizem respeito aos cuidados com as crianças:

Na inscrição era preciso especificar o número de crianças e a idade delas para que houvesse o número certo de cuidadoras para que os pais se sentissem mais seguros na palestra. Uma possibilidade seria pagar as professoras destas crianças. (Participante 24)

Meu esposo não pode participar da palestra, apesar de termos pagado pelo cuidadora, pois o local não era seguro suficiente para tantas crianças. Acredito que na Escola, ainda tendo acomodações não tão confortáveis, ser mais seguro. Dessa forma, o cuidado com as crianças, no meu entendimento, foi um fator que pesou na minha avaliação. O restante estava perfeito. (Participante 21)

A Recreação poderia ser melhor planejada/executada (Participante 5)

Acho que alguma atividade paralela para as crianças para que os pais pudessem ficar focados apenas na palestra. (Participante 11)

De fato houve problemas na execução do cuidado com as crianças. O primeiro problema foi a desistência de uma professora da escola, que tinha familiaridade com as crianças e

que indicou outra pessoa no seu lugar que não tinha experiência neste tipo de atividade. Outro problema foi o dimensionamento por idade. Precisaria ter sido contratada mais uma pessoa para ajudar no serviço oferecido, pois com os bebês e crianças de colo, alguns pais tiveram que se revezar no cuidado dos filhos, apesar de o fazerem participando da atividade.

Ainda como sugestão e comentário, o aspecto da comunicação foi abordado

Melhorar a comunicação (Participante 28)

Avisar com mais antecedência
(Participante 7)

Iniciar divulgação com 1 mês de
antecedência. (Participante 26)

Ao fazer a observação com os respondentes, o aspecto a melhorar é na comunicação visual, que seja mais atraente, pois somente texto “as vezes passa batido”, como relatou uma das pessoas com quem foi feita a observação. Talvez por esse aspecto muitas pessoas acabam não prestando tanta atenção ao evento que está sendo divulgado com certa antecedência.

A cobrança para esta atividade também recebeu sugestões e críticas. Uma delas já foi apresentada acima, na parte sobre a recreação. Além desta, outras devem ser consideradas:

Sugiro que o fato de cobrar para a
atividade não seja algo que faça com que
algumas famílias não participem
(Participante 17)

Acho um pouco caro, porém muito válido
(Participante 7)

Também houve sugestões para estimular a participação de mais pessoas:

Dar desconto na mensalidade aos pais com participação assídua, como formação de aumentar a participação (Participante 2)

As formações serão mais atrativas se abordarem temas que congreguem educação a rotina familiar, virtudes, etc. (Participante 23)

E por fim, alguns comentários fizeram questão de enaltecer o novo formato e elogiar o palestrante convidado:

Por enquanto, não sei. Gostei da mudança do formato. (Participante 9)

O palestrante muito positivo e fez com que todos se sentissem a vontade para trocar ideias. Parabéns pela organização, é muito bom fazer parte dessa família. (Participante 17)

Gostei muito da escolha do tema e do palestrante. Foi muito objetivo, abordando assuntos realmente pertinentes ao nosso desafio de pais educadores. (Participante 6)

Na questão aberta sobre os temas de interesse, novamente foram destacados os temas que tratam de forma prática problemas corriqueiros que a maioria das famílias enfrentam, como:

Como fazer os filhos que não comem aumentarem o apetite (Participante 26)

Gostei do tema sobre educação dos filhos. Temas sobre família, valorização da família, como desenvolver virtudes nos filhos... (Participante 11)

Quando e como abordar temas polêmicos como sexualidade. Como ensinar a lidar com as diferenças tanto simples, como diferenças na criação, como complexas, e. g., homossexualidade... (Participante 8)

Meu filho não come, o que faço? Primeiros socorros para crianças de 0 a 6. Principais problemas de saúde e seus tratamentos em crianças de 0 a 6. Como educar a vontade do meu (minha) filho(a)? Como prevenir os problemas - Planos de Ação - Educação Positiva (Participante 24)

Temas envolvendo a família e a criação dos filhos (Participante 5)

Educação de meninas (Participante 12)

Educação e amizade. Escola e aprendizado. Virtudes. Saúde da família. (Participante 23)

Analisando as alterações promovidas na atividade de formação, chega-se a conclusão que o modelo está bem próximo de um formato ideal. Os temas continuam sendo da área da educação, com abordagens de forma prática, conforme sugestão e indicações colhidas a partir das avaliações feitas. O dia e horário, apesar de algumas pessoas preferirem dias de semana, na prática, chegou-se à conclusão que sábado à tarde é a melhor alternativa, sendo que é importante trabalhar na divulgação com antecedência e fazer de modo intensificado durante a semana.

O modelo adotado também de Convívio entre Famílias, com tempo para convivência e troca de experiências entre as famílias e com o palestrante também se mostrou bastante positivo, com um lanche oferecido para favorecer este ambiente criado.

Com o prazo estendido, e com o espaço físico que possibilite e até estimule a troca de experiências também teve um

retorno positivo. A qualificação do palestrante, juntamente com os acessórios audiovisuais e a utilização de trechos de vídeos para ajudar a ilustrar situações do dia a dia também foram bastante elogiados nas observações feitas com os participantes.

Os aspectos que ainda precisam de atenção estão relacionados à divulgação da atividade e no serviço oferecido. Com relação a divulgação, sugeriu-se que fosse elaborado um material específico da atividade de formação, distinguindo visualmente dos demais recados da escola. Nas observações feitas, houve sugestões para usar o site da escola e as redes sociais para divulgação da atividade.

Com relação ao serviço de cuidados com as crianças, sugeriu-se contratar professoras da própria escola e melhor o controle para ter um número exato de crianças que necessitariam do serviço. Ainda surgiram, através das observações, que fossem convidados palestrantes locais, para que o preço da atividade a ser rateado seja mais baixo.

6.3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INOVAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

O desenvolvimento do Programa de Formação para Famílias desde a sua eleição como ação a ser desenvolvida até a conclusão da fase de avaliação do terceiro ciclo, passou por transformações significativas e também por confirmações de abordagens que estavam sendo feitas desde o início.

Foram testadas alterações nos parâmetros da formação: dia da semana, horário, duração da atividade, local de realização, forma de participação, serviço de cuidados das crianças e ambiente de convivência com promoção de um lanche. Os resultados foram positivos, sendo que nesta última atividade quase triplicou o número de participantes em relação as atividades antes do início do desenvolvimento deste programa, chegando a trinta e cinco, que corresponde a 23% do número de pais da escola.

A atividade passou de um formato expositivo, feito por uma das pessoas da entidade mantenedora, abordando um dos temas de virtudes trabalhadas na escola, realizada na terceira terça-feira de cada mês, das 18:30 às 19:30, dentro da escola para um novo formato.

Após três ciclos de desenvolvimento, a atividade passou a se chamar Convivência entre Famílias. É realizada aos sábados, das 14:30 às 17:30, em um local que possa receber confortavelmente pelo menos cinquenta pessoas e que tenha espaço separado para receber as crianças, serviço este oferecido aos pais. É convidado um palestrante externo, para falar de temas de educação com uma abordagem mais prática. O formato foi alterado de somente expositivo para participativo, onde os pais são convidados a dar sua contribuição. A parte final da atividade fica destinada a um lanche e a oportunidade das famílias interagirem entre si, facilitando o convívio fora do ambiente da escola.

Apesar do desenvolvimento do programa ter levado cerca de um ano para ser concluído, as propostas de alteração nos três ciclos foram feitas em pouco mais de 5 meses, devido aos fatos expostos no início da seção como a dificuldade de trabalhar com voluntários, a demora na elaboração do diagnóstico, a mudança na equipe avaliadora, e as próprias datas disponíveis para a implementação dos ciclos.

Diante do espaço de tempo efetivamente utilizado para o desenvolvimento do programa, fica comprovado que o requisito de agilidade foi satisfeito. Também deve-se ressaltar que a escolha de questionários favoreceu esta agilidade, pois com a redução significativa do número de membros da equipe avaliadora, a abordagem puramente qualitativa, através de entrevistas faria que todo o processo se tornasse moroso.

Além de buscar a agilidade e conseqüentemente o rápido retorno (*feedback*), a pesquisa-ação comprovou ser uma metodologia que dá suporte ao caráter exploratório, aberto ao espírito de tentativa e erro, e lidando com incertezas, como é um ambiente inovador (PRESKILL; BEER, 2012).

O modelo de avaliação proposto nesta tese, conduzido por meio da pesquisa-ação, comprovou favorecer o processo avaliativo dentro do desenvolvimento do programa para uma entidade com recursos orçamentários restritos. Conclui-se que o mesmo pode ser aplicado em outras organizações com perfil inovador. Pela própria característica inerente da metodologia da pesquisa-ação, onde o pesquisador está totalmente inserido no objeto da pesquisa (THIOLLENT, 2011), mostrou-se ser adequado, também, para este tipo de entidade de perfil inovador e com orçamento restrito.

Finalmente deve-se ter em mente o que supõem Dick (2002) e Patton (2011), que a pesquisa-ação no campo da avaliação desenvolvimental é um processo dinâmico e em espiral. Portanto, não é um processo finito, mas que está em constante mudança e por isso novos ciclos serão gerado a partir dos ciclos estudados na aplicação do modelo proposto nesta tese.

Leva-se em conta para a necessidade de novos ciclos, o fato de as famílias estarem constantemente se renovando na escola, e trazendo consigo suas próprias características como circunstâncias de vida, interesse pelo tema da educação, etc., e esses fatores de per si já são caracterizados como fatores de complexidade (PATON, 2003; PATTON, 2011). Nesse sentido, o seu desenvolvimento não deve levar em conta períodos estanques, mas considerar o tempo fluido e progressivo (PATTON, 1994). Tal constatação indica que o programa de ação desenvolvido, Convivência entre Famílias, que atualmente é considerado ideal para entidade, em outro momento pode deixar de sê-lo.

Assim, a contribuição desta tese é de fornecer mais ferramentas de avaliação da inovação social e de propor a adoção da pesquisa-ação como meio de condução do processo avaliativo no campo da inovação social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da inovação social, os métodos tradicionais de avaliação, formativo e somativo, não se aplicam diretamente devido as próprias características do processo inovador. Quando uma iniciativa é inovadora e está em desenvolvimento, os implementadores estão experimentando diferentes abordagens e atividades. Nestas iniciativas há um grau de incerteza sobre o que funcionará, onde e com quem. Ao longo do processo de desenvolvimento da inovação novas questões, desafios e oportunidades continuam a emergir. Nesta pesquisa, portanto, buscou-se primeiramente definir o que é a inovação social e, assim, atender ao primeiro objetivo específico.

Diante destas características das iniciativas inovadoras, surge a necessidade de que o processo avaliativo seja utilizado com o intuito de ajudar a desenvolver a própria inovação ao invés de criar a simples determinação de valor ou mérito de um programa. Sendo, assim, para atender o segundo objetivo específico foram apresentados o conceito, tipos e abordagens de avaliação, estabelecendo-se uma comparação entre a avaliação somativa, formativa e a desenvolvimental. Conclui-se que a última é a mais adequada para avaliar programas inovadores, principalmente pelas características de incerteza, adaptabilidade e por necessitarem de uma abordagem exploratória. Também se apresentou que as organizações sociais sofrem influência na adoção de modelos avaliativos pelos padrões utilizados para mensuração do seu desempenho e impacto de empreendimentos que visam o retorno financeiro.

Além disso, foi apresentada a pesquisa-ação como o método de intervenção mais adequado à avaliação dentro do processo de desenvolvimento de um programa inovador. Tal constatação deu-se em função da necessidade de envolvimento do pesquisador com os participantes de modo cooperativo ou participativo na busca da resolução de um problema ou do próprio desenvolvimento do programa. Além disso, esta metodologia facilita a avaliação interna que é interessante para

uma entidade com restrição orçamentária, como é o caso da organização pesquisada.

Para atender o objetivo principal desta tese buscou-se no quarto capítulo propor um modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação, pois a partir da revisão da literatura ficou evidente que a avaliação desenvolvimental e a pesquisa-ação favorecem o processo avaliativo de programas inovadores. Neste modelo procurou-se que também fosse atendida a necessidade de avaliação de entidades com recursos orçamentários restritos. Ademais, o mesmo pode ser aplicado em outras organizações com perfil inovador e em situações em que o pesquisador está totalmente inserido no objeto da pesquisa.

Para atender o terceiro objetivo específico, que é a aplicação do proposto nesta tese, verificou-se que o mesmo foi aplicado com sucesso e que pode ser replicado em outras entidades com mesmo perfil. Durante a aplicação do modelo proposto, observou-se que o diagnóstico realizado permitiu identificar a situação atual da entidade mantenedora com relação aos seus objetivos institucionais. As entrevistas foram conduzidas de acordo com um roteiro que buscou identificar percepções sobre o protagonismo dos pais na escola, a sua participação nas atividades de formação, o sistema de preceptorias e a educação e o convívio familiar.

Sobre o resultado do diagnóstico, ficou evidente que o modelo pedagógico adotado traz benefícios significativos para a família e um suporte para educação dos seus filhos. Ficou evidente, também, que a entidade mantenedora pode ser caracterizada como inovadora sob o ponto de vista social, uma vez que são atendidos todos os participantes e não somente subgrupos ou indivíduos que participam dos programas da escola, como foi constatado no diagnóstico sobre o sistema de preceptorias.

Mesmo com as adversidades e os desafios pelo processo de construção do diagnóstico ter sido conduzido internamente, foram constatados diversos benefícios desse processo e da abordagem adotada. Primeiramente, a construção participativa do roteiro

avaliativo para elaboração do diagnóstico serviu para que todos pudessem externalizar o seu entendimento sobre a forma de atuar da entidade mantenedora e, assim, todos puderam perceber a pluralidade de visões existente numa organização deste tipo. Num segundo momento, a criação de uma sintonia e uniformização sobre os próprios objetivos da entidade mantenedora, tornando-os mais claros para as pessoas que não foram os idealizadores da entidade, mas que se juntaram aos idealizadores com o passar do tempo, garantindo o alinhamento da finalidade da entidade e a sua internalização.

Outro benefício gerado com essa abordagem avaliativa foi a construção de um sentido para a avaliação. Ressalta-se, dessa forma, a importância da avaliação para os membros com poder decisório, fazendo vislumbrar os benefícios que podem ser alcançados, comparando com os esforços necessários para o processo de construção do roteiro avaliativo. Muitas vezes as pessoas se deparam com uma nova possibilidade de trazer dados e percepções que até o momento eram inexistentes e necessárias para a tomada de decisão, como aquele confidencializado por um dos membros da diretoria, que sentia falta de certa informação quando, em anos anteriores, foi realizado o planejamento estratégico.

Destaca-se, ainda, que neste ambiente criado, o sentimento de fazer parte do processo aumenta o interesse e facilita que as pautas sugeridas sobre a avaliação possam ser tratadas com a devida importância nas reuniões da diretoria. Aliado a este sentimento, o fato de a avaliação ser conduzida por membros da própria entidade mantenedora fez com que houvesse certo empoderamento desse processo. Tanto para direcionar reuniões para tratar especificamente do tema da avaliação, quanto para conseguir manter o foco e ressaltar a importância do esforço gasto nesse processo.

No caso específico dos participantes das entrevistas na elaboração do diagnóstico, os pais da escola, o fato de serem ouvidos e de poderem externalizar suas impressões e opiniões fez com que houvesse um sentimento renovado de pertença à escola, sabendo que se está buscando a excelência no serviço prestado.

Foi possível constatar por meio de observações que houve uma aproximação dessas pessoas não somente com os membros do grupo promotor, como também das colaboradoras da escola, confirmando que “em muitos casos, os participantes olham para os funcionários [pessoal da mantenedora, no caso] mais que servidores de um programa, eles esperam por amizade, relacionamento, aconselhamento e outras ajudas muito pessoais” (PATON, 2011, p. 34).

No processo de condução da avaliação, sempre se teve em mente que observar e estar aberto para o que emerge é aspecto central para o processo de avaliação. Também procurou-se fornecer um rápido retorno (*feedback*), contribuindo desta forma com o próprio desenvolvimento do programa. No caso específico do diagnóstico, onde se conheceu os pontos fortes e fracos, tornou-se possível definir dois pontos de melhoria. O primeiro, na área de gestão, junto à direção da escola, em parceria com a entidade mantenedora, que é a comunicação institucional. O segundo, o aprimoramento das atividades de formação para famílias.

A partir de então iniciou-se o desenvolvimento do programa de formação para famílias, identificado como umas das atividades inovadoras da entidade. Embora fosse possível constatar a pouca efetividade pelo baixo número de participantes nestas atividades foi de suma importância conhecer os motivos da não participação dos pais nas formações. Ao contrário do que se pensava, os temas abordados nas formações não eram o motivo da pouca adesão. Foram apontados vários problemas, dentre eles problemas de comunicação, falta de suporte às crianças e datas e horários inadequados.

O desenvolvimento se deu por meio de ciclos iterativos preconizados pela pesquisa-ação, em que se buscou percorrer dentro de cada ciclo três fases distintas: planejamento, implementação e avaliação da ação. Ao final do terceiro ciclo, ficou definido que a atividade de formação deveria ser chamada de Convívio entre Famílias, em que se promovesse o aprendizado coletivo de um tema sobre educação, com aplicação prática. O período de duração da atividade foi estendido para promover o

convívio e a troca de experiências entre as famílias. Nesses dias, se oferece o serviço de cuidado das crianças, enquanto os pais participam da atividade de formação.

Este programa de formação chegou num estágio maduro, permitindo fazer uma análise sobre seus avanços e limites. Dentre os avanços merece destaque a qualificação do palestrante, o uso dos acessórios audiovisuais e a utilização de trechos de vídeos para ajudar a ilustrar situações do dia a dia também foram bastante elogiados nas observações feitas com os participantes. Já os aspectos que precisam de atenção estão relacionados à divulgação da atividade e no serviço de cuidado das crianças oferecido. Com relação à divulgação, sugeriu-se que fosse elaborado um material específico da atividade de formação, distinguindo visualmente dos demais recados da escola.

Institucionalmente a entidade mantenedora reconhece quais são os pontos frágeis a serem melhorados e possui uma ferramenta mais adequada para o processo de avaliação das suas ações inovadoras, que é o modelo de avaliação apresentado nesta tese. Reconhece-se que a avaliação deve ser constante, para garantir que a entidade possa atingir seus objetivos estratégicos, aliada a uma mentalidade de rápido retorno (*feedback*), tão importante num ambiente de geração, teste e adaptação de novas soluções, que são, inerentemente, de carácter exploratório e incerto e característicos das inovações sociais.

Por fim, comprova-se que a pesquisa-ação é um método de interação adequado para a avaliação da inovação social, visto que possibilita que haja não somente a avaliação do programa, mas o seu desenvolvimento. Com a conclusão deste trabalho, atinge-se também o objetivo principal que buscou construir um modelo de avaliação de programas de inovação social por meio da pesquisa-ação. A sua aplicação em uma entidade promotora da educação e do desenvolvimento familiar do município de Florianópolis/SC, comprova a eficácia do modelo proposto e abre caminho para uma possível validação do mesmo no futuro, ao ser aplicado em outros tipos de entidades. Dessa forma, a presente tese avança no sentido de identificar novos arranjos teóricos e metodológicos em processos avaliativos da inovação social.

Todavia, a presente tese abre novas questões e lacunas na área que podem levar a pesquisas futuras: Como a participação em avaliações afeta o comprometimento das pessoas em face de um programa inovador? Qual o papel desempenhado pela avaliação diante da divulgação dos resultados obtidos das avaliações durante o processo de desenvolvimento do programa? Quais mecanismos de resultado que poderiam ser mais bem explorados por organizações que inovam socialmente? Ainda recomenda-se a aplicação do modelo de avaliação em outras organizações que tenham um perfil diferente da entidade pesquisada. Essas diferenças podem ser no quesito tamanho da organização e no setor de atuação. Dessa forma poderá ser comprovada a aplicabilidade genérica do modelo proposto.

REFERÊNCIAS

AGUILÓ, A. **Educar o caráter**. São Paulo. Quadrante, 2014.

ALBAIGÈS, J. **La innovación social en el tercer sector**. In ALBAIGÈS, J.; GUTIÉRREZ, A. C. M.; OBRA, A. R. A.; MELÉNDEZ, A. P.; NUEZ, J. M., VIGNAL A. B. & SALGUERO, M. A. G (Orgs.). *La innovación social, motor de desarrollo de Europa*. Sevilla: Socialinnova, 2009, p. 51-56.

ANDION, C. **A Gestão no Campo da Economia Solidária: Particularidades e Desafios**. Ver. adm. contemp., Curitiba, v.9, n.1, p. 79-101, Mar. 2005.

ANDION, C., SERVA, M. **A etnografia e os estudos organizacionais**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006.

BANDEIRA-DE-MELLO, R., CUNHA, C. J. C. **Grounded theory**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARUCH, Y.; RAMALHO, N. *Communalities and distinctions in the measurement of organizational performance and effectiveness across for-profit and not-for-profit sectors*. In: **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**. v. 35, n.1, p. 39-65, 2006.

BEHN, R. D. **Why Measure Performance?** Different Purposes Require Different Measures. *Public Administration Review*. September/October 2003, v. 63, n. 5. p 586-606

BIGNETTI, L. P. **As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa**. *Ciências Sociais Unisinos*. 47(1). Jan/abr 2011. p. 3-14

BROUWERS, J., PRINS, E., SALVERDA, M. **Social Return on Investment: A practical guide for the development cooperation sector.** Context, international cooperation, Utrecht, 2010.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIANCA, T. Avaliando Programas Sociais: Conceitos, Princípios e Práticas. In: CHIANCA, T., MARINO, E.,SCHIESARI, L. **Desenvolvendo a Cultura de Avaliação em Organizações da Sociedade Civil.** São Paulo: Global, 2001. P. 15-84

CLARK, C., ROSENZWEIG, W., LONG, D., OLSEN, S. **Double Bottom Line Project Report: assessing social impact in double bottom line ventures.** The Rockefeller Foudation, 2004.

COSTA, M. A. N, **CSR and NGOs: A relationship of governance?** In: ARAS, G., CROWTHER, D. NGOs and Social Responsibility, Emeral Group Publishing Limited, 2010, p. 57-74

DENHART, R. B. **Teorias da administração pública.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

Department of Trade and Industry. **Social Enterprise: Strategy for Success.** London, 2002. Disponível em: [http://www.seeewiki.co.uk/~wiki/images/5/5a/SE_Strategy_for_s](http://www.seeewiki.co.uk/~wiki/images/5/5a/SE_Strategy_for_success.pdf) uccess.pdf. Acesso em: 16/09/2013.

DG Regional and Urban Policy (European Comission). **Guide to Social Innovation.** União Européia: s.n, 2013

DICK, B. (2002) Action research: action and research [On line]. Disponível em: <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>. Acessado em: maio/2015.

DOZOIS, E., LANGLOIS, M., & BLANCHET-COHEN, N. **DE 201**: A practitioner's guide to developmental evaluation. The J.W. McConnell Family Foundation and the International Institute for Child Rights and Development. Montreal, Canada. 2010

DRUCKER, P. F.; **Inovação e Espírito Empreendedor**; Pioneira; SP, 1986.

EC. European Commission. **Strengthening social innovation in Europe**. Journey to Effective Assessment and Metrics, Nov/2012.

FAUSTINO, E. **O colégio dos nossos filhos**: a educação personalizada. São Paulo, Quadrante, 2015.

G1. Professores falam da transferência da educação dos pais para a escola. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/professores-falam-da-transferencia-da-educacao-dos-pais-para-escola.html> Acessado em: 10/09/2015.

GARCIA, R. C. **Subsídios para Organizar Avaliações da Ação Governamental**. IPEA. Brasília, 2001.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa e o debate sobre a propriedade de pesquisar**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.;

SILVA, A. B. *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006a.

GREEN, J. C., GRIESINGER, D. W. **Board Performance and Organizational Effectiveness in Nonprofit Social Services Organizations**. *Nonprofit Management & Leadership*, vol. 6, no. 4, 1996. p. 381-402

HENDERSON, H. **Social Innovation and Citizen Movements**. *Futures*. pp. 322-338. April, 1993.

HERMAN, R. D., RENZ, D. O. **Multiple Constituencies and the Social Construction of Nonprofit Organization Effectiveness**. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, vol. 26, no. 2, 1997. p. 185-206

HERMAN, R. D., RENZ, D. O. **Theses on Nonprofit Organizational Effectiveness**. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, vol. 28, no. 2, 1999. p. 107-126

HOZ, V. G. **Educación personalizada**. Rialp, 1988. 8ª ed.

IBGE. **As Fundações Privadas e Associações sem fins Lucrativos no Brasil**. Rio de Janeiro:IBGE, 2010.

ICHIKAWA, E. Y., SANTOS, L. W. **Contribuições da história oral à pesquisa organizacional**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006.

IDAÑEZ, M. J. A., ANDER-EGG, E. **Diagnóstico social: conceitos e metodologias**. Rede Europeia Anti-Pobreza, Portugal. 2007. Disponível em: <http://www.eas.pt/wp-content/uploads/2014/01/diagnostico-social-Diagnóstico-Social-conceitos-e-metodologias-Maria-José-Aguilar-Idáñez-e-Ezequiel-Ander-Egg-.pdf> Acessado em: 12/11/2015

JUN, K.N. e SHIAU, E. **How Are We Doing?** A Multiple Constituency Approach to Civic Association Effectiveness. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. SAGE. 2012. Vol. 41(4) pp. 632-655.

KANTER, R. M., BRINKERHOFF, D. **Organizational Performance: Recent Developments in Measurement**. *Annual Review of Sociology*. Vol 7. 1981, pp 321-349

KAPLAN, R. S., NORTON, D. P. **The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance**. *Harvard Business Review*. 1992. p. 71-79

KAPLAN, R. S., **Strategic Performance Measurement and Management in Nonprofit Organizations**. *Nonprofit Management & Leadership*, 11(3), 2001. p. 353-370

KENDALL, J., KNAPP, M. **Measuring the Performance of Voluntary Organizations**. *Public Management*, vol 2, no. 1, 2000. p. 105-132

LEWIN, K. Action-research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004

LINTON, J. D. **De-babelizing the language of innovation**. *Technovation*, 2009, p. 729-737.

LOVE, A. J. **Internal Evaluation: Building Organizations from Within**. Sage Publications, Inc., 1991.

MAAS, K. **Social Impact Measurement: towards a guideline for managers**. EMAN-EU 2008 Conference. Sustainability and Corporate Responsibility Accounting - measuring and managing business benefits. 2008. p. 75-80.

MAAS, K., LIKET, K. **Social Impact Measurement: classification of methods.** Environmental Management Accounting and Supply Chain Management, 2011, v. 27, p 171-202

MACCALLUM, D., MOULAERT, F., HILLIER, J. & HADDOCK, V. **Social innovation and territorial development.** London: Ashgate, 2009.

MANUAL Técnico Projeto Optimist: 0 a 3 anos. São Paulo: s.n., 2014.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

MARTINS, G. A., THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007

MATHISON, S. **Rethinking the evaluator role: partnerships between organizations and evaluators.** Evaluation and Program Planning, vol. 17, n. 3, p. 299-304, 1994.

MCLOUGHLIN, J., KAMINSKI, J., SODAGAR, B., KHAN, S., HARRIS, R, AMAUDO, G., MCBREARTY, S. **A strategic approach to social impact measurement of social enterprises: The SIMPLE methodology.** Social Interprise Journal, 2009, v. 5, p 154-178

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. G., RESENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo.** Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33. set./dez. 2006.

MORARIU, J., BRENNAN, K. **Effective Advocacy Evaluation: The Role of Funders**, *The Foundation Review*: Vol. 1: Iss. 3, Article 8., 2009, p. 100-108

MULGAN G. **The Process of Social Innovation**. Innovations. Spring, 2006. p 145-162

MUMFORD, M. D. **Social Innovation**: Ten cases from Benjamin Franklin. Crativity Reseach Journal, pp. 253-266, 2002.

MURRAY, R., CAULIER-GRICE, J., MULGAN, G. **The open book of social innovation**. The Young Foudation, 2010.

OCDE. **Manual de Oslo**: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3ª ed. Brasília, OCDE, Finep, 2004.

PÄRENSEN, T. **The criteria for a solid impact evaluation in social entrepreneurship**. Society and Business Review, 2011, 6, p 39-48

PATON, R. **Managing and Measuring Social Enterprises**. Sage Publications. 2003

PATTON, M. Q. **Developmental Evaluation**. Evaluation Practice, v. 15. n. 3, 1994, p. 311-319.

PATTON, M.Q. **Evaluation for the Way We Work**. The Nonprofit Quarterly. Vol. 13 (1): 28-33. 2006. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/8233067/Michael-Quinn-Patton-Developmental-Evaluation-2006>. Acessado em: 23/03/2014

PATTON, M. Q. **Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use**. Guilford Press, New York. 2011

PHILLS JR, J.A., DEIGLMEIER, K., MILLER, D.T. Rediscovering Social Innovation. Stanford Social Innovation Review, Fall 2008.

POL, E., VILLE, S. **Social Innovation**: Buzz word or enduring term? The Journal of Socio-Economics, pp 878-885, 2009.

PRESKILL, H. BEER, T. **Evaluating Social Innovation**. FSG. Center for Evaluation Innovation. 2012

PRESKILL, H., RUSS-EFT, D. **Building Evaluation Capacity**: 72 Activities for Teaching and Training . Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

PRESKILL, H., TORRES, R. T. **Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative Inquiry**. Evaluation, vol. 5(1): 42-60. 1999

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHE, C. **Avaliação de Impacto dos trabalhos de ONGs**: aprendendo a valorizar as mudanças. Edição adaptada para o Brasil ABONG. São Paulo: Cortez:ABONG. Oxford, Inglaterra: Oxfam, 2000.

SALM, J. F., MENEGASSO, M. E. **Os Modelos de Administração Pública como Estratégias Complementares para a Coprodução do Bem Público**. Revista de Ciências da Administração. V. 11, n. 25, p. 97-120, Set 2009.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHUMPETER, J. A . **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SCRIVEN, M. **The Methodology of evaluation**. In R. E. Stake (Ed) Curriculum evaluation. (American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation. pp.39-83. Chicago:Rand McNally, 1967

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4ª ed. Newbury Park, CA. Sage. 1991.

SERVA, M., ANDION, C., CAMPOS, L., ONOZATO, E. **Evaluation of the Social Economy in Brazil: An Analysis of the Practices in some NGOs. The Worth of the Social Economy: An International Perspective**. P.I.E. Peter Lang, 2010. pp 171-192

SHARRA, R., NYSSSENS, M. **Social innovation: An interdisciplinary and critical review of the concept**. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain. 2009.

SILVA, A. B. **A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, C. S. **Medidas e Avaliação em Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992

SOWA, J. E., SELDEN, S. C., SANDFORT, J. R. **No Longer Unmeasurable? A Multidimensional Integrated Model of Nonprofit Organizational Effectiveness**. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, vol 33, no. 4, 2004, p. 711-728.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez. 2004. 13ª ed.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez. 2011. 18ª ed.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set 2005, p. 443-466.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRIONI, J. B.; MELLO, C. H. P. **Pesquisa-ação na engenharia de produção**. In: MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick (org). Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

WORTHEN, B. R., SANDERS, J. R., FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas. São Paulo: Edusp, 2004.

APÊNDICE I

Roteiro de Entrevista com os pais

PROTAGONISMO NA ESCOLA

- 1) Qual o principal motivo que levou a matricular seu filho na escola? E hoje, qual o principal motivo de permanência? (por ordem de importância)
- 2) Na sua visão, os pais entendem que esta é uma escola sem fins lucrativos e que carece de ajuda?
- 3) Você acha que há uma externalização clara das necessidades da escola?
- 4) Sobre a percepção do empenho dos pais da escola na sua divulgação. Você percebe que os pais se empenham em divulgar a escola para outros pais?
- 5) Você divulga a escola? Qual o principal motivo que o leva a divulgá-la?

FORMAÇÃO

- 6) Você já participou de alguma atividade de formação? Lembra de qual?
- 7) Qual a sua percepção sobre a participação dos casais nas atividades de formação promovidas pela mantenedora e a escola?
- 8) Quais os pontos positivos?
- 9) O que pode ser melhorado?
- 10) Você tem conhecimento de quais os outros âmbitos fazem parte o desenvolvimento integral da criança, além do cognitivo?
- 11) Aponte quais as fontes (se houver) e com que frequência você busca adquirir mais conhecimento para a educação do seu filho.

12) Aponte quais as fontes (se houver) e com que frequência você busca adquirir mais conhecimento para a sua vida espiritual.

13) No seu entendimento, há um esforço na busca por entender as características de personalidade do seu filho? Você procura entender a personalidade do seu filho para que ele possa adquirir melhor a virtude?

PRECEPTORIA

14) Qual a sua percepção sobre o sistema de preceptorias? Você sabe o que é e qual o propósito da preceptoria?

15) Vocês buscam colocar em prática as indicações recebidas na preceptoria?

16) Você tem ciência que a educação é dever da família e que é preciso um alinhamento família-escola para que seja efetiva? Dentro desta perspectiva, cite quais as ações tomadas por vocês, que considera mais importantes.

EDUCAÇÃO E CONVÍVIO FAMILIAR

17) É natural para os pais desejarem para os seus filhos aquilo que acreditam, sua fé. Com base nesta afirmação, cite quais as ações feitas na sua família que considera mais relevantes que demonstram esse desejo.

18) Como se dá o convívio em casa? Descreva um dia rotineiro na sua família nos seguintes períodos: (café da manhã, almoço, jantar, tempo da noite). E fins de semana?

19) Você costuma conversar com seu cônjuge? Com que frequência?

20) Vocês costumam desmembrar as indicações da preceptoria em planos de ação construídos com o diálogo entre o casal?

21) Já usaram esta técnica de planos de ação para outros casos que tenham sido identificados por vocês (não a escola)?

22) Qual a estratégia utilizada por vocês para superar crises/dificuldades?

POR FIM...

23) De tudo que foi falado, você considera que a mantenedora/escola contribuiu de alguma maneira para isso?

24) Existe mais algum aspecto que deveria ser perguntado ou que gostaria de contribuir?

APÊNDICE II

Avaliação da Atividade de Formação das Famílias Julho/2015

Prezada Família, este breve questionário visa colher informações para que possamos conhecer sua percepção sobre a Formação para Famílias realizada no dia 18/07/2015, e aprimorá-la nas próximas edições. Contamos com sua participação! Obrigado.

1. Nome(s) do(s) respondente(s):

2. Turma(s) que o(s) filho(s) frequenta(m):

3. Você já participou de alguma formação antes?

- Não, é a primeira vez que participo
 Sim, até 3 vezes
 Sim, mais de 3 vezes

4. Há quanto tempo seu(s) filho(s) frequenta(m) a escola?

ORIENTAÇÃO PARA RESPONDER AS PRÓXIMAS QUESTÕES

Cada questão a seguir apresentará um frase. Você deve dizer o quanto concorda ou discorda da frase apresentada. Escolha apenas uma alternativa, aquela que mais se aproxima da sua opinião sobre a frase apresentada.

5. A divulgação para esta formação foi adequada

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

6. O dia e horário destinado para a formação foi adequado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

7. O local utilizado para a formação foi adequado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

8. O tempo destinado para a formação foi adequado e suficiente

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

9. O tema abordado é do meu interesse

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

10. O tema abordado tem relação com o ideário da escola

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

11. A dinâmica adotada na formação foi adequada

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

12. O palestrante domina o assunto abordado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

13. O tema foi abordado de forma adequada pelo palestrante

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

14. Recebi nesta atividade informações preciosas para meu crescimento pessoal e da minha família.

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

15. Quais são seus comentários/sugestões para que possamos aprimorar a Formação para as Famílias?

16. A divulgação para esta formação foi adequada

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

17. O dia e horário destinado para a formação foi adequado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

18. O local utilizado para a formação foi adequado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

19. O tempo destinado para a formação foi adequado e suficiente

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

20. O tema abordado é do meu interesse

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

21. O tema abordado tem relação com o ideário da escola

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

22. A dinâmica adotada na formação foi adequada

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

23. O palestrante domina o assunto abordado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

24. O tema foi abordado de forma adequada pelo palestrante

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

25. Recebi nesta atividade informações preciosas para meu crescimento pessoal e da minha família.

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

26. Quais são seus comentários/sugestões para que possamos aprimorar a Formação para as Famílias?

27. Quais outros temas são do seu interesse?

MUITO OBRIGADO POR SUA PARTICIPAÇÃO!

Avaliação do Programa de Formação para Famílias Julho/2015

Prezada Família, este breve questionário destina-se a avaliação do Programa de Formação para Famílias, com o objetivo principal de conhecer os motivos que **dificultaram** sua participação nessa atividade para pais da escola, realizada no dia 18/07/2015. Contamos com sua participação! Obrigado. (OBS. Caso tenha participado desta atividade, desconsidere)

1. Nome(s) do(s) respondente(s):

2. Turma(s) que o(s) filho(s) frequenta(m):

3. Há quanto tempo seu(s) filho(s) frequenta(m) a escola?

4. Você já participou de alguma formação antes?

- Nunca participei
- Uma vez apenas
- Duas vezes ou mais

5. Qual o principal motivo de não ter participado desta formação?

- Não tive onde deixar meu(s) filho(s)
- Não tenho tempo para atividades extras na escola
- Não tenho interesse neste tipo de atividade
- Não achei o tema interessante
- Não me programei para esta atividade
- Já tinha outro compromisso
- Soube muito em cima da hora
- O dia/horário não favoreceu minha participação
- Já participei de outra(s) formação(ões) e não gostei. (Caso você tenha assinalado esta alternativa, por favor, explique melhor os motivos na próxima questão)
- não participei por motivos que não estão detalhados aqui (favor detalhar no campo a seguir)
- Outros:

6. Caso você tenha assinalado a alternativa “Já participei de outra(s) formação(ões) e não gostei” na questão anterior, por favor, use este espaço para detalhar sua experiência (tema, data, palestrante e os motivos)

ORIENTAÇÃO PARA RESPONDER AS PRÓXIMAS QUESTÕES

Cada questão a seguir apresentará um frase. Você deve dizer o quanto concorda ou discorda da frase apresentada. Escolha apenas uma alternativa, aquela que mais se aproxima da sua opinião sobre a frase apresentada

7. A divulgação para esta formação foi adequada

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

8. O dia e horário destinado para a formação foi adequado (Sáb. 10:00 às 11:00)

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

9. O tema abordado é do meu interesse

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

10. O tempo destinado para a formação foi adequado e suficiente

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

11. O tema abordado é do meu interesse

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

12. Quais são seus comentários/sugestões para que possamos aprimorar a Formação para as Famílias?

13. Quais outros temas são do seu interesse?

14. Quais as condições de organização favorecem sua participação?

MUITO OBRIGADO POR SUA PARTICIPAÇÃO!

Avaliação do Programa de Formação para Famílias Setembro/2015

Prezada Família, este breve questionário destina-se a avaliação do Programa de Formação para Famílias, com o objetivo principal de conhecer os motivos que **dificultaram** sua participação nessa atividade para pais da escola, realizada no dia 19/09/2015. Contamos com sua participação! Obrigado. (OBS. Caso tenha participado desta atividade, desconsidere)

1. Nome(s) do(s) respondente(s):

2. Turma(s) que o(s) filho(s) frequenta(m):

3. Há quanto tempo seu(s) filho(s) frequenta(m) a escola?

4. Você já participou de alguma formação antes?

- () Nunca participei
- () Uma vez apenas
- () Duas vezes ou mais

5. Qual o principal motivo de não ter participado desta formação?

- () Não tive onde deixar meu(s) filho(s)
- () Não tenho tempo para atividades extras na escola
- () Não tenho interesse neste tipo de atividade
- () Não achei o tema interessante
- () Não me programei para esta atividade
- () Já tinha outro compromisso
- () Soube muito em cima da hora
- () O dia/horário não favoreceu minha participação

Já participei de outra(s) formação(ões) e não gostei. (Caso você tenha assinalado esta alternativa, por favor, explique melhor os motivos na próxima questão)

não participei por motivos que não estão detalhados aqui (favor detalhar no campo a seguir)

Outros:

6. Caso você tenha assinalado a alternativa “Já participei de outra(s) formação(ões) e não gostei” na questão anterior, por favor, use este espaço para detalhar sua experiência (tema, data, palestrante e os motivos)

ORIENTAÇÃO PARA RESPONDER AS PRÓXIMAS QUESTÕES

Cada questão a seguir apresentará um frase. Você deve dizer o quanto concorda ou discorda da frase apresentada. Escolha apenas uma alternativa, aquela que mais se aproxima da sua opinião sobre a frase apresentada

7. A divulgação para esta formação foi adequada

Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

8. O dia e horário destinado para a formação foi adequado (Sáb. 10:00 às 11:00)

Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

9. O tema abordado é do meu interesse

Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

10. O tempo destinado para a formação foi adequado e suficiente

Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

11. O tema abordado é do meu interesse

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

12. Quais são seus comentários/sugestões para que possamos aprimorar a Formação para as Famílias?

13. Quais outros temas são do seu interesse?

14. Quais as condições de organização favorecem sua participação?

MUITO OBRIGADO POR SUA PARTICIPAÇÃO!

FAVOR ENTREGAR NA SECRETARIA ATÉ DIA 05/10/2015 (segunda-feira)

Avaliação da Atividade “Convivência entre Famílias”

Prezado(a) participante, este breve questionário visa colher informações para que possamos conhecer sua percepção sobre a Convivência entre Famílias realizada no dia 21/11/2015, e aprimorá-la nas próximas edições. Contamos com sua participação! Obrigado.

1. Nome(s) do(s) respondente(s):

2. Você já participou de alguma formação antes?

- Não, é a primeira vez que participo
 Sim, até 3 vezes
 Sim, mais de 3 vezes

ORIENTAÇÃO PARA RESPONDER AS PRÓXIMAS QUESTÕES

Cada questão a seguir apresentará uma frase. Você deve dizer o quanto concorda ou discorda da frase apresentada. Escolha apenas uma alternativa, aquela que mais se aproxima da sua opinião sobre a frase apresentada

3. A divulgação para esta atividade foi adequada

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

4. O dia e horário destinado para a atividade foi adequado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

5. O local utilizado para a atividade foi adequado

- Concordo totalmente Concordo Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

6. O preço cobrado para a atividade foi adequado (R\$ 30,00 + R\$ 10,00 babá)

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

7. O tempo destinado para a atividade foi adequado e suficiente

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

8. O tema abordado é do meu interesse

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

9. O tema abordado tem relação com o ideário da escola

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

10. A dinâmica adotada na atividade foi adequada

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

11. O palestrante domina o assunto abordado

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

12. O tema foi abordado de forma adequada pelo palestrante

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

13. Recebi nesta atividade informações preciosas para meu crescimento pessoal e da minha família.

- Concorde totalmente Concorde Não concordo nem discordo Discordo Discordo totalmente

14. Quais são seus comentários/sugestões para que possamos aprimorar a Convivência entre famílias?

15. Quais outros temas são do seu interesse?

MUITO OBRIGADO POR SUA PARTICIPAÇÃO!