

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA- UCB

Missão

A Universidade Católica de Brasília tem como missão atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade.

Reitor

José Romualdo Degasperi

Pró-Reitor de Graduação

José Leao da Cunha

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Geraldo Caliman

Pró-Reitor de Extensão

Luiz Síveres

Diretora da Editora Universa

Mana Helena de Freitas

Coordenadora da Editora Universa

Angela Clara Outra SanLos

Coordenadora Editorial e Revisora

Margarida Drumond de Assis

Conselho Editorial

Armando José China Bezerra

Betânia Ferraz Quirino

Lucia Henriques Sallorenzo

Mariza Vieira da Silva

Roberval José Marinho

Sueli Correa de Faria

Editoração Eletrônica e Capa

Jeferson Sarmiento Ferreira de Lima

Copyright © 2007 by Luiz Síveres. Todos os direitos reservados EDITORA UNIVERSA - UCB

Q.S. 7 Lote 1 - Aguas Claras-Taguatinga - DF- 71966-700 Email: universa@ucb.br-URL: www.ucb.br Tel.: +55-61-JJ56-9157 - Fax: +55-61-3356-3010

A 9 Avaliação na Educação: distintos olhares/organização: Luiz Síveres—Brasília: Universa, 2007.

4 226 p.; 21 cm

5

ISBN 978-85-60485-01-7

1. Ensino superior. 2. Avaliação educacional. I. Síveres, Luiz, org. II. Título.

CDU: 378

ficha elaborada pela Coordenação de Processamento do Acervo do SIBI.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

Luiz Síveres

13 A avaliação da educação superior no Brasil: uma perspectiva temporal

Candido Alberto Gomes; Beatrice Laura Carnielli; Hudson Eloy Braga

51 Um olhar psicológico e antropológico sobre a nova proposta do SINAES para a avaliação institucional

Vicente Paulo Alves

69 Avaliação na educação superior: um procedimento técnico, ético e estético

Ana Paula Krindges Senger Caixeta; Luciana Mendonça Gottschall; Luiz Síveres; Paula Fernanda de Melo Rocha; Zélia Maria Freire de Oliveira

89 Criatividade na educação superior - como implementá-la e avaliá-la

Zélia Maria Freire de Oliveira; Eunice M.L Soriano de Alencar

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS

Geraldo Caliman

Optamos com satisfação a riqueza da ação sócio-pedagógica vivida no momento atual pelo Brasil. Tal diversidade de metodologias e de projetos ficou patente, por exemplo, por ocasião do Iº Encontro Nacional de Educação Social realizado no Anhembi, São Paulo, em junho de 2001, mas, sobretudo com a realização do Congresso Internacional de Pedagogia Social em 2006, em um ambiente tão significativo como a USP¹. Tal riqueza emerge com intensidade em todos os recantos do Brasil, mas não pode permanecer para sempre como um tesouro escondido: ela tende sempre mais a ser estudada, sistematizada e difundida no Brasil também em nível acadêmico. Ela tem como fio condutor a Pedagogia Social, disciplina de crescente importância em tempos em que se aprofundam as desigualdades sociais em contextos urbanos.

A importância, hoje, da pedagogia social está no fato de que ela se empenha diretamente no aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas metodológicas destinadas ao bem-estar social, à análise e avaliação das situações e condições sociais que condicionam a educação, buscando delinear uma orientação em que seja possível intervir em termos formativos lá onde se manifestam os sintomas da exclusão social e da marginalidade, e onde se necessita intervir para melhorar a equidade na distribuição dos recursos sociais (BECCEGATO, 2001, p. 20).

¹ I Congresso e Simpósio internacional de Pedagogia Social. São Paulo: USP, 08-11 de março de 2006 (Disponível em: <<http://www.usp.br/pedagogiasocial>>).

A Pedagogia Social foi por este autor definida no Dicionário di Scienze dell'Educazione, como uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e em modo particular a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (CALIMAN, 1997). De fato, ela é compreendida por outros estudiosos também como uma articulação e especialização do discurso pedagógico, como o são também a pedagogia comparada, a história da pedagogia, a pedagogia experimental e especial (BECCEGATO, 2001, p.10). A ótica da pedagogia social parece mesmo estar concentrada nos processos conexos com a socialização dos indivíduos, o crescimento da identidade, da personalidade humana nos vários contextos onde ela se insere e os condicionamentos que tais contextos impõem à formação de atitudes, valores, crenças, etc. Neste sentido está ligada de modo particular às necessidades humanas de sujeitos sociais contextualizados.

Considerando a atual fase do desenvolvimento da pedagogia social, notamos como também a avaliação tem integrado o cotidiano das instituições que a veiculam. A avaliação não parece mais ser considerada um fato excepcional, pontual, associada aos momentos de crise ou como uma resposta a exigências externas oriundas de supervisores e financiadores. Ela tem entrado no desenho organizacional das instituições e tem feito parte das dinâmicas e processos em condição de paridade com outros processos já consolidados e estruturados. Dizemos que a avaliação passa a fazer parte de uma cultura dos sujeitos que compõem uma instituição. "Não existe um tempo específico para a avaliação das intervenções socioeducativas. A avaliação é um processo permanente no qual não existe um final definitivo" (MARCH; SOCIAS, 2004, p. 6). A própria disponibilidade de diversos métodos e técnicas de avaliação tende a facilitar a articulação e a configuração de desenhos de avaliação os mais

variados, a serem aplicados a situações que facilmente se adaptam à complexidade, especificidade e amplitude dos programas sociais.

Avaliação e pesquisa avaliativa

Numa primeira definição terminológica, partimos da definição de Stame² (1998), para quem a avaliação serve para analisar se uma ação orientada a um fim correspondente a um interesse coletivo, e se tal ação tem obtido os efeitos desejáveis, ou outros; serve também para exprimir um juízo sobre a distância que normalmente se verifica entre ação e fins, para propor eventuais modificações que levem em consideração as potencialidades manifestadas.

Nesta concepção, a função da avaliação é a de analisar se uma ação, que foi empreendida em vista de um objetivo, responde às demandas e necessidades da comunidade e se os efeitos obtidos por ela são desejáveis ou se a mesma provocou efeitos colaterais indesejáveis. A avaliação tende a exprimir um juízo sobre as razões do distanciamento que eventualmente se verifica entre intenções e efeitos, para propor necessárias modificações em vista do melhoramento tanto de processos - ações, atividades, estratégias, entre outros - quanto de resultados, em benefício dos sujeitos sociais.

Uma outra definição privilegia o apoio à gestão para um melhoramento dos programas socioeducativos (ROSSJ - FREEMAN - LIPSEY, 1999, 1980, citado por BEZZI, 2001, p. 52):

(...) a avaliação de programas é fundamentalmente um esforço de recolher e interpretar informações sobre o andamento do programa, para responder a questões relevantes de quem deve decidir, ou, pelo menos, de interesses de um ou mais atores envolvidos". Ou "um esforço organizado, planejado e usual orientado a melhorar um problema social ou uma condição social (ROSSI; UPSEY; FREEMAN, 2004).

z Vice-presidente da *European Evaluation Society*.

Uma descrição mais ampla, embora sintética pode ser encontrada em Silva e Silva (2001, p. 44-48) na qual a autora também faz distinção entre o conceito lato e profissional de avaliação. No primeiro sentido ele significa atribuir valor a algo, estimando seu mérito; significa estimar, calcular, apreciar. No segundo, ou sentido profissional, as avaliações se caracterizam pela cientificidade, deliberação, sistematicidade, complexidade e caráter público.

Para uma melhor definição de terminologia parece-nos também relevante a distinção entre avaliação e pesquisa avaliativa. O conceito de avaliação é mais amplo que o de pesquisa avaliativa: enquanto por **avaliação** entendemos um esforço de recolher e interpretar informações sobre o andamento do programa, para responder a questões relevantes de quem deve decidir; por **pesquisa avaliativa** entendemos os procedimentos científicos que lhe dão confiabilidade, pois baseados em métodos e técnicas consolidados e passíveis de serem reproduzidos em ulteriores pesquisas. Neste sentido, uma avaliação adquire respeitabilidade quando se utiliza de instrumentos cientificamente confirmados. Pelo rigor de seus procedimentos (seja por métodos quantitativos que qualitativos) a pesquisa avaliativa outra coisa não é que o motor da avaliação, instrumento de seu agir, razão de sua eficácia.

Identificamos também **três aproximações básicas na avaliação**: positivista (experimental), pragmática (da qualidade), construtivista (de processos sociais) (BEZZI, 2001, p.115; STAME, 1998).

A avaliação de tendência **positivista** focaliza objetivos explícitos, em contraposição aos não explícitos dos sujeitos da avaliação, sua pertinência em relação com os problemas reais, adequação dos recursos em relação aos objetivos e problemas. Acentua os métodos quantitativos, com pesquisa de aspectos econômicos, financeiros, com utilização de questionários. O avaliador situa-se no centro do processo avaliativo e os participantes do programa são considerados somente na condição de informadores 'neutros'. A rigidez dos métodos dificulta a percepção dos resultados inesperados e não programados.

A aproximação de tendência **pragmática** focaliza critérios de qualidade, tais como eficácia, eficiência, equidade, construídos e balizados por procedimentos consensuais. Um exemplo são os critérios que – construídos coletivamente – definem os níveis de excelência de um eventual projeto social voltado para o atendimento de adolescentes com problemas com a lei. O processo de avaliação tende a se balizar em tais critérios para verificar a excelência do programa. São também objetos de verificação dentro de uma perspectiva pragmática: a coerência entre a demanda de necessidades proveniente da comunidade e que provocaram o emergir do programa social e o *design* da organização (seu projeto organizacional e educativo); a satisfação dos beneficiários e dos funcionários. Embora seja o avaliador a dirigir a avaliação, ele favorece a contribuição dos diferentes atores envolvidos. Pontos fracos são a excessiva autoreferencialidade das aproximações fortemente participativas; como também a utilização de modelos e indicadores predefinidos por autoridades externas.

Uma aproximação **construtivista**, por sua vez, focaliza a lógica e a performance de um programa socioeducativo à luz do contexto onde ele está inserido. Tal performance é reconstruída com a ajuda dos atores sociais. Trabalha com situações inovadoras, projetos-piloto, entre outros; analisa os efeitos de um programa, inclusive os inesperados. Privilegia metodologias qualitativas, (sem exclusão das técnicas quantitativas se necessárias) centralizadas sobre a descoberta, a compreensão de fenômenos, aproximações hermenêuticas e estudos de caso. O avaliador atua como um facilitador que ajuda os atores envolvidos no programa a desenvolverem saberes, definições de objetivos, valores e processos. O próprio processo de avaliação tende a constituir-se em um momento do percurso formativo dos participantes, no âmbito cultural, gerencial, social e da cidadania, processo esse também denominado *empowerment*. São metodologias mais adequadas para serem utilizadas dentro de projetos-piloto e experimentais, em projetos onde os "gestores"

trabalham com manifestações extremas de exclusão social (tal como tóxico-dependências, abandonos, doenças transmissíveis).

Para um melhor entendimento desses vários modelos utilizamos os critérios classificatórios de Aguilar e Ander-Egg (1994 citado por SILVA E SILVA, 2001, p. 57-58) que definem funções e objetos da avaliação.

Quanto às suas funções, a avaliação pode ser somatória enquanto se refere ao estudo de resultados ou efeitos dos programas; e formativa, enquanto se realiza durante o processo de execução de um programa.

Além de considerarmos as principais aproximações à avaliação, passamos também a identificar alguns modelos de base que nascem de algumas perguntas sobre a extensão da avaliação: o quê se avalia (objeto), quem avalia (sujeito), quando avaliar (tempo), porque se avalia (objetivo), como se avalia (método).

Quanto ao objeto, a avaliação se orienta aos mais variados, podendo-se levar em consideração dois níveis de extensão: um nível macro-político e outro micro-político. O primeiro analisa os impactos das linhas globais e setoriais da educação social e se aplica a programas mais extensos; o nível micro-político analisa os processos e o impacto das intervenções em comunidades e indivíduos a partir da perspectiva da pedagogia social (MARCH; SOCIAS, 2004). Em se tratando do objeto, a avaliação pode estar direcionada para a relevância dos objetivos em relação às necessidades (problemas colocados pelos clientes); para a avaliação de contexto (necessidades, problemas), dos processos, do custo-benefício, da organização do programa; para a coerência entre os objetivos e os meios; para a eficiência entre os meios empregados e os resultados (*output*) obtidos: "os resultados foram obtidos com o menor gasto de recursos?" Busca-se também avaliar a eficácia, entre objetivos propostos e os efetivos e os impactos obtidos: "os efeitos obtidos estão em correspondência com os objetivos? Quais outros efeitos (colaterais) se realizaram? Tais efeitos são méritos do programa ou de outra causa

concomitante (variável interveniente)?" Identificam-se as consequências esperadas e inesperadas que emergem ao longo da caminhada.

Quanto ao sujeito da avaliação, a tendência é de uma superação do dualismo que historicamente tende a ocorrer entre avaliador externo x interno, integrando ambas as contribuições. O avaliador conta com a participação dos diversos interessados no programa (gestores, clientes, educadores, pais...). O grau de participação é variado, dependendo do tipo de avaliação, se é externa, interna, mista (interna e externa) ou comunitária. A amplitude da participação, por sua vez, depende, por um lado, do envolvimento dos diligentes e, do outro, do interesse dos cidadãos (clientes, operadores, educadores, pais, educandos e outros).

Quanto aos tempos, a avaliação tende a se situar entre as fases anterior (*ex-ante*), durante (*in itinere*) e no final (*ex-post*) de um projeto. A avaliação *ex-ante* focaliza sobre o protótipo, o programa piloto, a experimentação. A avaliação *in itinere* orienta-se para o esclarecimento e descrição dos processos articulados pelo projeto pedagógico e organizativo e se dá durante o percurso. A avaliação *ex-post* ou final se dá após o término de um projeto ou no final de uma fase do programa e focaliza os resultados na sua eficácia (a curto prazo), na sua eficiência (a médio prazo) e no impacto sobre a sociedade (a longo prazo).

Quanto aos objetivos da avaliação, eles concernem ao mérito da mesma, às suas motivações, que podem ser as mais variadas. Tais motivações podem provir de uma ordem moral na busca por mecanismos capazes de proporcionar transparência e promover a probidade dos gestores na administração dos programas e dos usuários nos benefícios auferidos; de uma ordem política: enquanto analisam o poder de controle social que os programas exercem sobre os destinatários; de uma ordem instrumental: enquanto são necessárias informações mais objetivas para o monitoramento do programa; de uma ordem técnica: enquanto buscam uma clarificação dos problemas e necessidades sociais que motivaram o programa; de

uma ordem econômico-financeira: na busca de racionalização dos recursos aplicados

Quanto ao **método**, o desenho da pesquisa avaliativa é o resultado de escolhas as mais diferentes, sendo que as funções da pesquisa podem se conjugar com as da arte; na configuração do desenho da pesquisa avaliativa o pesquisador privilegia ora uma metodologia, ora outra, dependendo da demanda que gerou a necessidade de avaliação. Neste sentido a ciência e o método se aliam à dimensão da criatividade, da imaginação e da arte. O essencial na definição do método é a sua transparência e sua coerência interna: é necessário que ele seja descrito, que ele seja coerente do início ao fim, que possa ser reproduzido e que todos os interessados na avaliação saibam quais os elementos que o compõem.

Um rápido olhar histórico sobre o método e sobre o percurso evolutivo da avaliação institucional mostra como ela teve seu desenvolvimento histórico incrementado, principalmente a partir do pós-guerra nos Estados Unidos. Seu incremento no Brasil se dá especialmente a partir dos anos 80.

Com relação à metodologia utilizada, notamos que, entre 1960-1975, se utilizou muito a análise dos objetivos. O avaliador tende a ser externo, a avaliação a ser neutra, tomando distância da questão dos valores, pois a palavra de ordem é cientificidade, objetividade. Pergunta-se se existe coerência ou discrepância entre objetivos e resultados, se são seguidos os procedimentos previstos no projeto ou outros.

Entre 1975-85 tende-se a utilizar métodos mistos, quantitativos. Analisam-se os méritos dos programas, os quais se tornam critérios para a avaliação. O avaliador parte de objetivos e critérios para depois se perguntar sobre as consequências que possam acontecer, sejam elas esperadas ou não, positivas ou não; parte da questão sobre se o resultado obtido foi "bom", se valeu a pena fazer o que foi investido,

para melhorar os procedimentos das ações. Participam da avaliação todos os interessados, inclusive os gestores (*stakeholders*)³.

Os instrumentos da avaliação, de fato, tendem a variar, desde a clássica forma de pesquisa objetiva, passando por métodos qualitativos e, em muitos casos, à reflexão-ação e à pesquisa ação (HERRERÍAS, 1999, p.103-106). Programas sociais mais simplificados e aqueles que trabalham com alto grau de exclusão social, com menos possibilidade de investimento para avaliação, utilizam-se com frequência de instrumentos qualitativos baseados em métodos da pesquisa ação. A escolha adequada dos instrumentos e métodos de acordo com a característica, complexidade e amplitude dos programas, a construção de um desenho avaliativo adequado parecem ser a chave dos bons resultados que podem ser obtidos pelos procedimentos avaliativos no âmbito socioeducativo.

Avaliação em chave sistêmica

Antes de nos definirmos por determinados modelos de avaliação, tornam-se necessárias algumas distinções, entre avaliação de programas e avaliação de projetos. Os programas têm uma abrangência mais ampla que os projetos. O programa pode ser composto por vários projetos, é mais amplo, e em geral é o produto de projetos consolidados no tempo. Um projeto social, por sua vez pode ser entendido como uma parte de um programa, limitado no tempo e no espaço. Os programas sociais tendem a ser avaliados por meio da utilização de referenciais precisos (objetivos), a acumular informações que depois são analisadas com a finalidade de emitir juízos sobre a bondade dos processos em andamento; a utilizar como fonte de informação os participantes do programa, avaliadores mais externos que internos, metodologias preferencialmente quantitativas, privilegiando indicadores. Os projetos sociais, por sua vez, de acordo

³ A palavra *stakeholders*, tomada da literatura científica americana, significa, aqui, aqueles que representam os socioproprietários de um programa.

com as suas características e dimensão, direcionam-se prioritariamente por metodologias qualitativas e construtivistas de avaliação, de caráter formativo, orientadas ao melhoramento de processos e resultados em que o avaliador é parte integrante da avaliação.

Parece-nos prático e útil utilizarmos uma **tipologia de modelos** para melhor compreendermos a amplitude da avaliação que sugerimos nas páginas seguintes. Valemo-nos da tipologia de Hansen (2005, p. 449-450) com seis modelos de avaliação de programas chamados por ele de: modelo dos atores sociais (*actor model*), modelo teórico (*programme theory model*), modelo processual (*process model*), modelo de efeitos (*effects model*), modelo de resultados (*results model*) e modelo sistêmico (*system model*). Vejamos cada um desses modelos para nos situarmos em torno de quais nos movemos:

- 1 - o *actor model*, na concepção e definição do projeto, focaliza-se sobre a gênese do como o programa foi idealizado, articulado, realizado, como foram articuladas as análises de contexto e das necessidades tendo em vista a satisfação dos atores sociais (clientes, gestores, educadores). Nós o chamaremos de **avaliação da definição** do programa;
- 2 - o modelo *programme theory model*: se ocupa primariamente da qualidade da organização, do projeto pedagógico e educativo. Centraliza-se sobre o "desenho" organizacional do programa, teoricamente idealizado e registrado no projeto educativo. O projeto idealizado "no papel" deve ser, oportunamente, comparado com a realidade vivida no dia-a-dia. Nós o chamaremos de **avaliação da organização** do programa;

Para uma visão mais compreensível das teorias das necessidades humanas, que contemplem não somente sua dimensão reativa mas também pró-ativa, recomendamos o texto: CALIMAN, Geraldo. *Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília: Universa, 2006. Sobre tudo o primeiro capítulo dedicado às teorias das necessidades humanas.

- 3 - o *process model* focaliza a verificação dos processos que acontecem ao longo da vida útil do projeto ou programa, desde o seu nascimento até o presente momento. Diferencia-se do *actor model*, porque não enfoca somente a satisfação dos clientes e a análise das necessidades, mas a forma que as atividades são conduzidas, desde o início para satisfazer as necessidades dos clientes. Nós o chamaremos aqui de **avaliação dos processos**.
- 4 - *Results model e effects model*. O modelo dos resultados diferencia-se do modelo dos efeitos enquanto o primeiro se concentra nos resultados de curto prazo relacionados a determinados objetivos, à análise de custo-benefício. Nesse sentido, tem muito em comum com a avaliação de processos. O *effects model* analisa os resultados de médio e longo prazos relacionados à eficiência e ao impacto do programa. Ambos os modelos nós os definimos aqui como **avaliação dos resultados**.
- 5 - *System model*: a conjunção de todos os modelos acima em um, ou seja, **uma avaliação que compreenda a definição, a organização, os processos e os resultados** se orienta dentro de um modelo sistêmico que compreende várias fases do projeto. Presta-se particularmente para análises mais aprofundadas e amplas, exige investimentos mais consistentes e cobre todo o arco da avaliação institucional.

A Avaliação da definição do programa

Os projetos socioeducativos ou as obras sociais, como comumente são denominados, emergem com frequência da intuição de um líder que, uma vez percebendo a demanda de certas necessidades advindas da comunidade, tende a respondê-la por meio de um processo que envolve a idealização, projeção

e realização de ações voltadas para responder a tais necessidades (LEONE; PREZZA 1999, p. 44).

A construção de um projeto socioeducativo passa geralmente por um itinerário que envolve as fases de idealização, de ativação, de projeção, de realização e de avaliação. O projeto tende a emergir a partir de um problema capaz de incomodar o cidadão com sensibilidade social. Tal sentimento nasce da convicção de que certos princípios éticos e de cidadania estão sendo ignorados e achincalhados; alimenta idealismos e provoca uma justa indignação frente a situações limite (injustiça, exploração, degradação da condição humana) vivenciada pelas pessoas. A indignação alimenta um "sonho" (fase de **idealização**) que decodifica as motivações e analisa a demanda por respostas efetivas. Numa segunda fase, a de *ativação* do projeto, os interessados analisam as necessidades, o contexto da comunidade local, as prováveis explicações para o problema comum (hipóteses). Identificam as situações geradoras de exclusão social e os objetivos de uma eventual intervenção educativa. Uma terceira fase focaliza, em geral, a **projeção** da obra social, momento no qual se articulam forças da comunidade para a construção de um projeto comum. A quarta etapa, identificada como etapa da **realização**, reúne os mais diversos recursos da comunidade com a finalidade de iniciar a intervenção educativa. Essa quarta fase é a fase "permanente" do projeto, pois é nela que se pode construir a ação educativa continuada no tempo; e é nela também que se realizam as contínuas e necessárias mudanças para uma atualização periódica do projeto. Daí a importância das reflexões conjuntas periódicas ou, se quisermos, da pesquisa-ação, em que o grupo gestor e a comunidade educativa se propõem a corrigir rotas, itinerários, estilos, decisões, tendo em vista o melhoramento contínuo dos processos. Uma última fase da construção de um projeto socioeducativo diz respeito à **avaliação**, que não é episódica mas um componente integrado ao processo educativo.

O processo de implementação de um projeto de educação social, cujo itinerário padrão identificamos acima, comporta nas três primeiras fases (idealização, ativação e projeção) uma definição que pode ser efetuada em três momentos: um primeiro - de levantamento e definição das necessidades; um segundo - de estudo do contexto territorial; e um terceiro - de avaliação da viabilidade ou factibilidade do projeto. De consequência, a avaliação pode também verificar essas três fases. Vejamos esse primeiro momento da avaliação.

I. A definição das **necessidades** que o projeto pretende satisfazer e a identificação das pessoas que sofrem o problema. A demanda das necessidades muda com o tempo. Daí a importância de uma avaliação contínua. As necessidades que foram inicialmente identificadas devem ser re-avaliadas para confirmar a sua relevância dentro de um outro contexto cronológico-histórico. Tal relevância diz respeito à relação entre os objetivos do programa e as necessidades ou problemas levantados na comunidade. Verifica-se se o programa, da maneira em que ele está organizado atualmente, consegue satisfazer às necessidades emergentes, visto que estas mudam com frequência.

A fase da identificação das necessidades emergentes da comunidade tem uma primeira fase denominada **tomada de conhecimento' sobre o contexto** em que se procura as fontes de informações, se identificam os procedimentos, se observa a realidade e se definem os instrumentos para a pesquisa. As fontes da informação situam-se, em primeiro lugar, no grupo social que, vivendo determinado problema, manifesta necessidades específicas e inspira a idealização e realização do projeto socioeducativo. Pertencem de modo particular a esse grupo social os pais, professores, lideranças, entre outros. Os instrumentos da pesquisa devem ser definidos em consonância com as condições de compreensão e de exclusão vivida pelo grupo em questão. Grupos que sofrem situações-limite, que vivem em condições de desvantagem social, em situação de risco, como a categoria dos meninos de rua, dos moradores de rua, dos

dependentes de droga, demandam instrumentos de investigação mais qualitativos que quantitativos, mais práticos e menos conceituais, mais focalizados e menos genéricos.

A segunda fase de definição das necessidades diz respeito ao processo de **identificação** das mesmas a partir da investigação. Mas uma simples identificação não basta: é preciso interpretá-las. Levam-se em consideração os valores: cada grupo social, cada indivíduo a ele pertencente têm em comum, em maior ou menor consenso, um quadro compartilhado de valores, interesses, expectativas, estilos de vida. Tal configuração de valores tanto quanto as expectativas das pessoas envolvidas na pesquisa têm um papel importante na interpretação das necessidades identificadas. Uma mesma necessidade pode ter significados diferentes dependendo de quem a exprime; para uns as necessidades são urgentes e causam preocupação; para outros, são induzidas, atribuídas por atores sociais externos ao grupo social ou construídas dentro do próprio grupo social.

Uma terceira fase da definição das necessidades liga-se à **análise** de cada uma delas, observando certa independência em relação aos interesses dos gestores, dirigentes, financiadores, por meio de procedimentos e de metodologias adequados. Alguns indicadores podem nos ajudar nesta fase, o que descrevo, brevemente, adiante, na forma de interrogativos: Quem deseja avaliar as necessidades? Por quais motivos? Qual a amplitude da avaliação? Focalizar a pesquisa sob quais fontes de dados? Quais são as limitações para obter os dados? Quanto podemos investir em termos de recursos (pessoas, tempo e dinheiro) para avaliar? A escolha da amostragem foi feita por meio de um procedimento adequado? As necessidades identificadas foram consideradas em uma hierarquia?

2. O segundo momento de avaliação e definição das necessidades focaliza a **análise do contexto** no qual se insere a comunidade. As pessoas que constituem o foco da nossa atenção, os destinatários, os projetos sociais em andamento (programas amparados

por instituições) estão imersos no ambiente físico, econômico, social e político. Neste sentido o projeto emerge dessa realidade fortemente condicionada por fatores externos de ordem estrutural (variáveis como emprego, habitação, qualidade do ensino e segurança) e de ordem cultural I (valores, crenças, atitudes e subculturas alternativas). Alguns indicadores nos ajudam a analisar o contexto, tais como: a situação econômica, social, cultural da população; as necessidades reais da população; as necessidades sentidas pela população que se sente deixada de fora dos serviços oferecidos pelo projeto; as instituições que já trabalham no contexto; as variáveis sociais que têm maior incidência sobre a população; a identificação das instituições e das empresas dispostas a colaborar com o programa; a identificação do trabalho em rede já presente sobre o território; os recursos para a educação já presentes sobre o território; os recursos econômicos sobre os quais podemos contar para fazer funcionar o projeto; os colaboradores e destinatários que participam do projeto: nível econômico, sociocultural, de renda, de escolaridade, de experiência, de disponibilidade de tempo.

3. O terceiro momento de avaliação e definição das necessidades é dedicado à verificação específica da **viabilidade** do projeto. Os projetos são programas em estado nascente; eles crescem e se articulam com um conjunto de projetos, formando um programa mais amplo, amparado por uma estrutura institucional. Os vários projetos passam a caminhar sob o "guarda-chuva" dos programas sociais. Estes últimos, sim, de caráter mais amplo, consolidados por princípios, objetivos, políticas, estratégias que constituem verdadeiras matrizes das decisões, capazes de dar unidade, "formatar" e integrar os vários projetos que os compõem. Na interdependência entre projetos e programas, tanto uns como os outros se orientam por objetivos. Seria absurdo estabelecer um programa sem objetivos, da mesma maneira que estabelecer objetivos sem um programa que os possam realizar.

Para verificar a viabilidade de um projeto ou programa socioeducativo no<; perguntamos sobre as possibilidades técnica, político-social, financeira e gerencial de sua realização.

A **viabilidade técnica** pode ser relevada por meio de indicadores, tais como: a compatibilidade entre a tecnologia utilizada no programa e as necessidades das pessoas, os objetivos propostos e o contexto no qual o programa se situa; os recursos físicos disponíveis ou a serem disponibilizados pelo projeto tais como o espaço físico, salas para reuniões e atividades formativas, livros e biblioteca, instrumentos, entre outros; disponibilidade de recursos humanos para realizarem com competência o projeto.

A **viabilidade político-social** diz respeito a questões comuns de ordem relacional, diplomática, que envolvem os diversos atores sociais. Dai a análise da sinergia entre os interesses das instituições que financiam (mantenedoras, em presas) e os da comunidade, preocupada com a satisfação das necessidades dos seus membros. Tal sinergia é necessária uma vez que o objetivo principal de um projeto social é a promoção do bem-estar dos cidadãos (atividade fim) para os quais foi planejada. Muitas vezes alguns de nossos projetos e programas se orientam fundamentados em filosofias, estratégias e planejamentos que provêm "do alto", melhor dizendo, prescritos segundo as matrizes decisórias das instituições que os financiam. Com o crescimento do terceiro setor⁵ observamos que existe sempre um maior interesse das instituições financiadoras em assumirem funções que antes eram prerrogativas do Estado. Muitas empresas se dispõem a investir em "responsabilidade social", condicionando a sua realização aos interesses de difusão da própria imagem. Os projetos acabam por

⁵ O Terceiro Setor é expressão organizativa da solidariedade dos cidadãos que, por meio da produção de bens e serviços, colocam em primeiro lugar o bem integral da pessoa, manifestam seu protagonismo social e constroem uma sociedade mais justa. É "terceiro" em relação aos anteriores: 1º setor: o estado – gestor de bens públicos; 2º setor: o mercado, regulador dos bens privados; e 3º setor: privado social, dispensador dos bens relacionais.

se inserirem muito mais em um programa empresarial de marketing que de um programa social. Daí que os projetos que se baseiam em critérios que atendam somente às demandas da comunidade, que alçam a bandeira da independência com relação aos organismos financiadores, por mais justificáveis que sejam, correm o risco de não obterem a renovação para os seus financiamentos.

É necessário avaliar o nível do diálogo entre a instituição que financia e a instituição que viabiliza os serviços socioeducativos à comunidade. Alguns indicadores nos ajudam nessa tarefa: a correspondência entre a demanda das necessidades sociais e a oferta do programa; a configuração de "crenças", de "valores", de exigências, de expectativas e de motivações que estão por trás das instituições que financiam: verifica-se se tal configuração é conciliável ou não com a configuração de valores dos projetos ou programas sociais que pleiteiam os recursos. É importante também avaliar o que se espera como resultado a longo prazo (avaliação de impacto social) do programa, como também as mudanças políticas que o programa pode provocar.

Outro aspecto a ser analisado é a **viabilidade financeira** do programa. A análise da disponibilidade dos recursos econômico-financeiros poderia ser muito ampla. Restringimo-nos aqui à formulação de alguns indicadores fundamentais, como: a capacidade e adequação dos recursos econômicos liberados para financiar o programa; se o projeto foi concebido a priori sem contar com a designação de recursos; o grau de organização administrativa e financeira da instituição; as fontes de financiamento; a existência de outras instituições que colaborem em parceria ou gratuitamente; a existência de órgãos de controle do movimento financeiro; a capacidade de auto-sustentação.

Quanto à verificação da viabilidade da gestão, analisa-se a adequação do organograma ou do processo gerencial em relação às demandas da sociedade e da comunidade. Alguns indicadores tendem a avaliar a capacidade do programa de responder aos desafios da

comunicação com o mundo externo: a capacidade de relações entre o programa e o mundo externo; a contribuição técnica, administrativa, econômica, legal, colocada à disposição por parte da instituição mantenedora; o grau de satisfação das pessoas que trabalham e que pertencem ao programa; a sustentação legal e jurídica; a definição das diversas funções e atividades que os funcionários e os gestores devem executar.

Avaliação da organização do programa

A avaliação da organização verifica a racionalidade interna do programa. Ela avalia o projeto educativo, como ele foi desenhado, comparando-o com a sua efetiva realização no cotidiano. Tende a colocar em confronto o ideal e o real, o planejado e o realizado, o projeto e o processo.

A avaliação envolve a descrição dos objetivos propostos, das fases do projeto e dos resultados conseguidos, contemplando:

- 1 - as **estratégias** de atuação sobre o grupo: definição de papéis, de trabalho de grupo e de trabalho pessoal; a organização hierárquica das etapas e dos objetivos a seguir; os objetivos estabelecidos e sua relação com as necessidades emergentes pesquisadas e identificadas entre os destinatários;
- 2 - as **atividades** como são oficialmente planejadas em vista da articulação dos processos;
- 3 - os **recursos** - humanos, materiais, econômicos, técnicos; o calendário; a avaliação: momentos e técnicas; o projeto educativo escrito;
- 4 - a **execução dos processos** no cotidiano.

A avaliação das estratégias estuda a forma sistemática de prover a realização de um objetivo ou a solução de um problema. Sem estratégias existem somente ações, mesmo que boas, descoladas dos objetivos e sem destino certo. As estratégias permitem uma racionalidade interna na articulação das ações em vista da realização dos objetivos, dentro de um procedimento coerente finalizado à produção de efeitos e impactos no ambiente social.

A elaboração coerente de estratégias supõe a coordenação entre a racionalidade interna da instituição e a sua constante demanda por inovação e aperfeiçoamento. A condução de um processo que envolve inovação e adaptação requer um diálogo equilibrado entre os dois pólos, do *input* do novo e da racionalidade interna já estabelecida.

A articulação racional das ações dentro de uma estratégia produz atividades que devem ser, elas também, avaliadas.

Avaliação das atividades - uma vez selecionada uma estratégia, procuramos identificar as atividades que por meio da sua racionalidade permitem responder aos objetivos pré-fixados pelo programa. Fazemos distinção entre atividades e objetivos: as atividades se concretizam a partir da organização finalizada de determinadas ações; a consecução dos objetivos resulta de um conjunto de atividades estruturadas e organizadas em seqüência lógica. A programação das atividades deve ocorrer dentro de um processo participativo.

A avaliação dos meios e recursos - por avaliação dos meios entendemos a verificação da disponibilidade dos recursos que sustentam as atividades, e, de conseqüência, a consecução dos objetivos. Os meios se situam entre objetivos e estratégias (os educadores, a informação, a organização, os recursos físicos...) e são avaliados em base à sintonia que conseguem manter com a racionalidade interna que nasce da sinergia entre ações, atividades, estratégias e objetivos.

Tais meios ou recursos são identificados como recursos humanos: pessoal técnico, voluntário, gerencial, especializado;

recursos organizacionais: assinalação de funções, sistema de comunicação; recursos materiais: ambientes, mobiliário, etc.; recursos tecnológicos: métodos, técnicas e instrumentos à disposição da atividade administrativa e pedagógica; recursos financeiros: origem, quantidade, disponibilidade; recursos normativos: princípios, valores, crenças, normas internas.

Avaliação da execução do processo, por sua vez, orienta-se à verificação periódica dos procedimentos e dos modos por meio dos quais o gerenciamento do programa se realiza. Tal avaliação assume também um caráter formativo, uma vez que participam dela todas as pessoas envolvidas no programa e que, assim, colaboram com a aprendizagem e com o melhoramento dos processos que o fazem funcionar. Prevê a participação crítica e construtiva dos diversos setores do programa.

Na condução de uma instituição socioeducativa esse tipo de avaliação tem seu lugar devido ao fato de que, com muita frequência, pode ocorrer um distanciamento entre o ideal prefigurado pelo projeto educativo (organização) e a realidade observada no cotidiano (ação). A avaliação da organização tende a reformular o desenho organizacional e a readequar as ações educacionais de acordo com o projeto educativo, racionalizando-os dentro de estratégias finalizadas aos objetivos estabelecidos.

Avaliação do processo

A avaliação de processos parte dos princípios e dos critérios (missão institucional) que conduzem o programa, e verifica os mecanismos estabelecidos para a realização de tais princípios e critérios. Focaliza o itinerário dos processos, os esforços colocados em ação, desde o princípio de uma intervenção, quando ela ainda era uma idéia, até a fase da decisão de implementá-la, da sua real implementação e da sua aceitação por parte de clientes e gestores.

Trata-se de um procedimento de verificação e correção do funcionamento de um programa, cujos objetivos são os de aferir a adequação dos mecanismos implementados ou das escolhas operacionais feitas para a realização dos objetivos. A avaliação processual, segundo Silva e Silva (2001, p.83),

(. . .) oferece a descrição adequada dos serviços e verifica se a população-alvo está sendo atingida; corrige o curso de ações durante a implementação, visando à sua reorientação em função dos objetivos do programa; permite a escolha racional entre alternativas que aumentem a eficiência do programa; oportuniza melhor alocação de recursos, permitindo aos administradores a otimização da relação insumo/produto e aos técnicos, o conhecimento dos aspectos operativos utilizados na implementação do programa.

Para realizar a avaliação dos processos utiliza-se em geral um sistema de controle interno, um processo de periódico *feed-back* e, portanto, de correção de rota, cujos elementos de base são: a definição das funções e das responsabilidades; a verificação das informações; o controle dos confins entre as funções; o controle dos procedimentos (como acontecem os diferentes passos para a consecução de uma atividade); o controle das atividades; as revisões periódicas do programa e dos seus setores.

É bastante comum no âmbito específico das instituições socioeducativas a realização de reuniões semanais de revisão do processo operacional educativo, com a presença dos diversos setores interessados no mesmo (educadores, educandos, gestores, representantes da comunidade, entre outros). São justamente esses os momentos que fornecem, ao estilo de uma "pesquisa-ação", as condições para a correção de rota, a tomada de novas decisões e o melhoramento do processo. O auxílio na tomada de decisões é, sem dúvida, uma das finalidades da avaliação (MARCH; SOCIAS, 2004); melhor ainda se ela for acompanhada de uma dimensão formativa.

As reuniões, assim chamadas de revisão, de *Feed-back*, "reuniões semanais" ou periódicas, contêm na sua essência um potencial formativo que é facilmente identificável na metodologia da pesquisa-ação: as pessoas trocam informações, refletem sobre a práxis cotidiana, constroem saberes, consolidam certos procedimentos educativos, corrigem outros, e, ao final de um itinerário de curta ou média duração, conseguem reformular, reconstruir o projeto educativo e construir teorias pedagógicas, inclusive em áreas de fronteira, por "mares nunca d'antes navegados".

Minha experiência no trabalho com meninos de rua me levou a valorizar sobremaneira essa metodologia. O projeto em que trabalhava, presente ainda hoje na cidade de Belo Horizonte e com grande relevância social, nasceu da demanda da sociedade que foi interpretada pelo educador Raimundo Mesquita⁶, altamente sensível às respostas educativas. Tal projeto se tornou um programa, antes mesmo de ser transcrito para o papel. Ele estava escrito na mente de um idealizador "carismático". Somente após cinco anos é que o projeto saiu da prática para o papel. Ele entrou no papel por via da decodificação da práxis educativa cotidiana viabilizada por meio da metodologia das reuniões das segundas-feiras, quando se fazia a revisão semanal da aplicação de um projeto pedagógico presente na representação social dos educadores e gestores do programa (pesquisa-ação).

Outra experiência de avaliação de processos dentro da mesma metodologia acima descrita ocorreu na condução de um programa de educação de adolescentes no e pelo trabalho, denominado CESAM⁷. Durante a minha gestão as reuniões aconteciam mensalmente e

⁶ Nos referimos ao Ir. Raimundo Mesquita - salesiano, pedagogo social, idealizador e fundador de várias obras socioeducativas, inclusive da Casa Dom Bosco para adolescentes em situação de rua, em Belo Horizonte

⁷ O CESAM, programa organizado para a formação e o acompanhamento de adolescentes trabalhadores. Esses programas estão em andamento em Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro, Goiânia e Vitória, totalizando acima de quatro mil adolescentes.

contavam com a presença e a participação de todos os segmentos da atividade socioeducativa: direção, educadores, voluntários, pais e educandos. O mesmo programa acima foi avaliado por este autor, por meio da Dissertação de Mestrado em Educação, com base em quatorze critérios pedagógicos pré-estabelecidos por *experts* em educação social (CALIMAN, 1989).

Uma outra maneira de fazer uma avaliação dos processos situa-se dentro de uma perspectiva de melhoramento da qualidade nos serviços e na "produção" (GALGANO, 1994, p. 39-128; 1990, p. 475; IMAI, 1986, p. 289). Desenvolvida inicialmente para atender empresas, a perspectiva qualitativa na organização institucional faz referências à "qualidade total". As estratégias para a promoção da qualidade total são utilizadas hoje não somente por instituições com fins lucrativos, mas também por aquelas que, no âmbito do terceiro setor, se dedicam ao serviço na área social (escolas, hospitais, instituições socioeducativas...). A qualidade total pode se entendida como uma série de estratégias colocadas em movimento e sintetizadas em alguns itens: a satisfação dos clientes, a gestão dos recursos humanos, a parceria com os fornecedores, a evidência sobre processos mais que sobre resultados, o controle da qualidade na gestão, o melhoramento contínuo, a concepção da geração de novos produtos e a promoção interna da qualidade. Vejamos brevemente esses itens e como podemos fazer a transposição deles para que eles possam ser utilizados na avaliação das instituições socioeducativas.

1 - A **satisfação do cliente** - a realidade de uma empresa e aquela de uma instituição socioeducativa são bastante diferentes. Mas, se podemos aplicar esta metáfora aos destinatários dos serviços socioeducativos encontraremos certamente a diferença no fato de que os destinatários da instituição socioeducativa buscam a satisfação das suas necessidades. As necessidades não se confundem com os "desejos", pois são motivadas pela exigência radical de crescimento e não pela liberação de um prazer. As necessidades que apóiam a necessidade de

crescimento - sobretudo de adolescentes - nem sempre são advertidas com clareza por eles, que são os destinatários da ação educativa. Daí a exigência de provocar e de educar a demanda dessas necessidades para que não diminua a força dos verdadeiros valores que orientam o crescimento pessoal. Os indicadores para uma verificação da satisfação dos clientes está ligada: à pesquisa e ao conhecimento das necessidades dos clientes; à crítica à qualidade de suas necessidades, para distingui-las de eventuais "desejos"; à educação da demanda das necessidades; à pesquisa sobre quem está no centro do programa: as atividades-meio (a instituição) ou as atividades-fim (o destinatário).

2 - A nova gestão dos recursos humanos - o colaborador e o educador são considerados como recursos e não como instrumentos. As necessidades humanas são ativadas ao máximo por meio de um processo de formação permanente. Parte-se do princípio segundo o qual não basta a criatividade dos dirigentes para dinamizar o processo, mas é necessário o envolvimento de todos os colaboradores de uma instituição. As instituições socioeducativas muitas vezes se caracterizam por uma forte motivação de fundo, um forte idealismo que impulsiona a ação pedagógica. O trabalho social é conseqüencial à motivação, ou seja, as pessoas que trabalham em uma instituição desse tipo parecem ser mais motivadas pelos valores nos quais acreditam que pela contribuição material que recebem. Dessa estratégia emergem alguns indicadores que podem nos ajudar a orientar a avaliação do processo nesta perspectiva: a importância atribuída pelos dirigentes aos educadores, à sua formação permanente e à sua qualificação profissional; o estilo de controle dos dirigentes: centralizado sobre resultados e objetivos ou sobre processos e esforços; a satisfação das necessidades dentro das instituições permanece no âmbito das necessidades materiais (fisiológicas, de segurança, de afeto) ou tendem a trabalhar sob necessidades mais altas em uma escala (pós-materiais, existenciais, projetos de vida, bem-estar e realização social); a capacidade de descobrir os talentos dos educadores de dar

espaços para que eles o desenvolvam em favor dos destinatários; o reconhecimento dos esforços dos educadores por meio de formas diferenciadas de retribuição.

3 - A parceria com os "fornecedores" - a transposição dessa estratégia do âmbito empresarial para o âmbito socioeducativo ganha um significado especial. Não é fácil identificar nas instituições educativas os seus respectivos "fornecedores". Mas' certamente' podem ser consideradas aquelas pessoas ou instituições que, de um modo ou de outro e, do lado de fora do programa, estão de certa forma envolvidos no fornecimento de recursos (materiais ou não) para o programa. Por exemplo, as empresas contratantes dos adolescentes trabalhadores, no caso dos CESAMs; os serviços de saúde, as escolas, igrejas, comunidades de recuperação e de atenção ao menor. Uma avaliação de uma instituição deve tomar em consideração a qualidade das relações que se entrelaçam entre os parceiros, ou seja, entre a instituição socioeducativa e as outras instituições que fornecem serviços e sustentação material e técnica. Muitos seriam os indicadores da saúde do relacionamento entre tais instituições. Aqui nos limitamos a nomear alguns: são relações de confiança ou de distância e frieza? A parceria com uma determinada instituição muda de acordo com o humor dos dirigentes ou se baseia no projeto educativo? Prevalece um senso de colaboração mútua ou de auto-suficiência? Considerando o relacionamento com os parceiros, pode-se verificar o nível de interação das informações, as reuniões, o apoio técnico-pedagógico, a elaboração de estratégias comuns.

4 - Mais atenção aos processos que aos resultados - o controle da qualidade se utiliza da organização de processos para melhorar a qualidade dos serviços auferidos. Por processo entendemos aqui o conjunto das atividades que se desenvolvem dentro de uma empresa - ou, no nosso caso, da instituição socioeducativa - direcionadas à transformação dos investimentos em resultados. Dentro das instituições existem vários "departamentos". Cada um

tem a finalidade de dar a sua contribuição, sob um determinado ponto de vista, para o resultado parcial ou final. Mesmo que os vários "departamentos" conduzam tarefas diferentes, eles têm mais aspectos em comum do que diferenças. O que os une é o "negócio", a missão da instituição. Alguns indicadores para a avaliação do processo nessa perspectiva são: a identificação das variáveis que os diversos departamentos têm em comum e a verificação da sintonia que se articula entre esses departamentos em relação a tais variáveis; a comunicação dos erros e dos "ruídos" que acontecem durante o processo, ou seja, se existe a presença e o reconhecimento do papel dos sensores (aqueles que advertem os erros, ouvidores); o nível de organização dos processos: ações, atividades, estratégias e objetivos.

5 - O envolvimento dos gestores - no processo de melhoramento da qualidade dos serviços. O conceito de controle da qualidade constitui-se numa verdadeira mentalidade que, uma vez assumida pela direção, oferece a metodologia para a condução da instituição. Os dirigentes se espelham anualmente nas políticas de gestão traduzidas em objetivos e critérios para a sua consecução. Tais políticas funcionarão como referenciais para os gestores. Os dirigentes das instituições socioeducativas devem, pois, ativar o conceito de controle da qualidade para analisar os problemas existentes, suas causas, suas soluções; definir políticas para enfrentá-los e difundi-las nos diferentes níveis; organizar as ações para a consecução dos objetivos estabelecidos pelas políticas; rever periodicamente os resultados, examinar as razões da eventual não realização das políticas.

6 - O melhoramento contínuo - segundo o conceito de controle da qualidade desenvolvido pelos japoneses, existem dois modos para promover o crescimento de uma instituição ou de uma empresa: por meio da estratégia do melhoramento em pequenos passos (o kaizen) e do melhoramento por saltos tecnológicos (o kaizen ou a inovação). A necessidade de melhoramento nasce a partir dos problemas que emergem na instituição. Diante de um problema

podemos ter atitudes diferentes: entendê-lo como obstáculo, dificuldade, ou então entendê-lo como um desafio, uma oportunidade. O problema dentro da perspectiva do melhoramento da qualidade é entendido nesse segundo sentido, como um desafio, um verdadeiro "tesouro": quanto maior for a sensibilidade de uma instituição, em relação ao melhoramento de seus serviços, maior será a sua capacidade de se anteceder aos problemas, evitando-se de ser atropelada por eles. Daí que, considerando essa perspectiva na avaliação das instituições educativas, percebemos quanto não basta resolver os problemas, mas é necessário encontrá-los antes que eles nos atoplem. A sensibilidade aos problemas emergentes gera uma atitude pró-ativa, inspira uma agenda positiva no sentido da antecipação das soluções antes que os problemas tomem conta. Todos os itens acima podem ser alvos de análise e avaliação dentro das instituições socioeducativas.

7 - A fabricação contínua de 'novos produtos' - 'o melhoramento contínuo consente a criação de novos produtos orientados à satisfação das necessidades do mercado. Transpondo para o âmbito das instituições socioeducativas podemos dizer que a estratégia do melhoramento contínuo permite a utilização da criatividade e da inovação na geração de novas modalidades de serviços aos destinatários. Do contrário, a tendência seria a cristalização de atividades inspiradas nos primeiros tempos, no momento da idealização do projeto.

8 - A promoção interna da qualidade - difundir a estratégia da busca de qualidade nos serviços por parte de todos os participantes do programa. As bases dessa estratégia são a difusão de valores, da missão, das crenças e das políticas gerais da instituição; a obtenção de um maior consenso em torno delas, por parte de todos os envolvidos. Cada um dos colaboradores deveria conhecer a instituição, seus objetivos, estratégias e missão; compartilhar os valores ou, como se diz, comprometer-se, "vestir a camisa" da instituição. Para medir o nível desse envolvimento é recomendável utilizar alguns indicadores,

como: os mecanismos de difusão de valores e crenças; a formulação das políticas anuais; a verificação periódica das políticas; o nível de empenho pessoal dos colaboradores nas instituições; o nível de conhecimento que os participantes têm sobre a instituição.

Avaliação de resultados

Consideramos aqui a avaliação dos resultados em três níveis, segundo um critério que leva em consideração a adequação dos meios (eficiência), os resultados de média duração (eficácia) e os de longa duração (impactos).

1 - Podemos verificar a eficiência das ações (e meios) na produção dos **resultados**. Eficaz é "definido como um empenho realizado para provocar o funcionamento otimizado dos instrumentos disponíveis em uma determinada situação ou com uma finalidade específica" (BERTOLINI, 1996, p. 174). O foco é colocado nos meios, os quais devem funcionar, ser adequados e de boa qualidade, mas devem também levar em consideração os custos. Daí a importância da análise de custos e benefícios.

2 - A verificação da **eficácia** dos programas se pergunta se os resultados estão de acordo com os objetivos programados. Avalia a capacidade que os programas têm de produzir efeitos sobre a comunidade (território). A eficácia mede "a capacidade de responder às finalidades propostas na origem, portanto, de obter os efeitos desejados" (BERTOLINI, 1996, p. 1,74). O foco é colocado sobre a consecução dos objetivos. Enquanto a eficiência produz um juízo sobre a adequação dos meios, a eficácia se ocupa da consecução dos objetivos (se os resultados programados foram atingidos). Para melhor explicitar essa diferença podemos dar um exemplo: a eficácia pode ocorrer tanto como resultado da aplicação de métodos repressivos quanto preventivos. A aplicação de métodos repressivos na educação pode ser eficaz em produzir resultados, pois em pouco

tempo tais métodos convencem os indivíduos pelo medo. Também a aplicação de métodos preventivos pode ser eficaz na produção de resultados, com a diferença que exigem maior "investimento" afetivo e efetivo, cujos efeitos aparecem em tempos mais longos. O uso de métodos repressivos, no entanto, tende a ser pouco eficiente (correto, adequado, de boa qualidade) em termos de resultados educativos. A repressão amansa (resultados imediatos a qualquer custo), o amor educa (investimento afetivo e efetivo na educação).

3 - A verificação dos resultados de longa duração procura avaliar a capacidade de um projeto em produzir **impactos** sobre a sociedade. Os impactos são conseqüências, esperadas ou não, que acontecem após um período maior de tempo. Por exemplo, um programa concebido inicialmente para ajudar adolescentes pobres de periferia e suas famílias por meio da preparação, colocação e acompanhamento no trabalho, ao longo do tempo pode também contribuir para a erradicação da exploração de menores pelo trabalho (impacto).

Os resultados, efeitos e impactos (segundo a distinção acima), tendem a ser positivos quando as mudanças forem coerentes com os objetivos almejados. São negativos quando, além de não serem coerentes com os objetivos almejados, são julgados negativos pelos interessados no programa (stakeholders). Pode também acontecer que determinados efeitos, mesmo que não sejam contemplados nos objetivos (efeitos inesperados), sejam julgados bons pelos clientes, pelos educadores, funcionários, professores. Neste caso, o avaliador, considerando a "bondade" de tal efeito positivo não esperado, aconselha a revisão e realinhamento dos objetivos. Portanto, a avaliação dos efeitos supõe a quantificação das mudanças (resultados) que aconteceram sobre a comunidade, enquanto a avaliação dos impactos focaliza as mudanças acontecidas ao nível mais amplo da sociedade.

Um exemplo: o programa socioeducativo CESAM, de formação através do trabalho e no trabalho referido nas páginas anteriores,

implantado em Belo Horizonte no início da década de 70, não imaginava que, formando adolescentes para o trabalho, empregando-os no mercado formal, acompanhando-os no cotidiano do exercício do trabalho de "mensageiros" e office-boys, também provocaria um efeito interessante e relevante na regulação e legalização do mercado de trabalho dos adolescentes naquela capital. Tal mercado, anteriormente cheio de ocorrências de exploração, passa a ser regulado por uma agência de formação profissional, de formação humana, de caráter sindicalista e cooperativo na educação pelo trabalho.

Os objetivos da avaliação dos resultados podem ser assim delineados: analisar e quantificar os resultados obtidos em breve, média e longa duração; identificar quais resultados podem ser considerados como bons e quais podem ser considerados como negativos; diagnosticar as causas do êxito ou do insucesso dos resultados; formular propostas para a correção de rota; informar os resultados obtidos para a comunidade e para a sociedade.

Alguns indicadores de avaliação dos resultados - o exame do custo-eficiência: a relação entre os meios (recursos, inputs empregados) e os resultados de breve duração (outputs); a avaliação do custo-efetividade: os efeitos são analisados em relação aos meios (despesas) empregados; a análise do custo-benefício: a utilidade do resultado em relação aos meios (despesas); a relação entre tempo empregado e os resultados; a adequação das ações, das estratégias e das atividades para a obtenção dos resultados; a identificação dos resultados (outputs, efeitos ou impactos) não previstos; as causas do êxito e do insucesso; os fatores que incidem positivamente ou negativamente sobre os resultados; as opiniões dos clientes sobre a bondade dos resultados do programa; a relação entre programa e comunidade (território): participação, parcerias, intercâmbio, utilização de espaços; grau de satisfação dos clientes que saíram do programa.

Considerações finais

A evolução de uma cultura da avaliação nas instituições, programas e projetos socioeducativos tende a crescer não somente em países já avançados na aplicação da Pedagogia Social, como a Alemanha, a Itália, a Espanha. Ela se dará também em países emergentes como o Brasil, onde, apesar da multiplicação em caráter exponencial de projetos socioeducativos nas últimas décadas, ainda persistem dificuldades de síntese da práxis da educação social e da teoria da pedagogia social.

Essa evolução pode ser observada, por exemplo, na Espanha (MARCH e SOCIAS, 2004), onde são assinalados avanços como: (a) a conceituação da avaliação como processo, frente a tendências de concebê-la como estática e fechada; (b) a conjugação entre uma aproximação crítica e cognitiva: a avaliação deve analisar as mudanças ocorridas em nível social e em nível dos usuários assim como os processos que possibilitaram essas mudanças; (c) dada a pluralidade de modalidades e contextos de intervenção, de tipologias de usuários, de técnicas e de objetivos, as instituições socioeducativas necessitam de diversos métodos, técnicas e fontes de informação. Os responsáveis pela avaliação devem fazer opções, construir desenhos de pesquisa avaliativa que melhor se adaptem à demanda de avaliação; (d) o conteúdo da avaliação circula por diferentes níveis, alguns deles assinalados anteriormente, como os resultados (efeitos, conseqüências, impactos das políticas sociais e dos planejamentos estratégicos das instituições) e os processos (custo-benefício, organização, atividades) ativados durante o percurso; (e) a participação dos interessados nos projetos: usuários, comunidade circunstante, profissionais, gestores, líderes comunitários, financiadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECCEGAT O, L. Santelli. *Pedagogia sociale: riferimenti di base*. Brescia: La Scuola, 2001.
- BERTOLINI, Piero. *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli Editore, 1996.
- BEZZI, Claudio. Evaluation pragmatics. *Evaluation*, London, n. 1, v. 12, p. 56-76, 2006.
- _____. *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli, 2001.
- CALIMAN, Geraldo. *Desvio social e delinqüência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*. Brasília: Universa, 2006.
- _____. *Desafios riscos desvios*. Brasília: Universa/UNICEF, 1998.
- _____. Pedagogia sociale. In: PRELLEZO, J. M.; NANNI, C.; MALIZIA, G. *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Milano/Roma/forino: Elle Di Ci /LAS/SEI, 1997. p. 802-803.
- _____. Um modelo de educação de menores pelo trabalho: uma avaliação à luz do texto-base da campanha da fraternidade 1987. Roma, 1989, 285 f. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Università Pontificia Salesiana, Roma, 1989.
- CANO, Ignacio. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GALGANO, Alberto. *I sette strumenti manageriali della qualità totale: l'approccio qualitativo ai problemi*. Milano: 11 Sole 24 Ore, 1994.
- _____. *La qualità totale. Il company-wide quality control come nuovo sistema manageriale*. Milano: 11 Sole 24 Ore, 1990.

- HANSEN, Hanne Foss. Choosing evaluation models: a discussion on evaluation design. *Evaluation*, London, v. 11, n. 4, p. 447-462, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- IMAI, Masaaki. *Kaizen. La strategia giapponese dei miglioramento*. Milano: Il Sole 24 Ore, 1986.
- KAUFMAN, Roger A. *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas. 1982.
- LEONE, Liliana (Org.). *Valutare le politiche per l'inclusione sociale: a model to evaluate actions and policies on social inclusion*. Roma: Vides, 2001.
- LEONE, Liliana; PREZZA, Miretta. *Costruire e valutare i progetti nel sociale: manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: Angeli, 1999.
- LÓPEZ HERRERÍAS, José A. *Tratado de pedagogía social y cultural*. Barcelona: Cooperativa Universitária Sant Jordi, 1999.
- MACARIO, Lorenzo. *Imparare a vivere da uomo adulto: note di metodologia dell'educazione*. Roma: LAS, 1993.
- MARCH, Marti; SOCIAS, C. Orte. *El papel de la evaluación y de la calidad em el proceso de institucionalización de la educación social*. IV Congreso Estatal do/a Educador/a Social. Santiago de Compostela. 30 setembro a 2 de outubro de 2004 (Paper). Disponível em: <<http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php>>. Acesso em: 25 ago. 2006.
- ROSSI, Peter H.; LIPSEY, Mark W; FREEMAN, Howard E. *Evaluation: a systematic approach*. Thousand Oaks: Sage, 2004.
- SANTOS, Félix R. *Análisis de redes sociales: orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2003.

SILVA E SILVA, Maria O. da (Org.). *Avaliação de políticas e programas sociais: teoria & prática*. São Paulo: Veras Editora, 2001.

STAME, Nicoletta. Theory-based evaluation and types of complexity. *Evaluation*, London, v. 10, n. 1, p. 58-76, 2004.

_____. *L'esperienza della valutazione*. Collana di Studi sociali. Roma: Edizioni SEAM, 1998.

UNICEF. *Guia metodológico para a avaliação de projetos de assistência a crianças em circunstâncias especialmente difíceis*. Bogotá: UNICEF, 1990.

_____. *Lineamentos para la aplicación de la guía metodológica para el análisis de situación de menores en circunstancias especialmente difíciles*. Bogotá: UNICEF, 1989.

AVALIAÇÃO E GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E INTERNACIONAIS O CASO DA EDUCAÇÃO MÉDICA

Robert K. Walker

Francisco de Assis Batista da Silva

Dias Sobrinho (2002, p. 121), na sua discussão dos "desafios da avaliação universitária na América latina", distingue dois enfoques: um, "tecnológico e marcadamente economicista" e outro (o enfoque com o qual ele simpatiza), ancorado "no conceito de universidade como instituição multifuncional, plural e democrática". O primeiro se identificaria com o Banco Mundial, e o segundo com a UNESCO. Aqui, Dias Sobrinho cita o *Documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior* (UNESCO, 1995). Por sua parte, Trindade (1999, p. 117-119) se refere a esse documento como "O primeiro texto oficial da UNESCO que teve um amplo impacto político na América latina, como resposta às investidas do Banco Mundial", e afirma que "A divergência central é que as reformas da UNESCO envolvem o pressuposto de que o Estado tem um compromisso irrenunciável de investimento estratégico de longo prazo no ensino superior", enquanto o Banco Mundial considera que "o financiamento estatal das universidades é uma forma regressiva de distribuição que favorece aos grupos de renda mais alta."

Trindade (1999, p. 122) cita dois aspectos centrais do pronunciamento do então primeiro ministro francês na abertura da Conferência Mundial da UNESCO, em 5 de outubro de 1998, que indicariam "seu acordo com as propostas centrais da UNESCO". O primeiro é a afirmação de que o ensino superior não deve ser determinado pelo mercado. O segundo se refere à questão do financiamento, que o primeiro ministro considera "essencial e