

## AVALIAÇÃO: CONSTRUINDO PARÂMETROS DAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

**Iniciativa**

Fundação Itaú Social  
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**Realização**

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,  
Cultura e Ação Comunitária

**Diretora-Presidente**

Maria Alice Setubal

**Coordenação Geral**

Maria do Carmo Brant de Carvalho

**Coordenação da Área Educação e Comunidade**

Maria Júlia Azevedo Gouveia

**Coordenação do Prêmio Itaú Unicef**

Yara Brandão Boesel Lopes

**Coordenação da Publicação**

Celia Terumi Sanda

Nazira Arbache

**Autoria**

Celia Terumi Sanda

Maria do Carmo Brant de Carvalho

Maria Júlia Azevedo

Nazira Arbache

Selma Marques Magalhães

Yara Brandão Boesel Lopes

**Colaboração**

Izabel Brunszian

Renata C. S. Moraes Abreu

**Edição**

Irati Antonio

**Capa**

Fernanda Saguas

**Edição de Arte**

AC&R Artes

**Ilustrações**

Desenhos produzidos a partir de oficinas realizadas com os  
avaliadores do Prêmio Itaú-Unicef – 2005

São Paulo: Cenpec, 2005

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas / [coordenação  
geral Maria do Carmo Brant de Carvalho]. – São Paulo: Cenpec, 2005.

Vários Autores

"Prêmio Itaú-Unicef 2005"

Iniciativa: Fundação Itaú Social, Unicef

Bibliografia.

ISBN 85-85786-55-8

1. Avaliação de programas de ação social 2. Educação de adolescentes  
3. Educação de crianças I. Carvalho, Maria do Carmo Brant de. II. Título:  
Construindo parâmetros das ações socioeducativas.

05-5741

CDD-361.25

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Avaliação: Parâmetros de ações socioeducativas:  
Problemas sociais 361.25
2. Avaliação: Projetos sociais: Problemas sociais 361.25

# AVALIAÇÃO

## Construindo parâmetros das ações socioeducativas



PRÊMIO ITAÚ-UNICEF 2005

Iniciativa



Realização







## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA BRASILEIRA	11
A infância e a adolescência no Brasil: a diversidade como meio de promover a equidade	13
<i>Equipe Educação e Comunidade</i>	
Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas	25
<i>Maria do Carmo Brant de Carvalho e Maria Júlia Azevedo</i>	
2 UMA APROXIMAÇÃO COM O CONCEITO E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO	35
Avaliação: um substantivo plural	37
<i>Selma Marques Magalhães</i>	
Avaliação de projetos sociais	47
<i>Maria do Carmo Brant de Carvalho</i>	
3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF	77
Os avaliadores no contexto do Prêmio Itaú-Unicef	79
<i>Celia T. Sanda, Maria Júlia Azevedo, Nazira Arbache, Yara Brandão B. Lopes</i>	
Roteiro de Avaliação de Projetos Sociais	89
<i>Equipe Educação e Comunidade</i>	
4 INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	109
5 REGULAMENTO DO PRÊMIO ITAÚ-UNICEF 2005	115





## APRESENTAÇÃO

A avaliação de projetos sociais tem conquistado relevância no cenário nacional com vistas a ampliar a efetividade das intervenções que vêm enfrentando os desafios da desigualdade, especialmente os relacionados à educação de crianças e adolescentes no País.

O processo avaliativo de projetos sociais inscritos em prêmios nacionais tem enorme importância estratégica. Não é apenas um mero instrumento pragmático para definir o mérito visando à premiação em si, mas é importante destacar que a avaliação:

- possibilita conhecer os projetos sociais em desenvolvimento, sua diversidade e seu potencial, além da realidade objetiva da quantidade e qualidade da ação pública em foco;
- promove a formação e o aprendizado coletivo;
- permite inferir o impacto de ações públicas e, por isso mesmo, pode influir densamente nas políticas públicas;
- dá visibilidade à potência dos atores que fazem a ação pública.

Esta publicação integra a sexta edição do Prêmio Itaú-Unicef. A seleção e a produção dos textos aqui apresentados são decorrência do aprendizado e do trabalho coletivo, não apenas dos parceiros que instituíram e coordenam o Prêmio, mas também dos diversos atores e profissionais que vêm participando e contribuindo nos dez anos de existência desse processo.

Ao longo das várias edições do Prêmio, os momentos de avaliação coletiva dos projetos, que espelham a riqueza e a diversidade das propostas educativas existentes no País, permitiram a sistematização, o avanço e a validação dos parâmetros aqui propostos.

Depoimentos de vários técnicos das áreas de educação e de assistência social evidenciam que a utilização dos instrumentos de avaliação, como apoio à sua prática, permite reconhecer o mérito das ações socioeducativas, a importância da sua avaliação e a sua necessária visibilidade como componente indispensável de políticas públicas de atenção às crianças e aos adolescentes em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

O engajamento de representantes das universidades referendou os espaços não formais, valorizando as diferentes práticas educativas e os profissionais nelas envolvidos, e estimulando essas discussões no ambiente universitário.

Esta publicação pretende contribuir com os agentes públicos e da sociedade civil que têm suas práticas profissionais voltadas para o campo socioeducacional e, especialmente, objetiva orientar o processo de avaliação do Prêmio Itaú-Unicef.

Os textos estão organizados em três capítulos.

Uma discussão sobre a premente demanda de fazer da equidade uma estratégia de inclusão e de valorização das diferenças é apresentada no primeiro capítulo, síntese do livro A

*infância e adolescência no Brasil: a diversidade como meio de promover a equidade*, publicado pelo Unicef. É seguida por um posicionamento que reconhece as ações socioeducativas realizadas pela sociedade civil como um componente da política pública de educação e proteção para crianças e adolescentes.

O segundo capítulo enfatiza a avaliação como um processo que vem ganhando formalização e que permite conhecer com mais precisão as alterações e mudanças que os projetos sociais podem produzir. Os textos *Avaliação: um substantivo plural* e *Avaliação de projetos sociais* permitem uma aproximação clara com os conceitos e a prática de avaliar.

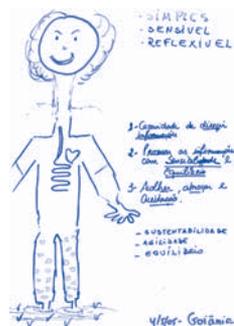
No capítulo três, o foco é o processo de avaliação do Prêmio Itaú-Unicef, destacando o papel dos avaliadores, suas competências e responsabilidades, além de dilemas e tensões presentes no ato de avaliar. A seguir, finaliza-se este capítulo com o roteiro de avaliação e os eixos referenciais de análise.

Ainda no sentido de contribuir para a reflexão sobre avaliação de programas e projetos sociais, seguem indicações bibliográficas utilizadas pela Equipe Educação e Comunidade/Cenpec e coletadas em cursos de avaliação oferecidos por universidades e outras instituições que trabalham com o tema.

Espera-se que a leitura das referências aqui apresentadas possa iluminar questões relevantes e agregar conhecimentos para maior efetividade das intervenções socioeducativas destinadas às crianças e adolescentes do País.

*Equipe Cenpec*





# 1. UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA BRASILEIRAS



# A infância e a adolescência no Brasil

## A diversidade como meio de promover a equidade\*

Equipe Educação e Comunidade

*Nunca perdi a esperança de que essa grande transformação viria a ocorrer. (...) Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (...)*

Nelson Mandela

UM OLHAR SOBRE  
AS QUESTÕES DA  
INFÂNCIA E DA  
ADOLESCÊNCIA  
BRASILEIRAS

\* Síntese do Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras: diversidade e equidade. Pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef. 2003.

Crianças e adolescentes têm seus direitos violados no Brasil mesmo antes de seu nascimento. Nascer indígena ou branco, viver na cidade ou no campo, no sul ou no norte, ser menina ou menino, ou filho de mãe com baixa escolaridade, ter ou não deficiência determina as oportunidades que crianças e adolescentes terão à saúde e à educação ou de ser ou não explorados.

Essa lógica discrimina e priva de cidadania milhões de meninas e meninos. O Brasil tem hoje 61 milhões de crianças e adolescentes. Para eles, ser filho de mãe com menos de um ano de estudo aumenta em sete vezes a possibilidade de viver numa família com renda per capita mensal de até 120 reais. Ser negro aumenta em duas vezes a chance de viver na pobreza. Ter uma deficiência aumenta em quase quatro vezes a possibilidade de um adolescente chegar aos 17 anos analfabeto.

A diversidade deve ser valorizada como condição *sine qua non* para o Brasil superar as desigualdades e alcançar a eqüidade, garantir oportunidades iguais a crianças e adolescentes, e contribuir para o cumprimento das Metas de Desenvolvimento do Milênio.

### **Metas de Desenvolvimento do Milênio**

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome
2. Atingir o ensino básico universal
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres
4. Reduzir a mortalidade infantil
5. Melhorar a saúde materna
6. Combater a Aids, a malária e outras doenças
7. Garantir a sustentabilidade ambiental
8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

## **Marco conceitual**

Todas as crianças e adolescentes brancos e negros, meninos e meninas têm as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento? Há diferenças entre eles que precisam ser consideradas nas escolas, visando a qualidade do ensino? Nossos projetos sociais ou nossas escolas estão eliminando ou reforçando os preconceitos e desigualdades?

Diferenças de gênero, raça e etnia, deficiência etc., transformam-se em **desigualdades intoleráveis** e comprometem o desenvolvimento do país. A transformação dessas diferenças em iniquidades ocorre por meio da intolerância, do preconceito, da discriminação. Podemos enfrentar todas as situações com as mesmas normas ou políticas? Tratar todas as crianças e adolescentes de forma igual, sem considerar suas diferenças, pode reforçar ou gerar ainda mais iniquidades, mais problemas do que soluções.

A situação da infância e da adolescência é de vulnerabilidade em relação ao mundo adulto. A renda é um componente importante, mas não o único a ser considerado. As questões de raça, gênero e deficiência mostram situações críticas de iniquidade, que devem ser superadas com abordagens específicas e com uma educação voltada para a tolerância e a diversidade.

Mas quanto de preconceito ainda existe em nossas reflexões e práticas? O combate às inequidades exige uma mudança de postura dos agentes que promovem os direitos da criança e do adolescente. Mais do que isso, exige uma revisão dos modelos que criamos e que só servem para garantir privilégios para alguns e negar os direitos de outros, por serem “diferentes”.

A convivência cotidiana com as iniquidades, como é o caso do Brasil, gera uma perigosa banalização do que deveria ser motivo de indignação e não de conformismo. Quando isso ocorre, o negro torna-se “moreno”, a menina empregada doméstica é alguém “quase da família”. Essa maneira de “incluir” significa transformar o outro em um igual ao padrão dominante e de acordo com a estrutura que gera iniquidades. Como nos lembra Paulo Freire, isso é colonizar o outro. Essa colonização dá-se a partir da dominação em que um padrão é imposto, sem considerar os outros.

A valorização da diversidade necessita do entendimento de que não se trata de aceitar a pluralidade em relação a um padrão dominante. O princípio básico é que **diversos somos todos** e, portanto, somos todos responsáveis pela valorização da diversidade. A diversidade não pode ser utilizada como uma maneira de eliminar as singularidades e as diferenças, mas, pelo contrário, como uma poderosa rejeição das iniquidades.

Temos uma idéia de igualdade que muitas vezes é usada para a negação das diferenças, o que não contribui para o enfrentamento das iniquidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma uma dignidade comum a todos como sujeitos de direito, incorpora a necessidade de incluir a especificação desses sujeitos. Ao lado do direito à igualdade, é preciso afirmar o direito à diferença, o respeito à diversidade.

Qual a importância de se construir políticas para a infância que considerem a diversidade? Quando a valorização da diversidade é tratada junto com a promoção da equidade, é possível pensar em avanços. Mas, é preciso estar alerta sobre o perigo de considerar a diversidade apenas na aparência. É preciso considerar também a ausência da diversidade na escola, nos meios de comunicação, nas organizações, nas políticas públicas. A diversidade deve ser valorizada para que possa estar presente nas estruturas de poder e na distribuição equânime das oportunidades.

As crianças e os adolescentes, em sua condição peculiar de desenvolvimento, são vítimas desse padrão dominante. São ameaçados pelos interesses de uma ordem mundial que pouco considera suas necessidades e direitos. Por isso, valorizar a diversidade não pode significar a aceitação dessa conformação social das diferenças, mas a rejeição daquilo que transforma a diferença em iniquidade. Valorizar é reconhecer que a diversidade tem importância. E, com base nessa importância, tomar decisões que questionem toda atitude de dominação e de banalização das desigualdades intoleráveis.

Por ser um valor cada vez mais presente em todas as áreas, existem hoje métodos aprimorados de promoção e de gestão da diversidade, que devemos considerar para abordar com efetividade a inclusão, a equidade, a promoção e a garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Na educação, saúde, assistência social; em processos de capacitação de agentes sociais; na constituição das equipes; enfim, a abordagem da diversidade deve ser vista como uma riqueza e não como um problema.

Nossas organizações estão preparadas para lidar com as diferenças? Se aprendemos a lidar com as diferenças de uma maneira

que gera iniquidade e exclusão, também podemos aprender a lidar com elas de uma maneira que gere equidade e inclusão. As crianças e os adolescentes são atores importantes nesse processo. Eles são a face mais vulnerável das situações que atentam contra a diversidade, mas são também os que podem reverter essa situação, se forem educados num novo paradigma, se forem atendidos em seus direitos, se forem respeitadas as suas diferenças. As crianças e os adolescentes dos diferentes grupos devem participar desse processo de mudança ao lado das organizações que lutam por seus direitos.

## Somos todos iguais!

Nenhuma vida vale mais do que outra. A Declaração dos Direitos Humanos estabelece a igualdade entre cada um e cada nação. Assim, somos responsáveis por apoiar os princípios da dignidade e da equidade, sobretudo em relação aos mais vulneráveis e, em particular, em relação às crianças.

A afirmação dos direitos da criança é tarefa cotidiana. Segundo o Relatório das Nações Unidas de 2002, um mundo para as crianças “é aquele onde todas as crianças e adolescentes desfrutam de oportunidades para desenvolver sua capacidade individual e onde o desenvolvimento humano sustentável é construído nos princípios da democracia, da igualdade, da não-discriminação, da paz e da justiça social”. Nesse sentido, igualdade não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada. A afirmação de que somos iguais é a base sobre a qual podemos também afirmar que somos todos diferentes, com expressões plurais e interdependentes em nossas formas biológica e culturalmente diversas.

## Somos todos diferentes!

Somos capazes de concordar que somos todos diferentes uns dos outros e temos o direito a essa diferença. No entanto, essa consciência é suficiente para garantir atitudes éticas? A prática educacional tem revelado que aprendemos muito mais sobre nós mesmos a partir da diferença e com o diferente. Ou seja, não está em

jogo chegar a um valor universal e dominante de uma cultura, mas de reconhecer identidades culturais distintas. São as verdadeiras diferenças que enriquecem a condição humana e que exigem respeito ético aos direitos humanos. Temos o direito a uma identidade, à liberdade de expressão, a crenças, valores, modos de vida, dentro de uma pluralidade que é rica em conflitos e que pode ser rica também na criatividade e no respeito à dignidade de todos. O direito de ser diferente – e sua importância para a construção da igualdade – deve ser compreendido sob o ponto de vista dos direitos humanos. Isso significa que o direito de ser diferente não pode justificar comportamentos que vão contra o direito à vida e à dignidade física, mental e psicológica.

## Somos todos iguais e diferentes!

Somos todos igualmente diferentes! Por isso, todos se tornam co-responsáveis por promover a diversidade, na busca de formas criativas e solidárias de vivermos juntos e em paz. **A diferença não se opõe à igualdade.** A igualdade é a garantia da concretização da liberdade, da dignidade, da condição humana em comum e, também, constitui a maneira como queremos ser tratados em função dessa condição, considerando nossas diferenças.

A atenção aos direitos da criança e do adolescente e a sua defesa nos programas e políticas públicas devem considerar, portanto, essa dialética que articula igualdade e diferença – um grande desafio ante os paradigmas atuais que subordinam a inclusão à transformação do outro em alguém parecido com um padrão dominante. O desenvolvimento compreende não apenas o acesso a bens e serviços, mas também a possibilidade de escolher um estilo de vida.

## Igualdade na diversidade

Tratar de maneira igual é respeitar a dignidade de todos, é acolher e incluir; é garantir o potencial que todos têm ao nascer e que precisa ser desenvolvido com oportunidades e condições de escolhas acertadas, sem desconsiderar as diferenças, mas acolhendo-

as como parte integrante do processo de desenvolvimento humano sustentável.

Embora existam no Brasil leis que asseguram a igualdade e que invalidam a discriminação, elas por si só não garantem a reversão de um quadro histórico e tradicional em que, para alguns, são reservados papéis de dominação e para outros, a submissão. Essa lógica de dominação põe em risco a possibilidade de um real tratamento igual entre iguais. Para um tratamento igualitário de fato, toda a sociedade deve assumir uma ação positiva perante as desigualdades, dando sentido às leis e fazendo valer os direitos. Uma das bases das sociedades democráticas é a igualdade de oportunidades.

A diferenciação faz sentido quando visa a **proteção especial**, na perspectiva dos direitos humanos, para garantir que crianças e adolescentes não sejam submetidos à exploração no trabalho; ou para garantir à mulher o respeito às suas necessidades específicas. A equidade passa, portanto, pela **igualdade de oportunidades**, combinada com políticas que considerem as diferenças das pessoas.

Muitas vezes, há confusão com o fato de que é preciso tratar as pessoas com respeito à sua dignidade acima de qualquer diferença ou condição. “Acima” não quer dizer “contra” as diferenças. Entendemos, equivocadamente, que somos todos iguais “independente” de nossas diferenças ou “apesar” delas. É preciso considerar as diferenças para que haja tratamento igual e respeito à condição humana. Tratar de maneira igual deve significar a **distribuição justa** de oportunidades, benefícios, direitos, serviços, condições para desenvolver o potencial ou acesso para alcançar qualidade de vida. Considerar as diferenças é importante. Considerar as desigualdades é vital.

A diferença não está no campo da ética. A desigualdade, sim. A desigualdade pode ser relativa ou absoluta, tolerável ou intolerável. Quando nossas diferenças tornam-se motivo de desigualdades intoleráveis, vemo-nos diante da injustiça ou da iniquidade.

Uma **desigualdade intolerável** é quando existem, numa sociedade, pessoas que freqüentam a universidade e outras que jamais

foram à escola. É intolerável a desigualdade no acesso a bens e oportunidades. A iniquidade acontece no modo como as riquezas são distribuídas, na enorme concentração de renda. Acontece entre homens e mulheres de uma mesma classe social. As iniquidades estão presentes nas relações étnico-raciais. Recentes pesquisas demonstram que não há tratamento igual nos serviços de saúde entre mulheres gestantes negras e brancas. Que barreiras são essas? Que critérios usamos para analisar alguém? Estereótipos sociais podem nos influenciar?

Pensar a diversidade por sua ausência nas escolas faz pensar nas barreiras construídas para produzir essa ausência. É pensar nos preconceitos, intolerâncias, racismo, sexismo e outras formas de apartação e exclusão. Uma sociedade, uma organização ou grupo que se organiza e se mantém com barreiras desse tipo está comprometendo seu desenvolvimento e o de todas as pessoas. A diversidade pela ausência ou pela forma como é hierarquizada na pirâmide social remete às injustiças e às justificativas construídas para manter os homens brancos no topo dessa pirâmide. Isso transforma a diferença em motivo para desigualdades intoleráveis.

Dar valor à diversidade leva ao enfrentamento das barreiras que empobrecem as relações sociais. Valorizar **a diversidade é em si uma vantagem** para as pessoas, grupos, organizações e sociedades. Promover a equidade, desconstruir as barreiras e construir um projeto de país que realmente considere as diferenças é um desafio que enriquece a todos.

O custo econômico da exclusão e da iniquidade torna os países menos competitivos. Se o Brasil é um país injusto, o combate às discriminações e a construção da equidade, ou seja, do desenvolvimento humano mais igualitário, podem melhorar a situação interna, com reflexos no cenário internacional.

Quando se percebe que a pobreza, o desemprego, o baixo índice educacional e de acesso à saúde sofrem recortes na linha da cor, raça, etnia, gênero, deficiência, idade, a destruição dessas barreiras transforma-se em oportunidade de crescimento. Valorizar **a diversidade como justiça social** é conferir uma face humana ao desenvolvimento. Não investir no potencial das pessoas coloca os

países em risco.

Rejeitar as barreiras que impedem o desenvolvimento humano é um passo importante, mas buscar a diversidade ausente na sociedade é fundamental para incluir no horizonte de todos as possibilidades que ninguém é capaz de realizar sozinho. Quando se coloca a diversidade no campo dos valores humanos, da moral e da ética, não há como querer provar suas vantagens, pois a sua ausência já é um prejuízo para a vida. Qual é a vantagem de não nos relacionarmos com base em preconceitos e estereótipos? Qual é a vantagem social e econômica de vivermos em paz?

Muitas universidades no mundo são favoráveis às medidas que rompam com as barreiras que afastam certos grupos das salas de aula, pois entendem a importância de manter sintonia com valores humanos elevados. O mundo das grandes empresas tem-se dedicado a descobrir formas de garantir a diversidade em seus quadros, em que a diferença possa não apenas estar presente, mas ser respeitada. Nos programas e políticas sociais, a diversidade é sempre vantagem e o aprendizado que gera é fundamental.

## O princípio da equidade

O princípio da equidade é tratar de maneira distinta os que não estão em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas. Em sociedades com longo passado de escravidão, como a brasileira, a sociedade assume papel decisivo na promoção da equidade e redução das desigualdades. Pessoas em desvantagem econômica necessitam de mais recursos públicos do que as economicamente favorecidas para ter garantidos os mesmos direitos, pois foram alijadas do acesso a bens e serviços públicos.

Assim como nem toda igualdade é justa quando não considera as diferenças, nem toda desigualdade é injusta quando visa reduzir a iniquidade. Um tratamento desigual é justo quando beneficia os mais vulneráveis. Em uma sociedade democrática, políticas públicas de equidade são fundamentais para promover a liberdade, igualdade, pluralidade e participação. A equidade confere justiça à igualdade e promove justiça nas relações.

A idéia de desenvolvimento humano sustentável nos diz que

um mundo melhor é um mundo economicamente eficiente, socialmente justo, politicamente democrático e ambientalmente sustentável. Ela nos diz que a razão do desenvolvimento é o ser humano. **Desenvolvimento humano** trata do desenvolvimento **das pessoas** (aumentando as oportunidades e o direito de escolha), do desenvolvimento **para as pessoas** (garantindo que os benefícios sejam apropriados eqüitativamente pela população) e do desenvolvimento **pelos pessoas** (alargando a parcela de poder e participação na definição do desenvolvimento do qual são sujeitos e beneficiários). Dois aspectos são essenciais para o desenvolvimento humano: a eqüidade e a sustentabilidade.

Por que a eqüidade é importante? A eqüidade gera vantagens concretas e simbólicas: confiança, respeito aos direitos humanos, justiça social, não violência, participação, tolerância, desenvolvimento sustentável, auto-estima. Os benefícios de uma sociedade livre de desigualdades intoleráveis são enormes, mas a exigência de reverter paradigmas é muito desafiadora para a maioria das pessoas.

A iniquidade constitui uma violação dos direitos humanos. O fato de um país possuir uma população desempregada, com baixa escolaridade, altos índices de exclusão e com desperdício da capacidade produtiva da sua população, constitui uma enorme desvantagem. Uma das determinantes das nossas iniquidades pode estar exatamente na não valorização da nossa diversidade. Além de ser importante no combate às iniquidades, a diversidade é fundamental na erradicação da pobreza e no desenvolvimento humano sustentável. Uma pequena mudança na distribuição de renda pode ter um efeito importante no crescimento ou na diminuição da pobreza. Um crescimento da iniquidade quase sempre irá implicar um aumento da pobreza.

Além de reduzir a pobreza, a eqüidade também favorece o crescimento econômico. Uma eqüidade maior pode beneficiar os pobres de duas maneiras: aumentando o crescimento e a renda; e permitindo que eles participem desse crescimento. A eqüidade tem impacto positivo na construção de uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. Ao passo que condições e oportunidades desiguais podem levar ao crime e a confli-

tos. Isso tem altos custos em todos os sentidos. A iniquidade no sistema educacional, devido a baixos investimentos, significa um atendimento escolar de baixa qualidade para as crianças pobres, aumentando ainda mais a distância entre o capital humano adquirido por crianças pobres e o de crianças ricas que têm mais oportunidades de frequentar escolas de melhor qualidade. Para completar esse círculo vicioso, a iniquidade na educação aumenta a iniquidade da renda.

A longa convivência com as desigualdades intoleráveis gera a banalização das iniquidades, como se fossem naturais e não sociais. Séculos de exclusão da população negra geraram em todos nós uma banalização dessa iniquidade e um lugar social que, quando alterado, causa profunda estranheza. Essa mesma fórmula pode ser aplicada a outros grupos. A banalização das iniquidades corrompe a confiança entre os indivíduos, o sentido de bem comum, o projeto de humanidade e de nação, os princípios da democracia, a solidariedade e a capacidade das pessoas de se aglutinarem em torno da construção coletiva de um futuro melhor.

Iniquidade e pobreza formam um círculo vicioso de auto-reprodução. Crianças pobres estão inseridas em ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão. Quando esse paradigma não é rompido, elas serão pais e mães de crianças também pobres. Assim, crianças mal nutridas se tornam mães mal nutridas; pais que carecem de acesso a informações tornam-se incapazes de alimentar e cuidar de suas crianças de forma saudável; e pais analfabetos têm mais dificuldades de ajudar na aprendizagem de seus filhos. Para transformar esse círculo, a redução da iniquidade e da pobreza deve ter uma atenção maior para com a infância.

Por isso, programas e políticas públicas devem garantir, todos os dias, os direitos de cada menina e menino brasileiro à vida, à saúde, à educação e à proteção, independente da condição econômica e social e de suas condições físicas, sua raça e etnia, ou de sua cultura.



# Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas

Maria do Carmo Brant de Carvalho  
Maria Júlia Azevedo

*Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.*

*- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? perguntou Kublai Khan.*

*- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra, responde Marco, mas pela curva do arco que estas formam.*

*Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:*

*- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.*

*Pólo responde: - Sem pedras, o arco não existe*

Ítalo Calvino

## O que são?

São ações que conjugam educação e proteção social, duas faces da proteção integral à infância e juventude.

São ações que atendem crianças, adolescentes e jovens no período alternado ao escolar.

São ações que, junto com o processo de escolarização, investem no desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.

São ações que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e à juventude.

## O desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como meta do trabalho socioeducativo

Nos anos 90, três prioridades mobilizaram sociedade e Estado brasileiros: o combate à pobreza, o desempenho eficaz das políticas públicas básicas e a redemocratização das relações e da gestão pública.

O processo de construção democrática, fruto da maior participação da sociedade civil e também da iniciativa empresarial contagiou o País, fortalecendo o envolvimento de diferentes atores nas ações de caráter público.

Foi também nos anos 90 que a educação acabou reconhecida em âmbito mundial como condição fundamental para que as novas gerações pudessem participar de modo mais crítico e com maior competência na definição dos destinos da humanidade.

Importante marco foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que se realizou em Jomtiem, Tailândia, em 1990. Ampliou-se o consenso de que só teremos educação de qualidade para todos, se todos estiverem envolvidos em sua luta. Houve o reconhecimento das diferentes necessidades de aprendizagem e a educação passou a ser entendida de modo mais amplo, valorizando as experiências e os recursos culturais da comunidade.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) e as leis complementares como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (1990), a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS – (1992) e a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (1996) expressam princípios afinados com a concepção de educação debatida em Jomtiem.

Nesses dez anos (1995-2004) em que o Programa Educação e Participação realizou o Prêmio Itaú-Unicef e os Encontros Regionais de Formação, muitos temas ligados a ações complementares à escola foram discutidos e publicados. A preocupação com o ingresso, permanência e sucesso escolar das crianças e adolescentes brasileiros foi, em 1995, a razão principal para a formulação do Programa.

Em 2003, o tema do Prêmio foi Muitos Lugares para Aprender, fazendo assim, um deslocamento da centralidade da escola e propondo que a centralidade das ações de educação seja o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Considerando as questões acima, o propósito deste texto é refletir sobre **as ações socioeducativas** para fomentar o debate em torno destas ações. Ao mesmo tempo, pretende-se que contribua para a elaboração de projetos que promovam o desenvolvimento socioeducativo das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Socioeducativo é tomado aqui como qualificador, designando um campo de aprendizagem voltado para a convivência grupal e a participação na vida pública, entendendo este campo como privilegiado para tratar de forma intencional valores éticos, estéticos e políticos. A reflexão problematiza a denominação anteriormente adotada de **ações complementares à escola**, propõe a denominação de **ações socioeducativas** e também propõe que estas ações se articulem como política pública multisetorial e tomem os valores como uma pauta das situações de aprendizagem oferecidas à população infanto-juvenil.

## Complementar à escola não indica o substantivo da ação

Em muitas cidades e Estados brasileiros, constatamos que há nomes fantasia<sup>1</sup>, os mais diversos, para denominar ações socio-

1 Projeto, Ação Complementar, Contraturno Escolar, Núcleo, Jornada Ampliada, Espaço Gente Jovem, Clube da Turma, Contraturno Social, Centro da Juventude, PIÁ, Núcleos Socioeducativos constituem algumas das denominações utilizadas por crianças, famílias, educadores e organizações.

educativas, que não permitem conhecer o seu sentido substantivo. Impedem que o público-alvo perceba que este é também um serviço público básico, portanto, garantia de exercício de cidadania ao grupo infante-juvenil. A ausência de uma denominação que explicita o substantivo desta ação também gera dificuldades para uma regulação pública.

O que é substantivo nos programas de ações socioeducativas? Qual a natureza dos serviços oferecidos?

As ações socioeducativas surgiram de múltiplas iniciativas, estão instaladas no microterritório, são promovidas por organizações não-governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, empresas e membros da comunidade oferecem um serviço de atenção à infância e à juventude. O microterritório em que estão instaladas, em sua maioria, tem poucas oportunidades e serviços destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens.

Estas ações são um bem público comunitário e se constituem em um capital social das próprias populações vulnerabilizadas pela pobreza e escassez de oportunidades e serviços. Apresentam-se como um mosaico de propostas, oferecendo atividades lúdicas, artísticas e esportivas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, a ampliação do universo cultural e a convivência em grupo na perspectiva de inclusão social.

É preciso aprofundar os sentidos desta ação socioeducativa. Primeiro, ela produz oportunidades de aprendizagem sem ser repetição do espaço escolar. Não possui um currículo e uma programação pedagógica padrão. Ao contrário, sua eficácia educacional está apoiada num currículo-projeto que nasce das demandas, interesses, particularidades e potencialidades da comunidade e por sua própria iniciativa.

Num segundo sentido, garante proteção social. Vale lembrar que a Proteção Social é política pública necessária a todo cidadão que se encontra fora dos canais e redes de segurança social. Ou melhor, cidadãos desprotegidos porque não estão incluídos e usufruem precariamente dos serviços das políticas básicas (saúde, educação, habitação). Estão desprotegidos porque estão fora das ma-

lhas de proteção alcançadas pela via do trabalho, ou estão fora porque perderam relações e vínculos sociofamiliares que asseguraram pertencimento.

Destacam-se assim, como substantivo desta ação, os objetivos que compartilham a intenção máxima do Estatuto da Criança e do Adolescente: desenvolvimento e proteção integral para as crianças e os adolescentes. Nesse sentido, propomos a denominação “ações ou programas socioeducativos”, que permite expressar a intencionalidade educativa e de proteção social a crianças e adolescentes.

Portanto, pensar em políticas de proteção ao grupo infanto-juvenil é problematizar, hoje, a ausência de oportunidades para esta população. Então, no caso brasileiro, proteção social é, sobretudo, oportunizar! Como estratégia de produção de equidade. Dessa forma, falamos em proteção social pela via da oportunidade de acesso a serviços e programas socioculturais e lúdicos, disponíveis em seu microterritório.

Dito de outra forma, um programa socioeducativo tem intenção protetiva e educacional. Conjuga em sua ação objetivos de duas políticas setoriais: a da assistência social, responsável pela oferta de serviços de proteção social, e da educação, responsável por garantir o acesso e a apropriação dos saberes sistematizados.

Este é o traço inovador: realizar de forma convergente propósitos intersetoriais de proteção social e educação.

## O horizonte político na gestão e implementação da rede de serviços de desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes

Constata-se, hoje, a riqueza de possibilidades contida na complementaridade mais orgânica entre o sistema escolar e as ações socioeducativas nas ONGs, como espaços significativos dos **Muitos Lugares para Aprender** existentes no microterritório; da mesma forma que a conjugação do binômio proteção e educação nas ofertas de atenção pública a crianças, adolescentes e jovens.

Vários municípios no Brasil já estão operando ou buscando

implementar uma rede de serviços multisetoriais envolvendo, sobretudo, educação, cultura, esportes e assistência social para responder às demandas de desenvolvimento e proteção integral.

Também se constata outro avanço em torno da ação mais orgânica entre programas e serviços públicos estatais e serviços públicos não estatais – de iniciativa da comunidade e sociedade civil – como uma tendência à expansão de ações conduzidas por ONGs articuladas à da escola pública.

A rede escolar opera com dois ou mesmo três turnos para atender às demanda por vagas – situação que não se resolverá a médio prazo –, o que inviabiliza propostas de escolas de tempo integral. Assim, a busca do tempo integral tem exigido uma articulação orgânica entre escola pública e programas socioeducativos realizados por ONGs. A expansão dessa articulação irá pressionar o maior debate e proposições sobre a educação integral e não apenas de tempo integral.

A partir de 2000, em diversas capitais do País, inicia-se uma articulação entre Secretarias da Assistência Social e Educação, envolvendo organizações não-governamentais com o objetivo de promover educação em tempo integral para uma parcela da infância e juventude vulnerabilizada pelas condições de pobreza das periferias dos grandes centros.

Essa proposta de articulação traz em seu escopo compromisso político com: a inclusão e a equidade social, a qualidade da educação e da escola pública, a gestão democrática e a participação e o fortalecimento da sociedade organizada e seus diferentes segmentos.

## Parâmetros para uma proposta socioeducativa para o grupo infante-juvenil

Pensar as ações socioeducativas no campo das políticas públicas demanda a formulação de uma proposta socioeducativa. Apresentamos alguns orientadores para esta formulação.

Alguns princípios são tomados como base da ação para orientar o desenho do trabalho socioeducativo, objetivando maior perti-

nência e eficácia no processo de desenvolvimento das crianças no presente e projetando o seu futuro:

- Reconhecimento de que crianças e jovens são sujeitos de direitos.
- Ênfase no desenvolvimento de capacidades substantivas das crianças e jovens, garantindo a convivência familiar, a convivência microterritorial e o acesso às políticas públicas.
- Ênfase nas crianças e jovens como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, garantindo cuidados, processos educativos e de socialização.
- Reconhecimento do ciclo de vida e suas características em cada período etário.
- Reconhecimento de que a convivência familiar, gregária e com o coletivo do território são espaços de referência e proteção por excelência para crianças e adolescentes.<sup>2</sup>

Junto com o processo de escolarização, é necessário investir no desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Dessa forma, a educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania é uma estratégia de proteção à infância e juventude.

O reconhecimento da diversidade permite considerar alguns aspectos dos agrupamentos etários importantes para o trabalho socioeducativo.

### De 6 a 12 anos

O início da escolaridade formal é a entrada num mundo mais normativo em relação ao comportamento, à língua e à fala. O período escolar possibilita a aprendizagem da sociabilidade e convivência em grupo; a experimentação na busca do equilíbrio entre proteção e independência, entre autonomia e interdependência.

A família ganha uma função de mediação com o mundo, pois

2 É importante reconhecer a família como grupo legitimado na proteção de crianças, adolescentes e jovens. O grupo familiar é central quando nos referimos às crianças pequenas. Passa a ter uma função mediadora quando falamos dos adolescentes e cumpre uma função de referência quando se trata de jovens. Tal especificação das funções não significa diminuição da importância do grupo familiar, mas condição para referenciar a relação família e grupo infanto-juvenil.

é o momento de explorar e usufruir concomitantemente outros lugares de relação e aprendizagem no território.

Momento de ampliação do universo cultural e de desenvolvimento de habilidades da vida diária.

Para tanto, é necessário oportunizar a expansão de aprendizados com ênfase na convivência e no desenvolvimento de habilidades para a vida cotidiana; no desenvolvimento de valores humanos, assegurando espaços de referência para relações de afetividade e autoridade que garantam a sociabilidade e a convivência em grupo.

#### De 12 a 15 anos

Esta fase é marcada pela iniciação na vida pública, busca de autonomia e possibilidades de inserção social, de pertencimento a grupos, de escolhas: amorosas, culturais, profissionais, políticas etc.

O adolescente precisa encontrar respaldo nos serviços que acessa, como espaços de referência, de participação, de relações de afetividade e autoridade. Ampliar seu universo de trocas culturais, acesso à tecnologia. Promover a circulação no microterritório. Experimentar o processo de participação no território em que habita.

#### De 15 a 18 anos

Esta fase é marcada pelo engajamento na vida pública e pelo desempenho de papéis sociais. Exploração de seu grau de autonomia, de pertencimento a grupos e de suas escolhas: amorosas, culturais, profissionais, políticas etc.

O sentido coletivo ganha muita relevância, assim, o trabalho em equipe e a possibilidade de formular e executar projetos é fundamental, pois fortalece o sentimento de pertença. Portanto, é preciso oportunizar a participação do jovem na vida pública pela via da construção de projetos de desenvolvimento sustentável no microterritório.

## O aprendizado e a vivência de valores

Considerando os aspectos apontados, os valores são uma fonte de aprendizado para a convivência democrática, pois a democracia é energizada pela vida pública e exige que cada cidadão, além

dos cuidados e afazeres da vida privada (família, carreira profissional) ocupe-se daquilo que é o bem comum, da qualidade de vida dos moradores da sua região, discuta os problemas sociais ou participe de reuniões de grupos para intervir numa questão.

Em programas socioeducativos, os valores estão na pauta dos aprendizados como eixo central. Os valores éticos, estéticos e de participação na vida pública são a base da convivência e da construção de projetos de vida e de um bom lugar para viver.

Nesse sentido, o trabalho socioeducativo é uma ação de formação para a vida com humanidade e cidadania, que pode apresentar como situações de aprendizagem a construção de valores éticos, estéticos e de participação na vida pública.

- A fluência verbal e escrita para comunicar-se, as relações consigo próprio e com o ambiente, a convivência em grupo e o reconhecimento dos saberes locais compõem a dimensão ética;
- Reconhecer as produções culturais locais, as diversas formas em que a beleza pode ser expressa no ambiente (a arte e suas expressões), a exploração das sensações dos cinco sentidos e a expressão dos sentimentos compõem a dimensão estética;
- A participação, o desenvolvimento de competências para a vida social e profissional, o reconhecimento das problemáticas locais e o desenvolvimento de projetos de intervenção local compõem a dimensão de participação na vida pública.

Assim, as ações socioeducativas demandam ser pauta de debate público. Debate no qual, os conhecimentos já produzidos possam ser problematizados, permitindo que se expresse a complexidade da ação socioeducativa. Este é o desafio de produzir desenvolvimento integral para crianças, adolescentes e jovens.





## 2. Uma aproximação com o conceito e a prática da avaliação



# Avaliação: um substantivo plural\*

Selma Marques Magalhães

*Não basta abrir a janela  
para ver os campos e o rio  
Não é bastante não ser cego  
para ver as árvores e as flores*

Fernando Pessoa

\* Texto publicado em *Avaliação e linguagem: relatórios, laudos e pareceres*, de Selma Marques Magalhães (São Paulo, Lisboa, Veras Editora, CPIHTS, 2003).

## A avaliação informal

O termo “avaliação” é entendido como o ato de calcular, de apreciar, de ajuizar e até mesmo de julgar. Pesquisando-se este último termo, verifica-se que sua concepção vai além do simples avaliar, uma vez que significa também formar um juízo crítico a respeito de.

Um musicista poderá avaliar aspectos de um concerto de piano que passarão despercebidos a um mero apreciador e, de certa forma, estará julgando-o com base na sua formação musical. Outro espectador, cujo conhecimento não implique formação específica na área da música, irá ao concerto somente para deleitar-se, sem os olhos de um julgador. A não ser que a orquestra desafine de forma gritante, pequenos senões nem serão notados. Sua apreciação tem o olhar (ou o ouvido) apenas do senso comum, do gosto. Já um terceiro personagem, que não aprecie esse tipo de evento, sequer irá ao concerto e, de pronto, já fez a sua avaliação, com base em seus valores e interesses.

Os três exemplos acima tiveram como objetivo mostrar o quanto nossos atos vêm passados de um cunho avaliativo.

No primeiro, a avaliação do concerto baseou-se em um saber, mesmo que o objetivo de assisti-lo fosse apenas o entretenimento; nos dois últimos, os avaliadores foram levados pelo senso comum, pela sensação do gosto, não gosto, ou do não vi e não gostei (o que, neste último caso, leva à suposição de uma falta de fundamentação crítica).

Pode-se deduzir, ainda, que o interesse maior ou menor dessas pessoas pelo evento, bem como seu grau de criticidade com relação a ele, trazem implícitos aspectos da sociabilidade de cada um dos personagens, ou seja, sua singularidade direcionou-se para especificidades de sua formação social e de seus interesses individuais.

Claro está que as características individuais se fazem presentes e incluem expectativas, anseios e emoções muito pessoais. Mas essa individualidade traz também as particularidades em que foram processadas as relações e interações sociais. Dessa maneira, o exemplo suposto do não vi e não gostei poderá ter sido consequência de um processo socioeducativo cujo contexto particular apresentou-

se como facilitador das avaliações e dos julgamentos feitos *a priori* e sem qualquer criticidade.

Ao interagir socialmente, o ser humano avalia situações, eventos, fatos ou até mesmo pessoas. Essas avaliações são permeadas de juízos de valor e, de certo modo, direcionam seu agir e suas escolhas.

## A avaliação formal

O ato de avaliar profissionalmente<sup>1</sup>, seja qual for a área do saber, pressupõe não só os objetivos para os quais uma avaliação é proposta, como também as escolhas quanto ao direcionamento teórico-metodológico do agir profissional – que está alicerçado nos valores pessoais e sociais do avaliador. Um médico alopata, por exemplo, avalia o dado febre de forma diferente de um homeopata e, a partir da visão de cada um deles, as estratégias de cura irão diferenciar-se: um tentará cortar a febre de imediato e o outro optará por deixá-la acontecer, para que o organismo reaja. Embora com os mesmos objetivos de cura, cada qual usará metodologias distintas de intervenção na realidade e obedecerá a critérios diferentes quanto ao modo de ler e de olhar o caso atendido.

Dessa maneira, uma avaliação formal traz consigo o estabelecimento de critérios. Segundo Hadji (1994), esses critérios servem de ponto de referência à leitura que o profissional vai fazer do objeto avaliado e relacionam-se diretamente aos objetivos mais imediatos do processo avaliativo, que são determinados pelas características do contexto institucional onde vai se processar a interação profissional-usário. Demo (1996, p. 33) afirma que:

*(...) a avaliação não é um fim em si, mas um expediente processual e metodológico, que recebe sua razão de ser nos fins a que se destina. Não implica em neutralidade e nem esta existe no seu sentido mais puro. É intrinsecamente política, ainda que precise da instrumentação conveniente por parte do conhecimento. O apelo ao conhecimento questionador não a torna asséptica.*

1 A partir deste ponto, o termo “avaliação” será usado no sentido de um ato realizado no âmbito das relações socioprofissionais.

## Os componentes subjetivos da avaliação

O ato de avaliar implica o conhecimento do objetivo imediato que lhe dá a razão de ser ou de acontecer. Mas pressupõe também a existência de uma subjetividade nas relações que são efetivadas.

Nas áreas humanas e sociais, as dificuldades para se estabelecer unidades de medida passíveis de quantificação são maiores que nas ciências exatas. Subjaz, então, um juízo de valor que apresenta graus diferenciados e irá variar conforme conjunturas específicas e particularidades sociais.

Quaisquer que sejam os atores que venham a interagir no cenário específico do trabalho avaliativo, suas relações socioprofissionais estarão certamente influenciadas por particularidades e singularidades socioculturais, bem como por seus meandros.

Uma atividade de avaliação é permanentemente tensionada por dados de objetividade e de subjetividade, que dão um tom contraditório e dialético às relações aí processadas. Independentemente da objetividade que emerge do fim imediato de uma avaliação, encontram-se implícitos nessa atividade os juízos de valor, conforme Hadji (1994, p. 32):

*O juízo é um acto do espírito pelo qual eu afirmo ou nego alguma coisa (...). O juízo de avaliação pertence à evidência, à categoria dos juízos de valor. Os juízos sobre a realidade enunciam factos de valor. Os juízos de valor são aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade, o que implica ter definido um valor. Em sentido lato, o valor é a característica que faz com que certas coisas mereçam ser apreciadas. É por isso que o juízo da avaliação não exprime uma certeza.*

Se o ato de avaliar traz em si um juízo de valor, e se este não exprime uma certeza, o processo avaliativo pode, então, ser definido como um *continuum*: sempre haverá a possibilidade de modificação. Tudo, numa avaliação, indica, propõe – mas não oferece uma decisão definitiva. Haverá sempre novas possibilidades de avaliação.

Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que o próprio avalia-

dor também precisa ser permanentemente avaliado, para que possa rever posicionamentos e até mesmo as questões diretamente relacionadas com o âmbito técnico-operativo de sua atividade. Afinal, o ato de avaliar, assim como traz implícitos juízos de valor, também envolve relações de poder, em especial aquelas ligadas ao poder do saber. Por essa razão, o avaliador não pode se furtar à avaliação do próprio trabalho.

Parafrazeando Demo (1996), pode-se afirmar que a avaliação formal tem o objetivo de intervir ou de produzir conhecimento. Contudo, o produto final de uma avaliação caracteriza sempre um parecer, não uma certeza. Sendo assim, é preciso que se tome cuidado para que os pareceres não se transformem em veredictos. Afinal, conforme mencionado anteriormente, avaliar pode implicar também julgamento, diante das subjetividades que estão presentes numa avaliação.

## O contexto avaliativo

A avaliação formal efetua-se num contexto profissional específico, cujos objetivos imediatos irão direcionar os critérios a serem adotados no desenvolvimento da ação. Dessa maneira, *uma das principais características da avaliação é a multidimensionalidade, uma vez que a atividade avaliativa envolve um trabalho que se desdobra em diferentes campos de atuação e em múltiplos registros* (Hadji, p. 29).

Embora os objetivos de uma prática avaliativa estejam intimamente relacionados ao objetivo final para o qual ela se propõe (ou, melhor dizendo, é “proposta”<sup>2</sup>), o termo “avaliação” admite sempre um complemento, que lhe denota a função, pois há diferentes tipos de avaliação, relacionadas aos mais diversos propósitos: avaliação de resultados, avaliação de desempenho, avaliação de currículo, avaliação escolar, avaliação de uma instituição, avaliação psico-

2 Acrescentou-se “é proposta” pelo fato de a avaliação ser realizada com fins à consecução de um trabalho. Algumas vezes, ela vem explicitada nas próprias relações contratuais; noutras, como no caso da atuação profissional dos fóruns, sua função “torna-se” explícita em razão das atividades que ali desenvolvem os profissionais graduados que não pertencem à área do direito.

lógica, avaliação do planejamento, avaliação social, etc.

A pesquisa científica também pode ser considerada uma prática avaliativa, uma vez que a avaliação mostra-se presente no decorrer de todo o seu processo. É por meio dela que se avaliam situações, resultados, redimensionam-se instrumentos e até surgem novas pesquisas. Ressalte-se ainda que *o ato de avaliar não é somente o modo de julgar processos ou ações, mas traz a apreensão de que a avaliação é produção de conhecimento* (Barreira, 2000, p. 13).<sup>3</sup>

Atualmente, a auto-avaliação é utilizada com frequência. No entanto, concorda-se com Demo (1996), no sentido de que ela não deve ser um instrumento avaliativo habitual e único, pois pode acobertar certa magnanimidade pessoal ou, ao contrário, ressaltar auto-exigências ou a busca exacerbada de um nível de perfeição. É um tipo de avaliação importante, por exemplo, num grupo de trabalho. Por meio da avaliação de sua rotina, ou do trabalho desenvolvido, fica mais fácil propor mudanças. Para tanto, faz-se necessário o amadurecimento pessoal e o sentimento do “nós”, o que nem sempre impera nas interações socioprofissionais.

Apesar das restrições quanto aos riscos da auto-avaliação, ela é imprescindível para o desempenho profissional, desde que sejam desenvolvidas a autocrítica e a reflexão. Na rotina de trabalho numa instituição, é importante para o profissional avaliar-se continuamente, para que a rotina não termine por imperar, dando lugar ao senso comum e à prática puramente mecanicista.

O relacionamento da teoria-prática e as discussões em equipe são possibilitadoras de um processo contínuo de reflexão-ação que traz, subjacente, o ato avaliativo. Ao se socializar a prática, esta também é avaliada, podendo ou não produzir novos conhecimentos. Estes, por sua vez, poderão resultar numa pesquisa mais sistematizada sobre determinados temas ou até mesmo sobre metodologias utilizadas.

Até aqui, tudo que se disse a respeito de avaliação leva a con-

3 Mesmo numa atuação transdisciplinar, a participação de profissionais de diferentes áreas em processos avaliativos vai contar com as particularidades inerentes ao campo específico de suas áreas de formação.

cluir que, na realidade, seu significado reporta-se a avaliações, seja no tocante aos critérios, que estão intimamente ligados aos objetivos, seja no próprio processo avaliativo, que inclui juízos de valor e subjetividades. A avaliação, portanto, é um substantivo plural, dada a sua multidimensionalidade. É o resultado de um estudo, de um diagnóstico, por meio dos quais se abrem possibilidades de novos caminhos.

## O avaliador

Subjacente à avaliação está a figura do *avaliador*, mas o ato de avaliar, além de pressupor sua existência, implica a disposição de *acolher* (Luckesi, 2000, p. 7):

*(...) isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia (...). A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente.*

As considerações do referido autor sobre a acolhida vêm reforçar a idéia do compromisso ético-político do avaliador em todos os âmbitos da avaliação. Prospectivamente, a avaliação vai atingir pessoas que interagem numa realidade social. E está aí a principal razão do compromisso ético-político no agir profissional, ainda que se avalie algo que, concretamente, esteja expresso no papel.

A postura ética do profissional, sua disponibilidade em acolher, em instrumentalizar-se tecnicamente e em autocriticar-se são fatores propícios ao aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido e das interações socioprofissionais, haja vista as relações de força que lhes são inerentes. Quanto maior for a instrumentalização teórica e técnica, mais fácil será impor-se profissionalmente, imposição essa no sentido de se fazer entender no âmbito da área de competência da profissão. Paraphrasing Chauí (1998), a ação ética extrapola a moral em si, relacionando-se à consciência responsável, à liberdade, à autonomia de decisões, à defesa dos direitos humanos e da cidadania.

O processo avaliativo pressupõe uma relação profissional em que o papel do avaliador é de suma importância, pois lhe cabe não só acolher a singularidade de determinado caso, mas também coletar dados relevantes para o que está se propondo avaliar. Além do mais é necessário também utilizar todo um conhecimento acumulado, seja no que tange ao objetivo mais imediato do processo avaliativo, seja no tocante à especificidade de sua área de competência. Só assim ele poderá dar fundamentação ao trabalho que realizou.

O ato de avaliar está presente em todos os níveis das interações sociais. Neste momento, por exemplo, o que foi escrito passa por um crivo avaliativo. A avaliação encontra-se subjacente até nas escolhas rotineiras, mesmo que de um modo informal e despercebido. E cada uma dessas avaliações vem impregnada de juízos de valor<sup>4</sup> diretamente relacionados com o processo socioeducativo, com as particularidades de determinado contexto social, bem como com as singularidades de âmbito pessoal.

Nas relações que se processam na prática referente ao contato face a face com pessoas, nada é diferente: admita ou não, tenha ou não consciência do fato, o profissional está sempre avaliando. Ao encaminhar um usuário para recursos da comunidade, por exemplo, já avaliou implicitamente, as alternativas desse encaminhamento; ao considerá-lo elegível ou não para determinado recurso ou para a utilização dos serviços institucionais, já procedeu a uma avaliação, embora breve. Ao coordenar grupos, trabalhar com comunidades, planejar ou se reunir com a categoria, também estará procedendo a avaliações. Avalia-se o momento de interromper o grupo, a receptividade do usuário à intervenção feita, a própria atuação profissional e até mesmo a viabilidade de um projeto.

A diferença entre a avaliação mais ou menos implícita no âmbito institucional está diretamente relacionada com os objetivos da instituição em que se atua. Numa escola, por exemplo, a avaliação

4 Sugere-se a leitura do livro *A avaliação, regras do jogo, das intenções aos instrumentos*, de Charles Hadji (1994). Embora enfocando a área da educação, é importante subsídio para profissionais de outras áreas das ciências humanas e/ou sociais que fazem uso da avaliação no seu trabalho cotidiano.

dos alunos é explícita. Numa instituição judiciária ela também fica clara a partir do momento em que os profissionais das áreas de serviço social e psicologia, por exemplo, avaliam um caso com o objetivo de subsidiar a decisão judicial.

Em todas as situações, corre-se o risco de julgar e, pior, de prejudicar. Daí a necessidade de o profissional estar atento e não se deixar enredar pelas teias do cotidiano, em especial nas instituições onde a atuação profissional convive muito de perto com o poder. Ali são avaliadas ações, comportamentos, modos de interagir na família e na sociedade..., e essas avaliações estão muito perto do julgamento.

O avaliador, portanto, precisa estar atento ao trabalho que realiza e aos instrumentos utilizados para desenvolvê-lo. Anteriormente, já se abordou a linguagem como sendo o instrumento privilegiado da interação entre o profissional das áreas humanas e sociais e o usuário dos seus serviços. Contudo, avaliar profissionalmente implica também a utilização de um instrumental técnico-operativo que viabilize o desenvolvimento do trabalho realizado por esses profissionais.



# Avaliação de projetos sociais

Maria do Carmo Brant de Carvalho\*

*O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros

UMA  
APROXIMAÇÃO  
COM O CONCEITO  
E A PRÁTICA DA  
AVALIAÇÃO

\* Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1974) e pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (1985–1986). Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

## Por que avaliar?

Sociedade e cidadãos querem conhecer os resultados da ação social pública; reivindicam relações de transparência. Reivindicam conhecer e acompanhar a insuprimível equação entre gastos públicos e custo-efetividade de políticas e programas destinados a produzir maior eqüidade social. Este é o atributo mais importante da avaliação de políticas e programas sociais.

Assim é, que o desafio atual permanece sendo o de introduzir sistemas de informação e metodologias avaliativas capazes de apreender e traduzir a totalidade dos fluxos e nexos inerentes à tomada de decisões, à implementação, à execução, aos resultados e aos impactos produzidos pela ação pública. Monitoramento e avaliação devem oferecer informações substantivas para influir nos fatores institucionais e processuais geradores de ineficiências crônicas no desempenho das políticas e programas sociais.

Diante da complexidade que a questão social assume no mundo contemporâneo, e no Brasil em particular, a avaliação de políticas e programas sociais torna-se igualmente um imperativo cívico. A avaliação sistemática e contínua é indispensável na oferta de informações substantivas que possibilitem o exercício do controle social (mecanismo valioso de democratização da gestão pública) e que referenciem avanços na busca de efetividade das ações sociais.

Os governos têm sido pressionados pela comunidade nacional e internacional, pela sociedade civil organizada e por usuários dos serviços sociais em particular, a apresentar maior eficiência na aplicação do recurso público e maior efetividade nos resultados esperados dos serviços e programas sociais.

A mesma pressão se faz sobre as organizações não-governamentais que, subvencionadas com recursos públicos de governos, agências multilaterais, fundos da iniciativa privada ou, captados junto à sociedade civil, devem apresentar atuação competente e padrões de qualidade na prestação de serviços que oferta.

Assim, vários são os motivos para introduzir a avaliação como procedimento cotidiano das organizações governamentais (OGs)

e organizações não-governamentais (ONGs) que operam no campo social:

- A avaliação é um dever ético. As organizações que atuam na esfera pública precisam apresentar à sociedade os resultados/produtos de sua ação. Na difícil correlação entre os altos índices de pobreza e insuficientes recursos, a proibição combinada à obtenção de resultados efetivos na intervenção social passam a ser exigência preponderante. Esperam-se dessas organizações eficiência, eficácia e equidade na prestação de serviços de interesse do cidadão.
- A avaliação tem importância estratégica para acompanhar o comportamento das ações sociais e realimentar decisões e opções políticas e programáticas. A escolha de prioridades a serem atendidas e de alocação de recursos, é crucial para responder a demandas realmente relevantes e coletivas. A avaliação é imprescindível à boa gestão social.

As organizações, em sua maioria, dão importância ao planejamento da ação. Procuram até mesmo apropriar-se dos mais modernos modelos e processos de planejamento. A avaliação, no entanto, não tem tido o mesmo prestígio. Ao contrário, ela é bastante secundarizada na prática social. Só ganha importância para justificar ou ratificar uma dada ação, processo institucional ou recurso recebido. As organizações devem assumir a avaliação como procedimento que lhes permita aprimorar suas ações e, tanto quanto, manter uma relação de transparência com seu público-alvo, parceiros, financiadores e sociedade em geral, no que tange a seus propósitos, processos e resultados.

Em geral, a avaliação é percebida como uma etapa do processo de planejamento, como um procedimento burocrático de prestação de contas, confundindo-se com fiscalização/auditoria externa ou com pesquisa acadêmica. É preciso mudar essa percepção reducionista da avaliação e apreendê-la como um dos processos indispensáveis na melhoria das decisões e ações no campo social. Por isso mesmo, o ato avaliativo está presente desde a decisão sobre a realização de um determinado projeto social até sua imple-

mentação, execução e resultados.

A avaliação de programas/projetos sociais deve ser, portanto, instigadora, realimentando o avanço no plano da missão institucional, no plano dos processos e estratégias utilizados, no plano dos serviços/produtos ofertados e no plano dos resultados e impactos desejados.

## As dimensões da avaliação

Avaliam-se políticas, programas, serviços, produtos, inovações tecnológicas, estratégias, custos etc. Avaliam-se processos, resultados, impactos. Avaliam-se organizações...

A avaliação institucional periódica tem grande importância para as organizações. Ela permite verificar:

- a coerência e relevância social de sua missão institucional;
- sua inserção na comunidade;
- sua competência organizacional e gerencial;
- a atualidade de seus propósitos e métodos de ação;
- sua flexibilidade para responder a antigas e novas demandas sociais;
- seus valores e cultura institucional;
- sua capacidade de estabelecer parcerias na realização de ações sociais de maior alcance;
- sua visibilidade e legitimidade social;
- reconhecimento e “peso” na esfera pública.

O objetivo central dessa avaliação é aferir a capacidade de resposta das organizações às demandas de seu público-alvo ou, em outras palavras, às demandas dos grupos beneficiários de suas ações. Atualizando seus propósitos, reciclando sua organização e sistema de gestão, as instituições obtêm internamente uma cultura avaliativa que permite uma adesão maior e mais competente à avaliação de projetos, programas e serviços.

Neste texto, vamos nos dedicar a refletir sobre a avaliação e o monitoramento de programas e projetos sociais. Nesse caso, a

avaliação ganha também abrangência, colocando-se presente na totalidade do processo de planejamento e ação. Apreende o programa ou projeto desde a sua formulação, estendendo-se à sua implementação e execução, aos resultados e aos impactos produzidos. Há, portanto, um ciclo avaliativo a realizar.

**1. A avaliação se inicia *ex-ante***, antecipando-se à própria ação, para aferir sua viabilidade num dado contexto, situado e datado. É fundamental o exame prévio da relevância e sustentabilidade de projetos colocados na agenda pública.

A avaliação *ex-ante* coloca foco no desenho do programa, em seus objetivos, metas e estratégias. Coloca foco igualmente no contexto e nos insumos que lhe garantem pertinência e sustentabilidade. A avaliação *ex-ante* quer aferir pertinência, consistência, coerência, viabilidade política, técnica e financeira de programas sociais.

Incide, portanto, sobre:

- ✓ O desenho da política/programa com base em parâmetros e referências normativas que o justificam.
- ✓ Os dados secundários e primários que balizam a intervenção social.
- ✓ A concertação entre os sujeitos implicados na intervenção programada.
- ✓ A garantia de recursos e de gestão.

Em geral, as perguntas na avaliação *ex-ante* recaem sobre: a capacidade do projeto de responder às demandas e expectativas do público-alvo; a viabilidade da proposta; a coerência entre objetivos, estratégias e resultados pretendidos; o grau de prioridade e de importância do projeto para os beneficiários; o grau de adesão e envolvimento da comunidade e público-alvo.

Nessa fase, portanto, não só se levanta o conhecimento necessário ao projeto, mas conferem-se sua viabilidade e exequibilidade, ou seja, que condições políticas, técnicas, financeiras e materiais estão disponíveis e podem ser mobilizadas para sua execução.

**2. Monitoramento do *continuum* da execução do programa.** A avaliação prossegue, acompanhando o processo de imple-

mentação e execução do projeto propriamente dito. Nesse momento, falamos especialmente em avaliação de processos e de indicadores de acompanhamento da ação.

No geral, o monitoramento das ações é pouco valorizado enquanto registro das informações e relações, condição necessária para se assegurar avaliações consistentes de resultados e impactos.

*O monitoramento requer a produção sistemática e automatizada de informações relevantes, precisas, sintéticas. Informações oportunas para lidar com cada processo particular, com as peculiaridades que lhe são próprias. Estas informações existirão apenas quando a ação tiver sido desenhada e programada de forma a permitir que se cumpra a exigência de produzir informações apropriadas e a um ritmo adequado à tomada de decisões. E isso se consegue criando condições favoráveis (técnica e informacionalmente) para se estabelecer a obrigatoriedade do registro das informações necessárias que compõem o sistema de monitoramento. Informações que, em larga medida, serão elaboradas no processo de produção de ações (Garcia, 2001; IPEA).*

Não se pode fazer o monitoramento sem um projeto que especifique de forma clara os resultados que pretende atingir. O projeto é a fonte que fornece as condições relevantes para o acompanhamento.

A importância do monitoramento está em:

- Obter toda a informação que, ao início, a meio caminho e uma vez finalizado o programa, será necessária para avaliar a quantidade e qualidade de seus resultados (eficiência, eficácia e efetividade).
- Descrever a evolução das atividades do programa e desenvolvimento da intervenção estabelecendo critérios sobre índices e relações de acordo com um esquema e seqüência predeterminados.
- Identificar os pontos críticos na gestão e execução, permitindo detectar e solucionar problemas agilmente.

**Monitoramento e acompanhamento avaliativo** são imprescindíveis, pois fornecem informações importantes sobre dificuldades ou desvios no desempenho do projeto que podem afetar a obtenção das metas ou resultados propostos; identificam fatores programáticos que devem ser aprimorados ou que são explicativos dos sucessos obtidos pelo projeto. Permitem correções imediatas no decorrer da ação.

Para a consecução do monitoramento, é necessário estabelecer, desde o início do projeto, um sistema de informação operativo e gerencial que permita o seu acompanhamento processual. Para esse acompanhamento, devem ser utilizados indicadores de processos e resultados.

A observação, o registro de fatos significativos, as reuniões com a equipe de gestores e operadores do projeto, as reuniões com usuários ou beneficiários do projeto, as reuniões com os parceiros (organizações complementares, agentes comunitários e organizações que produzam projetos similares) são meios usuais de pesquisa avaliativa nessa fase.

Roteiros de entrevistas e de reuniões, guias para monitoramento e acompanhamento, diário de campo, fichas, quadros, mapas são instrumentos básicos para a coleta e o registro das informações.

**Mas, atenção:** há dois “fatores de risco” que precisam ser evitados na realização do acompanhamento avaliativo:

- Em primeiro lugar, restringir-se a “fatores técnico-instrumentais” sem examinar outras variáveis do tipo organizacional, social e cultural que afetam consideravelmente a execução de programas.
- Em segundo lugar, prender-se demasiadamente à programação formal, inicial do programa para fazer o acompanhamento e a avaliação; isto pode desencaminhar a compreensão do que sucede com o programa e os resultados.<sup>5</sup>

**3. Avaliação de desempenho do Programa.** Na avaliação de desempenho de programas contemplam-se não apenas resultados,

mas igualmente os processos de sua implementação que explicam a variabilidade de seus resultados e impactos.

Assim, é necessário avaliar os processos básicos de implementação:

- ✓ Processos de informação e divulgação.
- ✓ Processos de seleção e capacitação dos agentes executores.
- ✓ Seleção do público-alvo.
- ✓ Apoio logístico; financiamento.
- ✓ Bases sociais de apoio (eficiência social).<sup>6</sup>
- ✓ Resultados quantitativos e qualitativos obtidos que permitem oferecer uma medida de sua eficácia.

**4. Avaliação de impactos** (efetividade), a ser realizada algum tempo após a finalização do programa. A avaliação de impactos é sempre tarefa complexa e onerosa, pois busca medir o grau de efetividade das mudanças desejadas pelo programa, expressas em sua finalidade maior. São complexas exatamente porque se trata de aferir efeitos “líquidos”, imputáveis às ações e resultados produzidos no âmbito da ação programática.

É importante assinalar que os programas sociais guardam complexidades e especificidades próprias. Os resultados de uma dada ação social podem ser múltiplos e derivados de múltiplas causas ou fatores. Os projetos podem ter resultados e impactos esperados e não esperados, tangíveis e intangíveis, imediatos ou de médio prazo. Por isso, a avaliação de resultados e impactos deve ocorrer não só ao término dos projetos, mas também depois de algum tempo. Daí falar-se em avaliação *post-facto*. Os impactos da ação social nem sempre são perceptíveis imediatamente após o término da ação, sendo às vezes necessários, para tal verificação, meses ou anos, dependendo do tipo de programa.

É sempre importante reafirmar que o contexto onde se insere o programa ou a ação das organizações influi em seus processos e resultados. Assim, o projeto não pode ser uma camisa-de-força,

6 Grupos, organizações, sujeitos mobilizados ou envolvidos direta ou indiretamente no apoio político, técnico ou financeiro ao programa.

e o contexto deve ser “lido” e “relido” durante o *continuum* da ação.

A avaliação abarca, portanto: o processo decisório sobre o projeto; sua implementação; a coerência entre objetivos, estratégias e resultados; a correlação entre resultados previstos e resultados atingidos; a capacidade de inovação e adequação do projeto às demandas; a flexibilidade para introduzir alternativas com maior eficácia; e a cobertura e avanço nos padrões de qualidade almejados pelos usuários das ações das organizações.

Por tudo isso, a avaliação de programas e projetos sociais contém quatro características básicas:

- é um processo contínuo e permanente, que abarca o projeto na sua concepção, implementação e resultados;
- é um processo que embasa a tomada de decisão política quanto a propósitos, processos de ação e alocação de recursos;
- é um processo de aprendizado social, ou seja, deve permitir aos envolvidos no projeto a apropriação reflexiva da ação;
- é um exercício de controle social – torna a organização e seus serviços, ou resultados, transparentes e abertos a uma construção coletiva, qualificando as reivindicações e as opiniões dos usuários e da comunidade. É, assim, um serviço efetivamente público.

## A correlação resultante de avaliações

Os exemplos relacionados a seguir apontam a importância da avaliação na correlação de fatos e estabelecimento de parâmetros e padrões:

Entre janeiro de 1995 e dezembro de 1997, 342 mil crianças com menos de 5 anos morreram no Brasil de doenças relacionadas à falta de saneamento básico. No mesmo período, mais de 2 milhões de internações hospitalares foram causadas por esse problema. Para cada R\$ 4 investidos em saneamento, seriam economizados R\$ 10 na rede hospitalar, segundo estudo do Banco Nacional

de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES/RJ) feito em 1996.<sup>7</sup>

Se todos os desempregados tivessem trabalho, com os níveis atuais de salário, a pobreza diminuiria em 6% e se tivessem oito anos de educação, a redução chegaria a 13%. Pesquisas indicam que a educação é responsável por 40% da desigualdade no Brasil.<sup>8</sup>

... de acordo com estudos feitos em Nova York, a assistência a um ancião em seu domicílio custa 180 dólares mensais; em um albergue, 800 dólares; e em um hospital geriátrico, 5 mil. Quer dizer, com o que custa um só ancião em hospitais, atende-se, igualmente ou melhor, a 27 em seus domicílios.<sup>9</sup>

Sabe-se que 3 anos a mais de escolaridade das mães podem reduzir a mortalidade infantil a, até, cerca de 15 por 1.000. Demonstra-se também que um trabalhador rural, com educação primária completa, tem produtividade 70% maior que a de um outro de menor escolaridade.<sup>10</sup>

Pesquisa realizada pela médica Albertina Duarte, coordenadora do Programa de Adolescentes de São Paulo, indica que o uso da camisinha aumentou oito vezes entre 1987 e 1997. Comparando com a evolução da AIDS, aponta que o índice da doença no Estado, registrado pela Secretaria de Saúde, caiu de 109 (entre pessoas de 15 e 19 anos) em 1988, para 66, dez anos após; e que a reincidência de gravidez caiu de 40% para 10%.<sup>11</sup>

## O que é avaliação

Podemos dizer que avaliação é atribuição de valor sobre o grau de eficiência, eficácia e efetividade de políticas, programas e projetos sociais com base em pressupostos teórico políticos, parâme-

- 7 *O Estado de S. Paulo*, 19 mar. 2000. Caderno A, p. 15.
- 8 Ricardo Paes de Barros – IPEA. *O Estado de S. Paulo*, 6 out. 1999.
- 9 Morelli, apud Magalhães, *A invenção social da velhice*, p. 81.
- 10 Kliksberg, *O desafio da exclusão social...*, p. 29.
- 11 *O Estado de S. Paulo*, 8 ago. 1999. Caderno A, p. 23.

tros e padrões que asseguram objetividade e comparação na atribuição de valor.

Avaliar, então, não significa apenas medir, mas julgar a partir de um referencial de valores. “É estabelecer, a partir de uma percepção intersubjetiva e valorativa, com base nas melhores condições objetivas, o confronto entre a “situação atual com a ideal, o possível afastamento dos objetivos propostos, das metas a alcançar, de maneira a permitir a constante e rápida correção de rumos, com economia de esforços (recursos) e de tempo” (Garcia, 2001; IPEA).

Assim compreendida, a avaliação identifica processos e resultados, compara dados de desempenho, julga, informa e propõe. Ela “tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos”.<sup>12</sup>

Em termos mais amplos, os objetivos da avaliação de políticas ou programas são muitos, múltiplos e não necessariamente excluídos:

- Objetivos científicos – ampliar o saber; produzir novo conhecimento.
- Objetivos políticos – identificar dimensões estratégicas para a ação política.
- Objetivos operativos – conhecer para intervir na própria política ou em políticas semelhantes; corrigir; melhorar o desempenho; planejar novas etapas; ampliar, estender, multiplicar, replicar, reduzir, excluir.<sup>13</sup>

As avaliações de programas/projetos sociais guardam especificidades importantes: são sociais e relacionais. Exigem contextualização. É social e relacional, porque há inúmeras fontes e fatores intervenientes simultaneamente. Em programas sociais, toda decisão e sua implementação estão permeadas de opiniões, valores, pautas culturais, demandas e pressões que estão em constante embate, influenciando processos e resultados.

12 Cohen & Franco, *Avaliação de projetos sociais*.

13 Fala de Sonia Draibe em seminário realizado na PUC-SP em 1996

A avaliação de programas e projetos sociais é relativamente recente no Brasil e tem sido adotada de forma sistemática nos campos da saúde e da educação. Em outras áreas da política social, a avaliação se comporta ainda de forma descontínua. A literatura produzida sobre o assunto é, no geral, circunscrita a concepções tradicionais de avaliação. Só muito recentemente tem refletido a maior variedade e riqueza de modelos de avaliação. De qualquer forma, a literatura existente revela a busca de assegurar a essa área reconhecimento científico.

As primeiras abordagens da temática da avaliação foram fortemente influenciadas pelas ciências econômicas, matemáticas e biológicas, o que resultou em demasiada ênfase na mensuração. Houve ainda a influência das ciências experimentais, exigindo rigor no isolamento de variáveis ou resultados imputáveis aos programas e projetos sociais avaliados. Nesse caso, a preocupação foi transformar os programas quase num experimento de laboratório, na busca de controle rígido de suas variáveis, utilizando o “grupo controle” para “paramentar” as mudanças ocorridas no grupo beneficiário do programa avaliado.

Assim, a avaliação, na concepção tradicional, buscou ancoragem nos métodos econométricos para mensurar o social, o que fez com que mensuração se tornasse praticamente sinônimo de avaliação. A estatística ganhou primazia, desprezando-se até uma perspectiva multidisciplinar que envolvesse os aportes da sociologia, da antropologia e de outras ciências. Um arsenal de testes e medidas estatísticas foi colocado à disposição do pesquisador/avaliador com vistas a aferir resultados. Foi um tempo de glória da chamada avaliação quantitativa.

A crítica a essa concepção gerou proposições opostas, calçadas na busca de avaliações estritamente qualitativas. Ou seja, “a avaliação ‘livre de metas’, a avaliação ‘naturalista’ e a avaliação ‘interativa’, que reagem contra o esquema tradicional”.<sup>14</sup>

Conforme Sulbrandt, esses enfoques (provenientes da fenomenologia, da etnometodologia e da interação simbólica), apesar

de muito ricos, podem, por outro lado, concentrar-se demais nas condutas dos atores, politizar em extremo os processos de implementação, dificultando assim a identificação de fatores e também as relações que permitem compreender os resultados dos programas.

Se as concepções tradicionais colocaram ênfase no sistema de ação movido pelo projeto e, portanto, na quantificação de metas e resultados produzidos (avaliação quantitativa), as concepções seguintes enfatizaram a lógica dos atores que movem o projeto e, portanto, a avaliação dos processos que imprimem direção e dinâmica à ação (avaliação qualitativa).

Hoje, há uma procura de síntese, isto é, uma tendência em valorizar concepções mais abrangentes e totalizantes de avaliação no campo social, uma avaliação que busque apreender a ação, sua formulação, implementação, execução, processos, resultados e impactos, uma avaliação que busque captar a inter-relação entre sistemas de ação e lógica dos atores sempre situados num dado contexto. Não mais uma avaliação apenas de resultados, mas também de processos. Não mais uma avaliação que apenas mensura quantitativamente os benefícios ou malefícios de uma política ou programa, mas que também qualifica decisões, processos, resultados e impactos.

### **Melhora do desempenho de alunos de São Paulo**

O índice de acerto das provas de matemática e português aumentou em 97 na comparação com 96. Para a secretária da Educação de São Paulo, Rose Neubauer, o resultado das provas do sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) do ano passado revela que o desempenho dos alunos foi melhor em 1997 que em 1996. “Chegamos a essa conclusão após comparar os índices de acerto nas questões mais difíceis nas provas de matemática e português nos dois anos”, explica Rose. Em 1996, os alunos da 3ª série, por exemplo, tiveram média de 49,78 em uma escala de 100, na prova de português. Em 1997, os mesmos estudantes avaliados, então na 4ª série, obtiveram a média de 61,96, na mesma disciplina. O Saresp avalia, desde 1996, os estudantes da educação básica. Em 1996 e 1997, a prova restringiu-se aos alunos do 1º grau: 3ª e 7ª

séries, no primeiro ano, e 4ª e 8ª séries, no segundo. Neste ano, foi examinado 1,3 milhão de alunos da 5ª série do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio. As provas são aplicadas anualmente e avaliam os conhecimentos adquiridos no ano anterior. O relatório final mostra ainda que, das cem escolas com melhor desempenho no Saresp, cerca de 90% estão no interior. “Esse dado já havia nos chamado a atenção no ano passado”, diz Rose. Segundo a secretária, os fatores que podem ter determinado o melhor desempenho nas instituições do interior são maior participação dos pais e da comunidade na escola e a reorganização escolar. Em São Paulo, apenas cinco escolas, cujos alunos avaliados estavam na 4ª série, figuram na lista. Na relação das instituições, cujos estudantes cursavam a 8ª série, somente duas escolas da capital foram relacionadas. A Escola Estadual Professora Regina Miranda Brant de Carvalho foi a única citada nas duas listas. Segundo a secretária, com os resultados é possível afirmar que os alunos tiveram maior ganho no aprendizado de um ano para o outro. Essa afirmação está baseada nas respostas dadas às questões da prova. De acordo com Rose, os alunos acertaram, no ano passado, mais questões difíceis do que na primeira avaliação. As perguntas da prova foram feitas respeitando uma escala de habilidades de 1 a 5. Segundo o resultado da prova, os alunos da 4ª série, por exemplo, mostraram uma significativa evolução em português. De 1996 para 1997, cresceu 28% o número de alunos com capacidade para localizar informações em textos jornalísticos, estabelecendo causa e consequência entre os fatos da notícia, habilidade considerada nível 4. “Nos dois anos, foram elaboradas questões fáceis e difíceis e foi por meio dessa mediação dos acertos, a partir desses níveis, que verificamos a melhora na aprendizagem”, diz Rose. A escala de dificuldade apresentada pela secretaria não segue um modelo padrão. Segundo a secretária, o bom desempenho dos alunos é o resultado das políticas adotadas, no Estado, na área de educação. Após a primeira prova, a secretaria pôde orientar e capacitar melhor os professores nos setores mais frágeis do currículo, reorientar os objetivos pedagógicos e melhorar o planejamento escolar.<sup>15</sup>

Na literatura sobre avaliação de programas e projetos sociais há um certo consenso em articular e combinar a avaliação de processos, de resultados e de impactos. A avaliação de custos conecta-se à avaliação de processos, resultados e impactos.

Toda avaliação exige como condição prévia a contextualização da realidade socioinstitucional na qual se acha inserido o projeto. Sem a compreensão do contexto no qual opera o projeto, a avaliação fica prejudicada.

Como a avaliação de programas sociais guarda complexidade e especificidades próprias, por lidar com um campo permeado por embates e representações que influenciam processos e resultados, não pode depender de uma única abordagem avaliativa. Necessita compatibilizar e associar um universo mais amplo de alternativas, conforme demonstra o quadro:

<b>Tipos de abordagem</b>	<b>Metodologias avaliação</b>	<b>Coleta de dados</b>	<b>Papel do avaliador</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>quantitativa</b></li> </ul> <p>centrada no sistema de ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metodologias apoiadas na estatística e na experimentação controlada</li> <li>• esquema explicativo hipotético-dedutivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ênfase em instrumentos de medição quantitativa</li> <li>• definição de indicadores de resultado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avaliação externa</li> <li>• papel de <i>expert</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>qualitativa</b></li> </ul> <p>centrada na lógica dos atores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metodologias apoiadas nas sociologias</li> <li>• análise de processos sociais</li> <li>• pesquisa-ação</li> <li>• esquema interpretativo de compreensão de dinâmicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ênfase na coleta de dados qualitativos: os processos em jogo</li> <li>• observação e registro de fatos significativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auto-avaliação assistida dos sujeitos envolvidos (sujeito coletivo)</li> <li>• papel facilitador em relação aos sujeitos envolvidos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pluralista (quali-quantitativa)</b></li> </ul> <p>centrada nas relações entre o sistema de ação e a lógica dos atores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metodologias de avaliação apoiadas nas mudanças pro-gramadas (políticas públicas, programas)</li> <li>• pluralidade de abordagens para apreender e aferir processos, resultados e impactos de políticas e programas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ênfase na coleta de dados quanti-qualitativos</li> <li>• definição de indicadores de processos e de resultados</li> <li>• utilização de vários instrumentos de coleta de dados, incluindo a observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• co-avaliação entre categorias de atores implicados</li> <li>• papel de mediador</li> </ul>

Fonte: Evaluation Requirements for Good Project Managements (adaptado por Maria Cecília Roxo Nobre Barreira, CPIHTS, São Paulo/Lisboa, 2000).

A avaliação pode ser tipificada também como externa – aquela realizada por especialistas – e interna – implementada pelos gestores, executores ou mesmo pelo público-alvo do programa ou projeto. A possibilidade de articular os vários tipos de avaliação é bastante grande, dependendo da natureza e porte dos projetos, e hoje em dia pode-se perceber a ocorrência de tipos simultâneos de avaliação.

Outra tipologia fundamental, introduzida por Michael Scriven em 1967, é a distinção entre avaliação somativa e formativa. A avaliação formativa ou avaliação de processo e de eficácia é normalmente realizada durante o desenvolvimento do programa. Pode ser dirigida por avaliadores internos ou externos ou preferivelmente por uma combinação dos dois. Envolve a constatação de acertos e falhas na utilização de instrumentos, conteúdos, procedimentos e confere a adequação de objetivos, metas e custos, visando o aprimoramento da ação.

Já a avaliação somativa verifica os efeitos ou resultados do projeto. Ganham relevância, então, as variáveis que podem oferecer parâmetros para aferir o sucesso ou o fracasso de um projeto (política ou programa), seja em relação à consecução dos objetivos e metas definidos em seu próprio escopo, seja comparativamente a projetos similares já desenvolvidos ou em desenvolvimento no enfrentamento da mesma problemática.

Em qualquer desses tipos de avaliação, três conceitos ganham importância: eficiência, eficácia e efetividade.

## Eficiência

A avaliação da eficiência de um projeto verifica e analisa a relação entre a aplicação de recursos (financeiros, materiais, humanos) e os benefícios derivados de seus resultados. Ou seja, a obtenção de menor custo para o maior número e qualidades de benefícios. A gestão de um projeto será tão mais eficiente quanto menor for o seu custo e maior o benefício introduzido pelo projeto.

Segundo Arretche<sup>16</sup>, a avaliação da eficiência é bastante necessária no âmbito das políticas e programas públicos devido à es-

casas de recursos, que pressiona por uma maior racionalização do gasto; também porque, no Brasil, “paralelamente à escassez de recursos públicos, os universos populacionais a serem cobertos pelos programas sociais são de enormes proporções”. Finalmente, a autora afirma que as avaliações de eficiência “impõem-se porque a eficiência é um objetivo democrático. (...) A probidade, competência e eficiência no uso de recursos publicamente apropriados constituem, em regimes democráticos, uma das condições para a confiança pública (*public confident*) no Estado e nas instituições democráticas”.

## Eficácia

A eficácia de um projeto está relacionada ao alcance de seus objetivos. A sua gestão será eficaz à medida que suas metas sejam iguais ou superiores às propostas.

A eficácia deve ser medida na relação estabelecida entre meios e fins, isto é, o quanto o projeto – em sua execução – foi capaz de alcançar os objetivos e as metas propostas e o quanto ele foi capaz de cumprir os resultados previstos.

A avaliação da eficácia é uma das mais praticadas, embora os dados produzidos por ela só muito recentemente passaram a ser divulgados com vistas a socializar o debate sobre o cumprimento de metas e os resultados sociais alcançados. Se a eficiência é um objetivo democrático, a eficácia e a efetividade são objetivos éticos, porque se referem a valores a serem perseguidos, como equidade e justiça social.

## Efetividade

A efetividade de um projeto está relacionada ao atendimento das reais demandas sociais, ou seja, à relevância de sua ação, à sua capacidade de alterar as situações encontradas.

A efetividade é medida, portanto, pela quantidade de mudanças significativas e duradouras na qualidade de vida ou desenvolvimento do público beneficiário da ação que o projeto ou política foi capaz de produzir.

A efetividade tem sido um alvo principal buscado na avaliação

de políticas públicas, dada a consciência da importância crucial de que políticas e programas produzam melhoria expressiva na qualidade de vida de parcela majoritária de nossa população hoje castigada pela pobreza e exclusão . É possível mesmo dizer que as investigações avaliativas vêm concentrando esforços na busca de correlacionar objetivos, estratégias, conteúdos e resultados com os impactos produzidos, isto é, com o grau de efetividade alcançado.

Um programa de vacinação pode ser muito bem-sucedido em termos de sua eficiência, ou seja, concentrando o trabalho num único dia, utilizando a rede instalada da saúde (equipamento, espaços, pessoal). Ao mesmo tempo, pode ser eficaz se atingir o universo da população alvo a ser vacinada. No entanto, a efetividade só será atingida à medida que a incidência da doença for reduzida, conquistando para a população-alvo melhor padrão de saúde.<sup>17</sup> A vacinação contra a poliomelite é um exemplo de efetividade do programa de vacinação de crianças, uma vez que, por volta de 1995, a doença foi controlada.

Para medir o grau de efetividade de um projeto ou programa social, torna-se necessária a adoção de uma perspectiva comparativa entre o “antes” e o “depois”, e essa tem sido uma das dificuldades na realização de avaliações sobre a efetividade de programas sociais. Também se apresenta como dificuldade, ou desafio, nesse tipo de avaliação, o estabelecimento das relações de causalidade entre os ganhos de efetividade e o programa implementado.

**Em síntese:** a avaliação e o monitoramento devem abarcar:

- o contexto no qual e para o qual se destina o projeto;
- os objetivos e o público-alvo a que se destina a ação;
- o processo decisório sobre o projeto;
- a densidade do projeto, isto é, sua capacidade de inovação e adequação às demandas;
- sua flexibilidade e sagacidade para introduzir alternativas de maior eficácia no alcance dos resultados e impactos;
- a coerência entre os objetivos, as estratégias e os resulta-

dos propostos pelo projeto;

- sua competência para garantir o avanço nos padrões de qualidade almejados pelos usuários das ações das organizações;
- os sistemas gerenciais adotados e a capacidade de otimizar recursos e competências organizacionais;
- sensibilidade para perceber disfunções geradas pela presença de fatores novos ou imprevistos e a conseqüente capacidade de reação ou adequação às novas situações impostas pela dinâmica da realidade;
- os produtos ofertados.

## A formulação de indicadores de avaliação em projetos sociais

Indicadores são sinalizadores de processos e de resultados relativos a uma dada ação planejada. Funcionam como um “termômetro” criado para orientar e aferir a observação, registro e avaliação de planos, programas, ações pretendidas.

Os indicadores são concebidos a partir de parâmetros, padrões, concepções expostas no plano de ação previsto. São definidos com base nos objetivos, resultados e estratégias de condução do plano de ação.

Indicadores têm igualmente direta relação com foco avaliativo que se pretende.

Quando se busca uma avaliação ex-ante, no geral os indicadores dizem respeito à fidedignidade dos dados diagnósticos que justificam dado programa e seu desenho; à coerência / consistência / viabilidade do programa que se propõe; à “concertação” com os agentes locais e parceiros no empreendimento que se propõe.

Os indicadores de implementação dizem respeito às condições / processos que garantem eficiência e eficácia ao projeto em implementação (veiculação de informações para os diversos públicos envolvidos; seleção e capacitação dos agentes técnicos; envolvimento dos beneficiários; insumos e *inputs* alocados;...).

Os indicadores de desempenho dizem respeito aos resultados e impactos conquistados em relação aos objetivos e metas planeja-

das, no processo (resultados parciais) e após (resultados finais e impactos) assim como ao grau de satisfação dos beneficiários da ação.

Os indicadores devem ser claros e consensuados de forma a permitir a todos os envolvidos (coordenadores, gestores, equipes técnicas, beneficiários, comunidade) observar e acompanhar o desempenho do programa; que todos possam participar na avaliação da ação em que estão envolvidos. Neste caso, os indicadores se tornam instrumentos de poder, pois permitem interlocução e interferência substantiva dos vários envolvidos.

Na avaliação, deve-se examinar a possibilidade de realizar uma medição direta dos resultados almejados.

*Quando se torna difícil recomenda-se sua substituição por medidas indiretas, que se constituem numa boa aproximação das diretas. Essas medidas indiretas são conhecidas como “indicadores” e espera-se que estejam estreitamente vinculadas às medidas diretas. Embora os indicadores sejam mais econômicos e fáceis de obter, sua construção – aspecto-chave da pesquisa – é um trabalho muito delicado, pois não existem maneiras codificadas de estabelecê-los e tanto a sua construção como qualquer decisão a respeito têm um caráter arbitrário, pois é preciso utilizar pressupostos que não podem ser confirmados.<sup>18</sup>*

Os indicadores são especialmente necessários quando os resultados a medir são intangíveis ou carregados de subjetividade. Exemplo: medir o aumento de auto-estima ou desenvolvimento da sociabilidade.

Há que se considerar ainda que os projetos sociais enfrentam realidades complexas, muito carregadas de interveniências e permeadas por múltiplos fatores, sujeitos, relações e processos. Assim, seus resultados exigem a construção de meios de verificação que auxiliem a percepção das mudanças obtidas.

*Indicador é um fator ou um conjunto de fatores que sinaliza ou demonstra a evolução, o avanço, o desenvolvimento rumo*

*aos objetivos e às metas do projeto.*<sup>19</sup>

Dentro do contexto dos projetos sociais, Leandro Lamas Valarelli<sup>20</sup> define indicadores como parâmetros qualificados e/ou quantificados que expressam em que medida os objetivos foram alcançados. São como uma espécie de “marca” ou “sinalizador” que busca expressar aspectos da realidade sob uma forma que se possa observá-los ou mensurá-los.

Para ilustrar, dá um exemplo do cotidiano – a temperatura corporal, que é uma das variáveis para avaliar se a pessoa está doente. A partir dela, construiu-se uma escala de variação da temperatura (36,5 graus Celsius é considerada normal quando medida por 3 minutos). Dessa forma, a doença é a situação a ser avaliada; a temperatura é o indicador; a escala, especificada em graus Celsius (que define o que é normal e o que é febre), e o termômetro são os instrumentos de verificação.

Também para aferir padrões de qualidade de vida é possível definir indicadores. Um dos indicadores internacionalmente reconhecidos é o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano –, produzido e divulgado pela ONU – Organização das Nações Unidas para aferir e acompanhar longitudinalmente o desenvolvimento humano alcançado em países ou regiões de um país. Constituiu-se num indicador sintético, composto da renda, educação e saúde com o mesmo peso:

Saúde – esperança de vida ao nascer.

Educação – taxa de matrículas e taxa de alfabetização.

Renda – PIB per capita.

#### **A escolha de indicadores considera:**

- ✓ a disponibilidade e facilidade na obtenção de informações,
- ✓ a clareza de significado (auto explicativo),
- ✓ sua pertinência e consistência,
- ✓ a universalização e constância do uso.

19 Rebecca Raposo, Avaliação de ações sociais..., p. 84.

20 Indicadores de resultados de projetos sociais em [www.rits.org.br](http://www.rits.org.br), 1999.

Os indicadores orientam a coleta de informações; isto é orientam a escolha de instrumentos (roteiros de observação, fichas, questionários, testes, provas etc.), os modos de coleta (observação, registro fotográfico, reunião, depoimentos, entrevistas, etc.) e a escolha dos sujeitos privilegiados na produção e oferta de informações (coordenadores, lideranças, famílias, comunidade, organizações).

O acompanhamento (via indicadores) é feito com base nos dados qualitativos e quantitativos coletados e, num diálogo constante entre todos os sujeitos envolvidos na ação. Só assim, será possível a construção de um quadro articulado de representações que sinalizem as diferentes formas pelas quais se compreende o Programa, se incorpora seus pressupostos e se planeja / replaneja ações para viabilizar resultados pretendidos.

### *Avaliação post-facto* ou de resultados e impactos

A avaliação *ex-ante* nos permite apreender o contexto, os insumos internos e externos à organização mobilizados para a consecução do projeto, o perfil do público-alvo inscrito e a demanda reprimida. A avaliação final, por sua vez, deve correlacionar os dados que formataram o projeto: objetivos / metas / estratégias / público-alvo, metas propostas / atingidas e os resultados alcançados.

A avaliação dos resultados imediatos centra-se basicamente nas metas e nos produtos obtidos. Por exemplo, na avaliação de um projeto de capacitação de jovens é necessário conhecer o número de jovens que concluíram o curso, a evasão ocorrida, o grau de aprendizagem obtido e mudanças de atitude ou comportamento apresentadas pelos participantes do projeto. Esses são alguns dos dados que permitem avaliar as metas e os resultados atingidos, correlacionando-os com as metas e os resultados projetados.

Quando se objetiva aferir a efetividade ou os impactos, é necessário proceder a uma avaliação depois de algum tempo do término do projeto (6 ou 12 meses). A avaliação de impactos concentra-se em aferir se os beneficiários diretos e a própria organização gestora experimentaram mudanças efetivas em sua situação, como

conseqüência do projeto realizado. Se o projeto é complexo, envolvendo várias linhas de ação ou subprojetos e muitos beneficiários, faz-se necessário verificar os impactos por meio de uma amostra representativa da tipologia de subprojetos e tipos de público-alvo que participaram dele.

Um objetivo da avaliação de efetividade ou impacto é *a determinação dos efeitos líquidos de uma intervenção social. Entende-se por efeitos líquidos os que são estritamente imputáveis ou atribuíveis ao programa, livre de possíveis efeitos de outros elementos “contaminadores” presentes na situação.*<sup>21</sup>

Por isso mesmo para uma avaliação de impactos é sempre importante a comparação de resultados obtidos entre o grupo beneficiário do projeto e grupo similar que não foi beneficiário do projeto.

## Uma síntese final

Não há avaliação sem monitoramento. O monitoramento registra e armazena informações substantivas no *continuum* da ação de uma política ou programa. É requisito imprescindível na produção de avaliações. Porém, monitoramento só é possível quando as ações são bem desenhadas e programadas para intervir em problemas bem definidos.

O monitoramento e a avaliação são, também, processos importantes na produção de conhecimentos sobre a ação.

Metodologias de avaliação seguem um percurso que articula em espiral, por aproximações e percepções cumulativas, o contexto em que se dá o programa, insumos e *inputs*, processos (negociação, implementação, realização) e produtos. Tem sempre a perspectiva de apreender a lógica da ação planejada e a lógica dos atores no desenvolvimento do programa. Exige a adesão e participação dos sujeitos implicados (gestores, técnicos e beneficiários) no próprio processo e produção avaliativa do programa social em questão. A adesão e a participação dos implicados são de fundamental importância para transformar-se em oportunidade de aprendizado coletivo sobre a ação e, sobretudo, para a avaliação converter-se

21 Sulbrandt, A avaliação dos programas sociais..., p. 373.

em instrumento de aprimoramento do programa.

As metodologias de avaliação devem considerar:

- A apropriação contínua e articulada do contexto, *inputs*, processos e resultados.
- O monitoramento sistemático do desenvolvimento do programa e de cada um dos seus componentes e produtos, nas suas diversas etapas, correlacionando objetivos, estratégias e resultados.
- Uma abordagem quali-quantitativa que permita apreender processos e resultados.
- O reconhecimento dos saberes e intenções das equipes locais e das instituições envolvidas, gestando uma efetiva “comunidade de aprendizagem”; e um processo coletivo de avaliação.
- A construção de indicadores de desempenho e efetividade que permitam a comparação com parâmetros regionais/nacionais e, igualmente, com padrões de qualidade/cobertura que se busca atingir.
- A seleção de informações necessárias, sistema de coleta, armazenamento, análise e validação.

É preciso insistir:

- A avaliação não tem um valor em si, não substitui a política ou programa nos processos e resultados que move e persegue.
- A avaliação é oportunidade de reflexão crítica da ação e possibilidade de disputa em torno da programática da política.
- A avaliação é imperativo ético, desconstrói e reconstrói a política ou programa na sua intencionalidade, resultados e impactos.
- O monitoramento e a avaliação comportam-se como “vigilância” da própria política.
- A avaliação é oportunidade de transparência e interlocução política. Possibilita o exercício do controle social, mecanismo valioso de democratização da gestão pública.

## Avaliação participativa: uma escolha metodológica

A avaliação participativa ganha destaque pelo seu uso freqüente na avaliação institucional e na avaliação de programas e projetos sociais. Surgiu na esteira da chamada pesquisa-ação. Guarda assim propósitos, princípios, procedimentos e estratégias muito próximos dos utilizados nesse tipo de pesquisa. Possibilita não só a apropriação gradativa da realidade, mas alimenta, ao mesmo tempo, a construção de propostas e ações. Tem como eixo metodológico fundante o envolvimento e a participação dos formuladores, gestores, implementadores e beneficiários no próprio processo avaliativo de um dado programa ou organização prestadora de serviços sociais.

Falamos em avaliação participativa, mas ela é mais que isso, já que busca ser uma avaliação capaz de apreender o pluralismo social e perseguir, com novas abordagens metodológicas, dois objetivos centrais: incorporar os sujeitos implicados nas ações e desencadear um processo de aprendizagem social.

No primeiro objetivo, os sujeitos implicados nas ações públicas são os decisores, implementadores, beneficiários e outros agentes sociais envolvidos direta e indiretamente nas decisões e impactos dessas ações. Envolver esses sujeitos no processo avaliativo tem sido considerado de extrema importância para apreender os múltiplos fatores, processos e resultados da ação pública. É o coletivo de sujeitos implicados na ação que pode apontar a diversidade de valores, opiniões e “verdades” sobre o programa em avaliação. Nessa direção, a avaliação se compromete a dar vez e voz ao pluralismo social que esses interlocutores expressam.

A avaliação participativa não é superficial. Não se limita a colher informações e opiniões desse coletivo de sujeitos implicados no programa, mas através do ato de pôr, em comum, no debate avaliativo a diversidade de opiniões, de valores, de expectativas e de representações que se têm da ação, esses sujeitos se tornam partícipes da avaliação e comprometidos com a ação. É assim que a avaliação participativa permite fazer aflorar as diversas “verdades” sobre os propósitos e resultados do programa ou da ação institucional.

Nessa direção, a objetividade pretendida no ato avaliativo é resultado de um processo de debate e triangulação entre os gestores, a comunidade mais próxima do programa e os especialistas. O programa em avaliação submete-se, assim, a uma forma específica de *multiple advocacy*.<sup>22</sup> A participação dos implicados retira o avaliador da posição solitária de único agente julgador. O valor atribuído é construção de um coletivo.

*A capacidade científica e técnica [do avaliador] não o converte em juiz objetivo e imparcial, senão que exerce o papel de mediador, valorando as necessidades de informação (...).*<sup>23</sup>

A participação dos envolvidos na ação garante à avaliação maior densidade, limita seu risco de permanecer periférica e, nas fases de implementação e desenvolvimento da ação, permite detectar precocemente falhas ou estratégias inadequadas e alterá-las, objetivando melhorar sua eficácia.

Já muito se criticaram as avaliações externas centradas na aferição da consecução ou não dos objetivos propostos em programas sociais. Esse é um tipo de avaliação que permanece periférico. Por mais essa razão, a participação dos operadores usuários do programa se torna indispensável. No entanto, para que essa participação seja rica e fértil, é necessário que o avaliador disponibilize informações, análises e novos interlocutores que ampliem o debate reflexivo de todos os envolvidos no processo avaliativo.

Nessa direção, a avaliação participativa não dispensa o uso de instrumentos tradicionais como definição de indicadores, aplicação de questionários, realização de entrevistas, reuniões focais, observação participante, entre outros. Ao mesmo tempo, ela estimula o conhecimento de programas similares e/ou complementares, criando para os envolvidos, oportunidades de novos processos de troca de informações e reflexão.

A avaliação assim conduzida desencadeia um processo de aprendizagem social, seu segundo objetivo central, pois em realidade, ela socializa os dados e acrescenta novas informações e conhecimentos, que estão na maioria das vezes departamentaliza-

22 Cf. G. D. Majone, *Evidence argument and persuasion*, p. 40.

23 Joan Subirats, *Evaluación de políticas de intervención social...*, p. 254.

dos e segmentados nas diversas equipes de trabalho e nos beneficiários. Essas informações e conhecimentos, postos em comum, permitem a apreensão do programa na sua totalidade, a apropriação do saber fazer social. Isso resulta, finalmente, na democratização do conhecimento e na transparência da ação pública. Assim, os envolvidos reconhecem e apropriam-se da diversidade de apreensões e dos novos conhecimentos gestados pelo programa.

A avaliação participativa, assim concebida, requer competências adicionais do avaliador, como, por exemplo, a capacidade empática de envolver os implicados no programa. Não dispensa as competências específicas de uma investigação avaliativa, mas adiciona igualmente habilidades de medição e de irrigação do processo, partilhado através de informações, questionamentos e clarificações.

Novamente, aqui é importante sinalizar que a avaliação participativa é um tipo de avaliação nem sempre adequado e suficiente para avaliar programas. Em alguns casos, deve ser complementado por outras estratégias avaliativas.

A missão da avaliação no campo social é, portanto, a de realimentar ações, buscando aferir os resultados e os impactos na alteração da qualidade de vida da população beneficiária, ou, ainda mais precisamente, a de repensar as opções políticas e programáticas.

## Intenção da avaliação participativa

A avaliação, quando envolve no seu fazer os gestores, implementadores e beneficiários do programa, tem sem dúvida uma apropriação mais rica e, conseqüentemente, melhora sua eficiência e eficácia. Quando não há esse envolvimento, perdem-se informações relevantes para aferir a efetividade da ação. E perde-se especialmente a legitimidade do programa em relação ao conjunto dos envolvidos.

É preciso apreender os processos e dinâmicas da ação como ponte/fluxo através do qual os objetivos se transformam em resultados. Não é possível avaliar, de forma isolada, os objetivos, as es-

estratégias e os resultados dos programas. Esses elementos só podem ser apreendidos na sua articulação, portanto inseridos num dado processo e dinâmica de ação, contextualizados num espaço e tempo determinados.

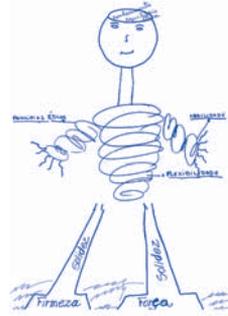
É preciso desmontar a idéia, ainda persistente, de que a avaliação tem serventia apenas para a demonstração do rendimento pretendido num programa. A avaliação no campo social deve estar atenta para apreender os impactos. Isso requer, portanto, situar o programa em relação ao contexto em que ele se gesta, ao grau de legitimidade alcançado na instituição e na comunidade e ao grau de adesão ou resistência dos agentes que o movem, produzindo esta ou aquela dinâmica.

A pauta de intenções e expectativas postas sob avaliação torna-a bem mais complexa quando se observa a rede multifacetada, setorizada e mesmo segmentada de organizações não-governamentais e governamentais que protagonizam projetos no campo social. Assim, devem-se buscar, com coerência e rigor metodológico, os fatores significativos intervenientes na tomada de decisões e formatação do projeto, as demandas e argumentos que o sustentam, o meio institucional e social em que se situa, os insumos disponíveis para sua consecução e a ação dos diferentes grupos e beneficiários envolvidos no programa.

## Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Francisco. *Sistema de segmento de programas*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional de Sevilla, 1999. (no prelo).
- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: AVALIAÇÃO de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: IEE/PUC-SP/Cortez, 1998.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de et al. *Serviços de proteção social às famílias*. São Paulo: IEE/PUC-SP; MPAS/SAS, 1998. Série Programas e Serviços de Assistência Social.
- COHEN, Ernesto & FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- EVALUATION requirements for good project managements. Great Britain: PA Cambridge Economic Consultants, 1990.
- FARIA, Regina. Avaliação de programas sociais – evolução e tendências. In: AVALIAÇÃO de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: IEE/PUC-SP/Cortez, 1998.
- FIGUEIREDO, Marcus F. & ARGELINA, M. C. *Avaliação política e avaliação de políticas*. Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, Idesp, n. 15, 1986.
- KLIKSBERG, Bernardo (org). *Pobreza: uma questão inadiável*. Novas respostas a nível mundial. Brasília: Enap, 1994.
- MAJONE, C. D. *Evidence argument and persuasion*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- MORELLI, Alberto. Apud MAGALHÃES, *A invenção social da velhice*. Rio de Janeiro: Papagaio, 1989.
- PINTO, Ana Maria Rezende. O fetichismo da avaliação. *Anal. & Conj.*, Belo Horizonte, 1986.
- RAPOSO, Rebecca: Avaliação de ações sociais – uma abordagem estratégica. In: ÁVILA, Célia M. de (coord.). *Gestão de projetos sociais*. São Paulo: AAPCS, 1999. (Col. Gestores Sociais)
- SUBIRATS, Joan. Evaluación de políticas de intervención social. Um enfoque pluralista. In: MORENO, Luis (comp.). *Intercambio social y desarrollo del bienestar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1993.
- SULBRANDT, José. A avaliação dos programas sociais: uma perspectiva crítica dos modelos usuais. In: KLIKSBERG, Bernardo (org.). *Pobreza: uma questão inadiável*. Novas respostas a nível mundial. Brasília: Enap, 1994.





### 3. O processo de avaliação do Prêmio Itaú-Unicef



## Os avaliadores no contexto do Prêmio Itaú-Unicef<sup>1</sup>

*A cada encontro o grupo cresce, troca experiência, compartilha relatos e se envolve num trabalho que se desdobra em diferentes campos de atuação e em múltiplos registros. Depois de todos os meios oportunizados para crescimento, erro muito menos ao elaborar um projeto, pois sei como avaliar*

Maria José Quineteira (Avaliadora do Prêmio Itaú-Unicef)

1 Texto elaborado por Célia Terumi Sanda, Maria Júlia Azevedo, Nazira Arbache e Yara Brandão B. Lopes, componentes da equipe técnica do Prêmio Itaú-Unicef, da Área Educação e Comunidade do Cenpec.

Avaliar é atribuir valor, é julgar o mérito e a relevância de algo, é um instrumento de gestão e de acompanhamento de ações sociais.

Existe vasta literatura sobre as diversas metodologias de avaliação, conforme os artigos referendados nesta publicação e a bibliografia apresentada ao final deste volume. Entretanto, no contexto do Prêmio Itaú-Unicef, a avaliação tem algumas peculiaridades, pois se trata de avaliar projetos a partir da análise documental.

A inscrição de um projeto é um exercício de reflexão sobre os parâmetros de qualidade das ações socioeducativas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Mais ainda, espera-se que tais ações sinalizem os resultados obtidos tanto no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes como no desempenho da organização, e delineiem um retrato fiel de indicadores que representem a realidade. É requisito para a inscrição que o projeto esteja sendo executado há pelo menos um ano.

A avaliação tem uma perspectiva objetiva que analisa as informações quantificadas, os dados estatísticos e a realidade observável. É conjugada com aspectos subjetivos de mensuração que captam valores, atitudes, condutas, motivações e tensões.

No contexto do Prêmio, há uma dimensão ética de extrema relevância na avaliação, expressa na valorização e no respeito atribuídos a cada um dos projetos participantes. Ao se inscreverem, as organizações demonstram não só interesse na premiação, mas também confiança no grupo de profissionais que lê e avalia seus projetos.

O processo de avaliação do Prêmio tem quatro etapas:

- seleção de semifinalistas ou finalistas regionais;
- seleção de finalistas nacionais;
- visita técnica; e
- seleção de premiados nacionais.

Essas quatro etapas se apóiam em três pilares:

- os critérios e suas dimensões (discutidos no texto a seguir);
- os avaliadores; e
- o diálogo coletivo.

## Avanços no processo seletivo

A partir da quinta edição do Prêmio Itaú-Unicef, em 2003, foram introduzidas a regionalização do processo de avaliação e a participação de agentes públicos das áreas de Assistência Social e de Educação na seleção dos projetos inscritos.

Ao agregar agentes públicos, o Prêmio Itaú-Unicef reafirmou sua dimensão pública partilhando a responsabilidade pela condução desse processo. Isso permitiu a definição de práticas significativas e de ações que criam oportunidades de inserção social de crianças e adolescentes.

Assim, por um lado, os agentes públicos são convidados a compartilhar o compromisso assumido pelo Prêmio Itaú-Unicef de valorizar as ações socioeducativas que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Por outro, além da análise e seleção de projetos, cumprem a função de articular as políticas de atenção à infância e à adolescência, atuando como formadores de opinião junto a ONGs, escolas, conselhos e prefeituras.

## Avaliação compartilhada e sinérgica

Na primeira fase de acompanhamento presencial dos avaliadores, os participantes vivenciaram um exercício de construção do perfil do avaliador, refletindo sobre suas características. Foi utilizada uma estratégia lúdica em que se desenha uma pessoa em etapas: primeiro, a cabeça e suas características, depois, o tronco e os braços e seus atributos e, finalmente, as pernas e os pés e seus traços. Cada grupo desenha uma parte desconhecendo as outras duas, traçadas por outros grupos.

Essa construção, produzida coletivamente, teve como resultado os desenhos que ilustram esta publicação. O conjunto dos desenhos e as características atribuídas à figura do avaliador não configuram as competências de um único avaliador, mas as potências que um grupo pode ter ao compartilhar um processo avaliativo que implica escolhas.

Algumas das idéias formuladas:

- Para a cabeça:  
*Mente aberta para a diversidade; olhar atento e percepção das entrelinhas; sigilo e ética; sensibilidade; conhecimento; equilíbrio; criticidade; justiça; reflexão; olhar e senso crítico; despir-se de preconceitos; compromisso; atenção.*
- Para o tronco e os braços:  
*Razão; justiça; sentimento; flexibilidade; coerência; emoção; objetividade; sensibilidade; postura ética; coragem; coração; afetividade; capacidade para digerir as informações.*
- Para as pernas e os pés:  
*Equilíbrio; firmeza; direção; sustentação; avanço; novos caminhos; fortalecimento de base; pernas fortes; agilidade; segurança; posicionamento; realidade; raízes e asas; pés no chão; ousadia.*

Ao se deparar com um projeto para analisar, o avaliador é mobilizado em várias dimensões. Estas se concretizaram nas diversas manifestações dos grupos de avaliadores, que apontaram para competências inerentes ao papel do avaliador: conhecimentos metodológicos e técnicos; capacidade de escuta, acolhimento, leitura e compreensão dos significados; análise e interpretação de dados; responsabilidade e ética; sensibilidade para lidar com um grande número de informações variadas.

Foram recorrentes depoimentos sensíveis sobre as primeiras impressões na leitura dos projetos. O contato com estes últimos mobilizou emoções, vivências, opções, crenças, valores.

Assim se expressam os avaliadores inseridos no processo de seleção da edição de 2005:

*Fiquei emocionado, encantado, me apaixonei...*

*(...) senti a responsabilidade...*

*Tenho uma postura de profundo respeito ao analisar os projetos. Sei que a organização não mediu esforços para apresentar da melhor forma possível o seu trabalho!*

O processo avaliativo que implica análise documental, no contexto do Prêmio Itaú-Unicef, supõe três momentos distintos:

1. Leitura e compreensão do texto dos projetos, analisando-os segundo os critérios e suas dimensões.
2. Compartilhamento da análise por dois profissionais que leram os mesmos projetos e formulação de um posicionamento avaliativo.

3. Diálogo coletivo para a escolha dos projetos que passarão para a etapa de avaliação seguinte.

Esse processo exige flexibilidade para considerar diferentes análises. A estratégia de formular perguntas facilita a aproximação de pontos de vista.

Algumas perguntas podem subsidiar as discussões:

- Os resultados previstos estão sendo atingidos?
- A equipe parece preparada para a ação educativa?
- Os recursos estão sendo destinados às ações prioritárias?
- O objetivo do projeto é relevante?
- As condições oferecidas são favoráveis à aprendizagem de crianças e adolescentes?
- Os efeitos das ações desenvolvidas são visíveis?
- A comunidade participa das ações desenvolvidas?
- A escolarização de crianças e adolescentes é valorizada?

## Tensões e dilemas dos avaliadores

Ao acompanhar as várias edições do Prêmio Itaú-Unicef, e mesmo outros concursos de projetos, observa-se freqüentemente que os avaliadores enfrentam tensões e dilemas. A reflexão sobre algumas dessas questões, tão comuns em processos de avaliação documental, pode contribuir para facilitar as discussões e iluminar as escolhas do grupo. Não existem respostas certas, prontas, acabadas, padronizadas. É por meio da análise coletiva dos projetos e dos objetivos e critérios avaliativos que se formulará a decisão. Em edições anteriores, tensões e dilemas vividos pelos avaliadores foram identificados. A seguir, destacamos alguns:

### Porte do projeto

Com relação a projetos grandes e pequenos (no que diz respeito a investimento e número de atendidos), é necessário afinar a observação para considerar o contexto e a relação entre o proposto e o realizado. A trajetória apresentada pela ONG também deve ser observada para enfrentar esse dilema.

Algumas ponderações de avaliadores:

*Há pequenas iniciativas com grande alcance.  
Projetos grandes (...) ou com muitos recursos: já têm o  
suficiente!?*

Essas questões exigem um distanciamento do avaliador, um olhar mais objetivo que seja balizado pela qualidade da ação no contexto em que está inserida.

### **Periodicidade de atendimento**

O trabalho freqüente e contínuo das ações socioeducativas é meta política importante, expressa no estatuto legal da Assistência Social:

*Entende-se por serviços assistenciais as atividades continuadas que visem à melhoria de vida da população e cujas ações, voltadas para as necessidades básicas, observem os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nesta Lei (Loas, artigo 23).*

Entretanto, inscrevem-se projetos que oferecem atendimento em dias alternados em razão da demanda, do contexto, da natureza da ação, da ausência de financiamento. Esses casos devem ser analisados considerando-se quão significativos são os resultados para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens atendidos.

### **População atendida**

O Prêmio Itaú-Unicef se destina a projetos de ações socioeducativas que favoreçam o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Portanto, o atendimento de crianças e adolescentes em extremo risco pessoal ou de grupos infanto-juvenis com demandas de proteção especial não caracteriza ações socioeducativas. Cabe ressaltar que organizações que tradicionalmente se dedicam a esse atendimento também desempenham ações socioeducativas. É necessário, portanto, considerar com atenção o projeto inscrito e não a tradição da organização. Um exemplo disso são aquelas que habitualmente oferecem tanto serviços de abrigo como ações socioeducativas para outras crianças e outros adolescentes.

### **Projetos padronizados**

É freqüente a apresentação de projetos modelados conforme padrões estabelecidos por linhas de financiamento; seguem um determinado modelo que é executado por diversas organizações.

Em situações dessa natureza, é importante observar que o reaproveitamento de um projeto pode ser oportuno desde que nele se perceba alguma característica diferencial que responda às demandas de um determinado contexto.

#### **Autoria e visibilidade**

Projetos ancorados no prestígio do instituidor podem gerar uma predisposição para a sua valorização *a priori*. É necessário estar atento para que o projeto não seja avaliado pelo prestígio do instituidor ou pelo espaço que ocupa na mídia. É preciso lembrar de que esta é uma avaliação documental e que as informações extras disponíveis, ainda que sejam levadas em conta, não se sobrepõem à análise da qualidade da proposta e dos resultados em face das demandas do contexto e da população atendida.

#### **Vinculação do avaliador com o projeto**

Conforme o Artigo 26 do regulamento do Prêmio Itaú-Unicef de 2005:

*Os integrantes de qualquer das comissões mencionadas no item 25 não poderão ter nenhum vínculo com as organizações cujos projetos sejam objeto da avaliação da comissão a qual pertencem.*

Nesses casos, a existência do vínculo deve ser informada à Comissão Organizadora, pois o avaliador não deverá se envolver na análise e na seleção, para que a rejeição ou a aprovação *a priori* sejam evitadas. Tal situação implica, necessariamente, a desistência do avaliador em participar do processo de trabalho ou a desistência do projeto inscrito em concorrer ao Prêmio.

#### **Composição da equipe do projeto**

Nas várias edições do Prêmio, a análise da composição da equipe de trabalho gerou tensões e dilemas para os avaliadores, especialmente a escolaridade da equipe e o número expressivo de voluntários.

Em relação à escolaridade, indica-se que seja levado em consideração o investimento da ONG na formação de seus profissionais, pois o grau de escolaridade por si só não assegura a qualidade da atuação.

É comum as organizações valerem-se do trabalho voluntário. Entretanto, merece atenção o fato de que esse trabalho, embora seja um recurso social importante, não substitua os profissionais remunerados.

### Foco do projeto

Conforme expresso em regulamento:

*(...) o Prêmio Itaú-Unicef reconhece e estimula o trabalho de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos responsáveis por projetos que desenvolvam ações socioeducativas que conjugam educação com proteção social como meio de assegurar o direito ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes de 6 a 18 anos.*

Portanto, a ação descrita no projeto deverá atender a esse requisito. Destaca-se, portanto, o sentido de ação socioeducativa assim compreendida:

*São consideradas Ações Socioeducativas aquelas que têm como objetivo o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, voltadas para a ampliação do repertório cultural, da sociabilidade, dos conhecimentos, dos valores, das habilidades e das competências exigidos na vida cotidiana e na formação para o exercício da cidadania. São oferecidas de forma sistemática e gratuita, em períodos alternados ao escolar, e compreendem atividades pedagógicas como esportes, artes, cultura, leitura e escrita, recreação e educação ambiental, entre outras.*

Desse pressuposto resulta que projetos de formação profissional de adolescentes, freqüentes nas várias edições do Prêmio, devem atentar para a necessária conjugação de conteúdos específicos de uma profissão com competências básicas que possibilitem a participação na vida pública e o exercício da cidadania. Caso o projeto seja exclusivamente dirigido à profissionalização, não se inclui no escopo deste Prêmio. É indispensável ainda observar os limites e parâmetros etários definidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

### Ênfase na arte

Projetos que priorizam as artes como foco de atuação despertam encantamento e podem provocar, *a priori*, um olhar positivo sobre a ação. Ou seja, a música, a dança, o teatro e outras modalidades artístico-culturais são fascinantes.

Contudo, é importante verificar a articulação das atividades entre

si, para que não se configurem como cursos de dança, música, pintura, teatro, mas sim como ações socioeducativas que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida cotidiana e para o exercício da cidadania.

### **Apresentação formal do projeto**

Por se tratar de avaliação documental, a apresentação é um aspecto que pode interferir no julgamento dos projetos. Embora haja um roteiro preestabelecido na ficha de inscrição, a forma dos projetos é extremamente heterogênea – quanto à apresentação visual, ao estilo de redação, à qualidade da escrita e à linguagem.

### **Segundo Magalhães,**

*(...) essas diferentes linguagens vêm carregadas de subjetividades que muitas vezes sequer são percebidas. (...) Na comunicação escrita, a interação se dá entre leitor e autor. É, portanto, passiva e não oferece a oportunidade de interromper ou de clarificar, no caso de terem sido percebidas redundâncias ou contradições na fala do outro. Também fica difícil explicitar melhor ou mesmo retorquir uma interpretação equivocada da mensagem equivocada da mensagem emitida. Mais ainda, um texto – qualquer texto – sofre múltiplas interpretações, que variarão conforme a ótica da leitura e de análise do leitor (2003, p. 31-35).*

Projetos bem-apresentados e bem escritos podem impressionar positivamente, enquanto outros menos apresentáveis e com problemas na escrita podem impressionar negativamente. Contudo, os projetos devem ser avaliados pela proposta e pelos resultados que apresentam.

Recomenda-se que se proceda a várias leituras, de modo a compreender o trabalho em seu todo e não se prender à forma da apresentação.

Os destaques efetuados neste texto são fruto da experiência adquirida no acompanhamento de cinco edições do Prêmio Itaú-Unicef.

Chamar a atenção para aspectos que suscitam dúvidas quando avaliamos projetos tem o objetivo de facilitar o processo de avaliação. Vale lembrar de que é importante haver clareza quanto à concepção de infância e à perspectiva para crianças e adolescentes. Essas noções são o crivo pelo qual lemos um texto que trata da ação educativa.



## Roteiro de avaliação de projetos sociais

- O Coelho Branco colocou os óculos e perguntou:*
- Com licença de Vossa Majestade, devo começar por onde?*
  - Comece pelo começo, disse o Rei com um ar muito grave, e vá até o fim. Então pare.*

Lewis Carroll

Este roteiro tem como objetivo orientar os avaliadores quanto aos critérios de avaliação do Prêmio Itaú-Unicef, assim como construir uma base conceitual comum a todos, respeitadas as particularidades regionais.

Conforme o regulamento do Prêmio, o processo de seleção dos projetos ocorre em diversas etapas: após a análise preliminar, selecionam-se 210 projetos semifinalistas, dentre os quais são escolhidos trinta finalistas. A seleção dos projetos ocorre a partir de uma avaliação orientada pelos critérios e objetivos do Prêmio, expressos em seu regulamento.

Para a seleção dos projetos semifinalistas, é efetuado o acompanhamento dos avaliadores, que se compõe de três momentos. No primeiro, constitui-se o grupo de avaliadores, discute-se a proposta do Prêmio e o papel do avaliador, visando a contextualizar a ação a ser desenvolvida.

O acompanhamento a distância – o segundo momento do processo – alimenta cada grupo regional com a discussão de textos referentes às ações socioeducativas e à avaliação, fornecendo elementos para que os avaliadores executem a leitura individual dos projetos.

No terceiro momento, os projetos já analisados individualmente são avaliados, em momento presencial, por duplas que efetuam indicações para a discussão em plenária, da qual resultará o conjunto de semifinalistas regionais.

Este processo de avaliação, ao mesmo tempo em que propicia a seleção dos projetos, produz conhecimentos relevantes sobre a rede de ações socioeducativas voltadas à proteção social e à educação de crianças e adolescentes brasileiros. Portanto, é importante ter sempre presente que o Prêmio Itaú-Unicef visa a dar visibilidade e premiar o trabalho de organizações da sociedade civil que desenvolvam ações socioeducativas que conjugam educação e proteção social como meio de assegurar o direito ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes de 6 a 18 anos em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Na seleção dos projetos, são considerados os seguintes eixos referenciais:

1. compromisso com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes;
2. estímulo ao ingresso, regresso, permanência, aprendizagem e participação na escola pública;
3. sintonia com a legislação vigente;
4. concepção de aprendizagem expressa no projeto;
5. apresentação da metodologia do trabalho e atividades desenvolvidas;
6. respeito à diversidade e à promoção da equidade;
7. composição, formação e experiência profissional das equipes;
8. articulação e envolvimento com outros projetos, políticas públicas, iniciativas da comunidade e escola pública;
9. relevância do projeto frente ao contexto local;
10. caráter inovador do projeto;
11. resultados alcançados;
12. potencial de transformação social.

Os projetos serão avaliados considerando estes eixos referenciais que correspondem aos aspectos enumerados no item 23 do regulamento, discutidos mais adiante. No entanto, é importante considerar que a avaliação a partir de um documento, como é o caso dos projetos inscritos no Prêmio Itaú-Unicef, apresenta peculiaridades e exige várias leituras. Recomendamos que o avaliador inicie seu trabalho, partindo da perspectiva de que a avaliação deve considerar o projeto no seu conjunto.

Por isso, é preciso proceder à primeira leitura para entendimento do projeto, e verificar como o projeto apresenta seus aspectos substantivos: objetivos, público-alvo, metodologia e resultados, ou seja, o quê faz o projeto, para quem faz, para quê e como faz.

Durante todo o trabalho e as diversas leituras, tenha sempre em mente os aspectos que irão orientar seu parecer final, quais sejam:

- 
- ✓ A pertinência e a relevância do projeto: sua importância social referida ao contexto em que se insere e aos resultados pretendidos junto a seu público-alvo (crianças / adolescentes);
  - ✓ A coerência interna do projeto: objetivos, procedimentos, estratégias e concretização da proposta, formando um todo coerente;
  - ✓ A eficácia do projeto: se os objetivos estão contemplados na escolha e no desenvolvimento das atividades e, por outro lado, se os resultados alcançados correspondem às metas e melhorias significativas na proteção social e na educação das crianças e adolescentes atendidos;
  - ✓ A compatibilidade do projeto à sua realidade interna (equipe de trabalho, espaço físico, materiais disponíveis) e à realidade da comunidade local (demanda, público-alvo, serviços socioeducacionais existentes etc).
  - ✓ A densidade do projeto: capacidade de resposta às demandas de seu público-alvo e potencial transformador.
- 

## Eixos referenciais de análise

### 1. Compromisso com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes

O desenvolvimento integral é aqui compreendido a partir do reconhecimento de crianças e adolescentes como:

- ✓ **sujeitos em desenvolvimento** – crianças e adolescentes estão em processo de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. A essa particularidade da infância e da adolescência como condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, correspondem necessidades específicas, motivações e potencialidades próprias dessa fase. A atenção a esse segmento populacional deve se realizar tanto para suprir suas necessidades materiais de vida, como para garantir as oportunidades para seu desenvolvimento individual e social.

- ✓ **sujeitos de direitos** – crianças e adolescentes apresentam demandas protegidas legalmente, portanto exigíveis. A construção de oportunidades reais a todos e a garantia dos direitos de cidadania supõem a conjugação da proteção social e da educação e o acesso às demais políticas. É responsabilidade de todos – família, comunidade, sociedade em geral e poder público – assegurar às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais.

É preciso garantir o ingresso, regresso, permanência, aprendizagem e participação na escola pública; é preciso aliar proteção social e educação, de forma a responder, com eficácia, às demandas de crianças e adolescentes, especialmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Trata-se do direito à proteção integral.

Na análise dos projetos, considere se há investimento na proteção social, na educação e no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, por meio de ações que:

- 
- evidenciem a intencionalidade educativa e de proteção social;
  - agreguem a cultura, o esporte, o lazer, a arte;
  - integrem aspectos cognitivos, afetivos, expressivos e socializadores;
  - priorizem o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes voltadas para a formação pessoal e social;
  - promovam a interação próxima com suas comunidades, o acesso às políticas e serviços sociais básicos;
  - incluam as famílias, de forma sistemática, em uma perspectiva de diálogo e de co-responsabilidade.
- 

## 2. Estímulo ao ingresso, regresso, permanência, aprendizagem e participação na escola pública

Esse eixo referencial destaca:

- ✓ a importância da escola na formação de crianças e adolescentes. A ela cabe esta responsabilidade fundamental e específica, como espaço de trabalho com o conhecimento

e o desenvolvimento de aprendizagens essenciais para a vida em sociedade;

- ✓ a escola é o espaço do currículo formal e segue parâmetros definidos em âmbito nacional para as diferentes disciplinas;
- ✓ nenhuma instituição pode ou consegue isoladamente, responder por toda a formação da criança e do adolescente. A escola não é a única responsável por propiciar a aprendizagem e a participação de crianças e adolescentes como cidadãos.

As atividades socioeducativas desenvolvidas pelas ONGs, sem pretender substituir o aprendizado escolar, buscam ampliar o universo sociocultural de acesso a bens, serviços e riquezas da comunidade, sociabilidade e desenvolvimento de vínculos de pertencimento, caracterizando a interface educação/assistência social.

Para tanto, na avaliação, observe se o projeto:

- 
- desenvolve ações concretas relacionadas à aprendizagem;
  - estimula o ingresso, regresso, permanência, aprendizagem e participação na escola pública;
  - estabelece uma relação de cooperação com a escola pública e com outros lugares de aprendizagem;
  - investe na sociabilidade e fortalecimento de vínculos de pertencimento à comunidade;
  - favorece a formação para a cidadania e o acesso às demais políticas sociais.
- 

### 3. Sintonia com a legislação vigente, especialmente com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei Orgânica da Assistência Social

Um projeto de atenção à criança e ao adolescente deve estar em consonância com os parâmetros legais vigentes.

A **Constituição Federal de 1988**, em seu artigo 205, prevê que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Ainda, reafirma a obrigatoriedade do ensino fundamental.

O **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** dá uma nova direção às políticas públicas de atenção a esse segmento, considerando-o prioridade absoluta e reconhecendo sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Com a concepção de crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos”, o ECA altera a visão sobre a infância e a adolescência, tanto no que se refere ao reconhecimento de direitos e deveres sociais, como na perspectiva de serem indivíduos capazes de assumir uma consciência cidadã.

Essa postura ético-jurídica requisita todo um reordenamento das políticas e das organizações, introduzindo propostas emancipadoras, buscando a articulação das ações e centrando seu foco no melhor interesse da criança e do adolescente.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, em seu artigo 1º, prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Reconhece, desse modo, os processos educativos efetivados fora do espaço escolar. A garantia da oferta de espaços de aprendizagem fora da escola é legítima, mas é necessário que as organizações da sociedade civil contribuam para a inclusão social e fortaleçam a escolarização no processo de desenvolvimento infanto-juvenil; o que é possível pela articulação das ações entre ONGs e escola.

A **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)** regulamenta esta política como proteção social devida a todos os cidadãos brasileiros em situação de vulnerabilidade social. Estabelece princípios doutrinários e organizativos, a saber: descentralização, democratização, equidade e complementaridade entre o poder público e a sociedade.

A Assistência Social deve ser realizada “de forma integrada às

demais políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, a garantia dos mínimos sociais, o provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais” (parágrafo único – artigo 2º).

Na análise do projeto, com base no presente critério, é possível identificar se existe algum aspecto em desacordo com as prescrições legais vigentes. A sintonia com a legislação vigente pode ser demonstrada no conjunto do projeto.

Observe:

- 
- a terminologia utilizada;
  - a visão de criança e adolescente apresentada;
  - os motivos que levaram à realização do projeto e o compromisso ético explicitado;
  - as práticas propostas junto às crianças e adolescentes, famílias e comunidade;
  - a busca de ações articuladas;
  - a relação com os Conselhos.
- 

#### 4. Concepção de aprendizagem expressa no projeto

A aprendizagem é um processo ativo e contínuo de mudanças e descobertas que ocorre quando a criança e o adolescente têm a oportunidade de vivenciar experiências estimulantes e desafiadoras. Como autores do próprio conhecimento, eles aprendem em diferentes processos e contextos, desde a escola até a vida cotidiana na comunidade, em situações que vão do ensino formal ao virtual, do ocasional ou informal ao sistemático.

A aprendizagem deve ter como eixo o sujeito que aprende. A apropriação do conhecimento é um processo vivo, dinâmico, significativo, construído na relação entre as pessoas; tem uma dimensão pessoal e coletiva. Aprende-se com o outro, no diálogo, na troca de idéias e na convivência. Precisa ter significado e esse pressuposto deve orientar aqueles que têm alguma intencionalidade no ato de ensinar.

Nas ações socioeducativas, em especial, são também considerados conteúdos os comportamentos, valores e atitudes, cuja in-

corporação depende fundamentalmente da vivência das crianças e dos adolescentes, sua exemplificação no ambiente educativo e da criação de situações que permitam sua identificação e discussão.

O processo ensino-aprendizagem é condição fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem.

Na avaliação é importante considerar se o projeto:

- 
- enfatiza a expressão, o compartilhar, a autonomia, a sociabilidade, a tomada de decisão, a percepção de si e do outro;
  - prioriza como eixo o sujeito que aprende;
  - reconhece os múltiplos espaços de aprendizagem para a ampliação do repertório de significados da criança e do adolescente;
  - considera o universo dos sujeitos que aprendem;
  - possibilita o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores fundamentados nas aprendizagens básicas consolidadas nos quatro pilares da educação propostos pela Unesco: *Aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser.*
- 

### 5. Apresentação da metodologia de trabalho e atividades desenvolvidas

A escolha da metodologia pode facilitar a criação de situações de aprendizagem que consideram a diversidade do universo da criança e do adolescente e a integração das ações educativas.

O processo de aprendizagem implica que o sujeito formule conexões entre os diversos conhecimentos, os já sabidos e os novos, entre os conteúdos e os afetos mobilizados pelas pessoas e pelo espaço – lugar e objetos. O desafio é a construção de situações significativas, diversificadas e planejadas de aprendizagem para crianças e adolescentes.

Situações significativas são aquelas em que o novo se relaciona com o universo de conhecimentos existentes e cujo ponto de

partida é o saber das crianças e dos adolescentes. Fundamenta-se na concepção da construção do conhecimento como um processo produtivo; favorece o envolvimento das pessoas e estabelece metas comuns e vínculos afetivos. Tem caráter lúdico, produtivo e prazeroso, reconhecendo as possibilidades intuitivas e criativas de todos; inclui temas ligados à história das pessoas e da comunidade.

Situações diversificadas são as que propiciam a exploração, a investigação e a vivência de atividades com recursos variados. Situações planejadas possuem objetivos claros e coesos estabelecidos coletivamente, de modo a nortear os procedimentos e as estratégias empregadas.

Observe se a metodologia de trabalho:

- 
- enfatiza as experiências e os conhecimentos trazidos pelas crianças e pelos adolescentes;
  - promove a sociabilidade, a convivência, a autonomia e estimula a autoria infanto-juvenil;
  - apresenta uma rotina, ou seja, ações desenvolvidas de forma sistemática e continuada;
  - contempla atividades que dão lugar ao lúdico, são produtivas e prazerosas;
  - utiliza recursos pedagógicos, desenvolvendo as atividades em espaços adequados;
  - considera os interesses e a fase de desenvolvimento das crianças e adolescentes.
- 

#### **6. Respeito à diversidade e promoção da equidade**

A igualdade de tratamento e de oportunidades, a possibilidade de superar obstáculos calcados na origem socioeconômica, étnica ou racial, de gênero, na condição de saúde ou de deficiência, na faixa etária, nas diferentes crenças, entre outras características, são condições fundamentais para a construção de uma sociedade democrática.

O princípio da equidade consiste em tratar de maneira distinta os que não se encontram em condições de igualdade, para que sejam construídas relações igualitárias.

O Estado e as organizações da sociedade civil assumem papel decisivo na promoção da equidade e na redução das desigualdades sociais. Pessoas em desvantagem econômica necessitam de maior atenção e mais recursos públicos do que as economicamente favorecidas, para ter assegurados os mesmos direitos.

A diferenciação faz sentido quando visa à proteção especial, na perspectiva dos direitos humanos, para garantir que crianças e adolescentes pobres não tenham que trabalhar, não sejam submetidos à exploração no trabalho.

A construção das condições de equidade passa pela igualdade de oportunidades, combinada com políticas específicas, que considerem essas necessidades e as diferenças que caracterizam os indivíduos, sujeitos e pessoas humanas em determinadas realidades históricas, sociais, culturais e econômicas.

A pobreza, o desemprego, o subemprego, o baixo índice educacional e de acesso aos serviços públicos sofrem recortes na linha da cor, raça, etnia, gênero, deficiência, idade, urbano/rural etc. A superação dessas barreiras é condição para a sua transformação em oportunidades de crescimento marcado pela equidade.

Nos programas e políticas sociais, o respeito à diversidade e a promoção da equidade geram vantagens concretas e simbólicas: confiança, respeito aos direitos humanos, justiça social, participação, não-violência, relações baseadas na tolerância, auto-estima elevada, senso de pertença a uma comunidade ou nação, formação de capital social etc.

A equidade confere justiça à igualdade, confere ação à constatação de que somos iguais, apesar de diferentes, apresenta exigências com base ética que nos tiram da mera constatação de que somos iguais sem que tenhamos a responsabilidade de agir, de construir essa igualdade, de promover justiça nas relações.

Observe se o projeto:

- 
- prioriza a infância e a adolescência em condições de vulnerabilidade socioeconômica;
  - valoriza as raízes étnicas em suas atividades;
  - destaca a riqueza da diversidade.
-

## 7. Composição, formação e experiência profissional da equipe

O perfil da equipe de trabalho pode ser revelador em relação à consistência da proposta, à qualidade e interdisciplinaridade das ações.

É importante dimensionar o número de pessoas necessárias ao desenvolvimento do projeto, definir o perfil condizente com o trabalho a ser desenvolvido, as atividades a serem executadas, o tempo de execução.

A definição de funções no projeto deve ser estabelecida de forma flexível e incluir estratégias que auxiliem o grupo a desenvolver capacidades que lhes permitam exercer outras funções e assumir novas responsabilidades.

Disposição para o novo, capacidade de problematização, de comunicação, criatividade, o saber especializado acoplado ao conhecimento geral, o domínio da informática são elementos que contribuem para que as organizações sejam capazes de interagir com o meio ambiente.

Essas características não excluem a possibilidade de a equipe de trabalho contar com pessoas que, apesar de não possuírem formação específica para atender a demanda do projeto, têm potencial de identificação com a causa que lhes assegura a condição de atuação. Várias organizações contam com educadores sociais, talentos locais, muitas vezes, adolescentes formados pelo próprio projeto, sem uma graduação acadêmica na área social, mas com forte identificação com a comunidade, atuação mobilizadora e articuladora.

A esse respeito, vale destacar as dificuldades de sustentação financeira das organizações em vários aspectos, inclusive tanto no que se refere à identificação de quadros disponíveis de pessoal, quanto de sua manutenção.

O desenvolvimento de pessoal deve ser sempre um processo contínuo de avaliação e aprendizagem, fornecendo ao grupo informações e elementos que possibilitem seu crescimento e aperfeiçoamento para conseguir melhores resultados para o projeto e a sociedade.

Grande parte das organizações conta com a participação de voluntários nas várias instâncias de ação. O trabalho voluntário, complementar ao profissional, é um recurso social importante. Projetos desenvolvidos exclusivamente por voluntários revelam baixa institucionalização e risco de sustentabilidade de longo prazo. Apesar de seu valor social extremamente rico, não substitui os profissionais remunerados.

Observe:

- 
- a diversidade na composição da equipe de trabalho;
  - a compatibilidade entre formação e experiência profissional com a demanda do projeto e com a especificidade da população atendida;
  - a proporcionalidade entre o número de profissionais e o número de crianças e adolescentes atendidos.
- 

#### **8. Articulação e envolvimento com outros projetos, políticas públicas, iniciativas da comunidade e a escola pública**

A articulação do projeto com outros projetos, a comunidade e o contexto mais amplo é um importante sinal de sua legitimidade. A construção de um espaço de ação conjunta que envolva diferentes atores, lógicas e papéis fundamenta a busca do bem comum e de interesses coletivos.

Uma das exigências para a transformação social é o rompimento com a cultura do isolamento e o desenvolvimento de uma nova mentalidade e novas capacidades, habilidades e estratégias para uma ação conjunta, compartilhada e fortalecida.

Não é mais possível trabalharmos isoladamente; é indispensável nos articular para ampliar nossas ações, valendo-se para isso do potencial contido nas parcerias.

Parceria supõe interesses e responsabilidades recíprocas. Por meio das parcerias podemos alcançar maior racionalidade na utilização de recursos, além de maior visibilidade, credibilidade e força.

Mais ainda, a atuação conjunta supõe uma prática democrática e, desse modo, a ação compartilhada ganha significado e se

fortalece na ação política, atuando de forma participativa e mobilizadora na construção de um novo contexto.

A ação em redes constitui-se numa outra forma de se articular ampliando o universo de possibilidades e o alcance de irradiação de suas propostas. São parcerias que, por sua natureza, podem alcançar grau maior de abrangência, amplitude e concentração de forças com um papel político decisivo no processo de transformação social.

Considere:

- 
- a relação com a escola e outros projetos de atenção a crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade socioeconômica;
  - a existência de parcerias;
  - a promoção de ações conjuntas;
  - o engajamento e a participação da comunidade;
  - a participação em redes.
- 

#### q. Relevância do projeto frente ao contexto local

A análise do contexto possibilita o entendimento da realidade local, social e institucional na qual se pretende intervir e assegurar a vinculação entre a intervenção no plano micro e no plano macro.

Analisar o contexto significa não somente a descrição da realidade externa ao projeto, mas também a sua dinâmica interna, criando uma base para avaliação final, bem como para identificar as situações que possam limitar ou potencializar o alcance dos resultados do projeto.

Um projeto social envolve transformação tanto das pessoas que participam dele, como da sociedade e da comunidade. Supõe necessariamente algum nível de mudança de aspectos da realidade social. São mudanças que se inserem no contexto mais amplo, na disputa entre grupos, ou seja, representam interesses distintos.

Os projetos de ações socioeducativas contemplam uma função social claramente definida, e muitos deles visam a contribuir para a representação de setores não contemplados pelas políticas

públicas, implicando em transformação de uma determinada realidade em outra. Portanto, é importante verificar se essa transformação ocorreu ou está acontecendo.

Observe:

- 
- as demandas do contexto;
  - as forças locais presentes na implementação do projeto;
  - a importância de projetos simples/pequenos que podem não parecer significativos, mas que ganham importância frente ao contexto peculiar em que se desenvolvem.
- 

### 10. Caráter inovador do projeto

A inovação tem sido referência obrigatória no campo socioeducacional. É sempre utilizada para melhorar uma situação que clama por mudanças.

Entre os aspectos que caracterizam a inovação destacam-se a alteração de sentido a respeito da prática corrente e seu caráter intencional, sistemático e planejado.

A inovação é algo aberto, capaz de comportar múltiplas formas e significados associados ao contexto no qual se insere; não é um fim em si mesma, mas um processo, um meio para provocar mudanças. É um processo capaz de transformar o espaço no qual ocorre e a si própria. Portanto, inovar significa uma disposição permanente em direção à mudança.

A existência de um ambiente propício que alimente o debate, a ousadia, o uso da imaginação, a interrogação constante e a superação dos limites do cotidiano, são condições para que ocorra a inovação.

A implantação de uma nova idéia requer a mobilização de todos os recursos da organização. A inovação altera crenças e hábitos, e interfere em interesses sedimentados. Mesmo sendo considerado algo benéfico, gera conflitos. Provoca sentimentos contraditórios: entusiasmo e receio.

Uma das principais características de uma proposta que se realimenta e se renova é sua capacidade de alterar as situações encontradas, em quantidade e qualidade.

O caráter inovador do projeto pode evidenciar-se em aspectos diversos como:

- 
- as concepções, idéias ou práticas;
  - o lugar onde se situa;
  - para quem e para quem foi pensado;
  - o tipo de atividade desenvolvida;
  - a parceria com a comunidade;
  - a criação e a utilização de recursos;
  - a incorporação de novas tecnologias;
  - o compromisso com a continuidade e com a ampliação da experiência;
  - a produção de conhecimento.
- 

### 11. Resultados alcançados

A avaliação ainda é um fator pouco desenvolvido nos projetos sociais. As organizações sociais tendem a realizar uma avaliação mais qualitativa, preocupando-se menos com a mensuração dos resultados. Sendo uma ação fundamental para a melhoria do padrão de qualidade do atendimento e para o avanço no processo de gestão responsável de recursos, é importante valorizar projetos que incluam a avaliação sistemática.

Pode-se identificar a existência de avaliação de processo e avaliação de resultados, realizadas com maior ou menor participação dos atores do projeto.

Os resultados do projeto podem ser evidenciados em relação às crianças e adolescentes, a comunidade, a rede de articulações e parcerias.

Os projetos sociais possuem particularidades próprias: os resultados podem ser vários e provocados por muitos fatores ou causas. Podem ser os esperados, mas há outros que, apesar de não previstos, podem ocorrer de forma imediata ou após algum tempo.

Nem sempre ao término da ação é possível identificar seus resultados. Importa sempre colocar em evidência que o contexto no qual está inserido o projeto influi nos processos e resultados, daí a

necessidade de sua análise durante todo o seu desenvolvimento.

Observe se o projeto:

---

- monitora e avalia os objetivos pretendidos e as metas estabelecidas;
  - apresenta dados avaliativos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes quanto à ampliação de seu universo informacional e cultural, à melhoria da sociabilidade e às mudanças positivas no desempenho escolar;
  - busca a superação de dificuldades;
  - envolve a comunidade no processo avaliativo.
- 

## 12. Potencial de transformação social

Todo projeto é motivado por uma demanda (necessidade) ou uma realidade que se quer mudar. O potencial de transformação social do projeto pode ser identificado, analisando-se as mudanças provocadas nas organizações participantes, nos agentes que o implementam ou no entorno, na comunidade onde se realiza e particularmente nas crianças.

Um indício de gestão comprometida com as possibilidades de transformação social é a demonstração de mudança nos indicadores sociais locais ligados à infância e à adolescência. É importante observar se existe influência política do projeto – as organizações da sociedade civil exercem papel determinante na inclusão de demandas a serem contempladas por políticas públicas, pois, ao elegerem seu foco de atuação, sinalizam tendências e necessidades das crianças e adolescentes, suas famílias e comunidades.

Observe se o projeto:

---

- apresenta mudança na situação das crianças e adolescentes;
  - possibilita a sua multiplicação em outras comunidades;
  - demonstra potencial de influência nas políticas públicas.
- 

A análise e a avaliação consistem em processos solitários. Contudo, na fase seguinte, ocorre o compartilhamento e a discussão

aos pares, possibilitando a descoberta de novas visões, valores contrapostos, ampliação do universo avaliativo. Após essa etapa, elaboram os pareceres avaliativos dos projetos.

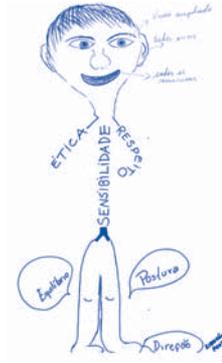
Ao finalizar a leitura e a análise, é importante retomar os aspectos colocados no início deste roteiro. Neste sentido, considere todos os pontos detalhados, dentro de uma visão do desempenho geral do projeto:

- 
- a pertinência e a relevância;
  - a coerência interna;
  - a eficácia;
  - a compatibilidade à realidade interna;
  - a densidade.
- 

Haverá sempre aspectos polêmicos, sobre os quais provavelmente não haverá consenso no grupo. Essas questões poderão ser discutidas durante o processo de seleção na busca da melhor resposta para cada caso, considerando o contexto dos projetos e a proposta do Prêmio.







## 4. INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, Célia M. de (coord.). *Gestão de projetos sociais*. 3. ed. rev. São Paulo: AAPCS, 2001. (Coleção Gestores Sociais)
- AXELROD, Robert. *The complexity of cooperation: agent-based models of competition and collaboration*. Princeton: Princeton University Press, 1997. 232 p. ISBN: 0-691-01567-8.
- AXELROD, Robert. *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books, 1984. 241 p. ISBN: 0-465-02121-2.
- BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. *Avaliação participativa de programas sociais*. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2000.
- BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo (orgs). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001.
- BESSON, Jean-Louis (org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: UNESP, 1995. 289 p. ISBN: 85-7139-087-8.
- BOMFIM, Leila. *Avaliação de projetos sociais – Aproximações conceituais*. São Paulo: FOS, 1999.
- BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo. Avaliação de projetos sociais. In: TEXTOS de apoio do projeto gestores sociais. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária, 1998.
- CAMPBELL, D. T. *From description to experimentation: interpreting trends as quasi-experiments*. University of Wisconsin Press, 1963.
- CAMPBELL, D. T. Reforms as experiments. *American Psychologist*, v. 24, p. 409-29, 1969.
- CAMPBELL, D. T. & COOK, T. D. *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. USA, 1979. ISBN: 0-395-30790/2
- CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963.
- CHEN, Huey Tsyh & ROSSI, Peter H. (eds.). *Using theory to improve program and policy evaluations*. New York: Greenwood, 1992. 278 p. ISBN: 0-313-28346-X.
- CHIANCA, Thomaz. Avaliando programas sociais concretos: conceitos. In: CHIANCA, Thomaz et al. *Desenvolvimento a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil*. São Paulo: Global, 2001. (Gestão e Sustentabilidade)
- COHEN, Ernesto & FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- COOK, T. D., APPLETON, H., CONNER, R., SCHAFFER, A., TAMKIN, G. & WEBER, S. J. *“Sesame Street” revisited: a case study in evaluation research*. New York: Russell Sage Foundation, 1975.

- COOK, T. D. & Reichardt, C. S. (eds.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage Publications, [s.d.]. (in press)
- CRANE, John A. *The evaluation of social policies*. Boston: Kluwer, 1982. 221 p. ISBN: 0-89838-075-8.
- CRONBACH, L. J. *Designing educational evaluations*. [Book in preparation].
- FITZ-GIBBON, Carol T. & MORRIS, Lyon L. *How to analyze data*. Newbury Park: Sage, 1987. 162 p. ISBN: 0-8039-3133-6.
- FITZ-GIBBON, Carol T. & MORRIS, Lyon L. *How to design a program evaluation*. Newbury Park: Sage, 1987. 168 p. ISBN: 0-8039-3128-X.
- GESTIÓN integral de programas sociales orientada a resultados: manual metodológico para planificación y evaluación de programas sociales. Buenos Aires: SIEMPRO / UNESCO, 1999. 142 p. ISBN: 950-557-319-7.
- GIOVANNI, Geraldo D. (coord.). *Pesquisas: trabalho infantil em Campinas*. São Paulo: IE/ UNICAMP, 2002. 259 p. ISBN: 85-86215-39-2.
- GREDLER, Margareth E. *Program evaluation*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1996. 374 p. ISBN: 0-02-346246-9.
- HATRY, Harry P.; VOYTEK, Kenneth P. & HOLMES, Allen E. *Building innovation into program reviews: analysis of service delivery alternatives*. Washington: The Urban Institute, 1989. 112 p. ISBN: 0-87766-466-8.
- HYDE, Albert C. & SHAFRITZ, Jay M. (eds.). *Program evaluation in the public sector*. New York: Praeger, 1979. 380p. ISBN: 0-03-042976-5.
- ISAAC, Stephen & MICHAEL, William B. *Handbook in research and evaluation: a collection of principles, methods, and....* 3.ed. San Diego: Edits, 1997. 262 p. ISBN: 0-912736-32-1.
- KAKWANI, Nanak C. *Income inequality and poverty methods of estimation and policy applications*. New York: Oxford University, 1980.
- KING, Gary; KEOHANE, R. O. & VERBA, S. *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press, 1994. 247 p. ISBN: 0-691-03471-0.
- LEFRÉVRE, Fernando & LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. (Diálogos)
- MARINO, Eduardo. *Diretrizes para avaliação de projetos e programas de investimento social privado*. São Paulo: USP, 2003. Dissertação de Mestrado.
- MARINO, Eduardo. *Manual de avaliação de projetos sociais - uma ferramenta para a aprendizagem e desenvolvimento de sua organização*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1998.

- MIKA, Kristine L. *Program outcome evaluation: a step-by-step handbook*. Milwaukee: Families International Inc., 1996. 106 p. ISBN: 0-87304-286-7.
- MOÑUS CHÉRCOLES, Diego et al. *Evaluación del impacto social de proyectos de I+D+I: guía práctica para centros tecnológicos*. [Santiago de Compostela]: Universidad Valladolid, CARTIF, 2003. 247 p. ISBN: 84-607-9864-X.
- NEGRI, Barjas; FARIA, Regina; VIANA, Ana L. D'Avilla (orgs.). *Recursos humanos em saúde: política, desenvolvimento e mercado de trabalho*. Campinas: IE/UNICAMP, 2002. 430 p. ISBN: 85-86215-41-4.
- NEGRI, Barjas & GIOVANNI, Geraldo D. (orgs.). *Brasil: radiografia da saúde*. Campinas: IE/ UNICAMP. 2001. 585 p. ISBN: 85-86215-37-6.
- OWEN, John M. *Program evaluation: forms and approaches*. St. Leonards: Allen & Unwin, 1993. 179 p. ISBN: 1-86373-462-7.
- PATTON, Michael Q. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage, 1987. 176 p. ISBN: 0-8039-3129-8.
- PATTON, Michael Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2.ed. Newbury Park: Sage, 1990. 530 p. ISBN: 0-8039-3779-2.
- PIETRZAK, Jeanne et al. *Practical program evaluation: examples from child abuse prevention*. Newbury Park: Sage, 1990. 284 p. ISBN: 0-8039-3496-3.
- PROGRAM evaluation specialist: questions and answers. New York: NLC, 1992.
- SANDA, Célia Terumi. *Processo avaliativo de projetos sociais*. São Paulo: PUCSP, 2000. Dissertação de Mestrado.
- SCHNEIDER, Aaron. Decentralization: conceptualization and measurement. *Studies in Comparative International Development*, v. 38, n. 3, p.32-56, 2003.
- SILVA, Pedro Luiz Barros & COSTA, Nilson do Rosário. *A avaliação de programas públicos: reflexões sobre a experiência brasileira*. Brasília: IPEA, 2002. 60 p. (Relatório Técnico) ISBN: 85-86170-44-5.
- SILVA, Pedro Luiz Barros; LIAN, Nádia M. Z. (coords.). *Avaliação qualitativa de programas prioritários selecionados: sínteses dos principais resultados da pesquisa de campo*. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1999. (Relatório de Pesquisa)
- SMITH, M. F. *Evaluability assessment: a practical approach*. Boston: Kluwer Academic, 1989. 220 p. ISBN: 07923-9036-9.
- SPENCER, Liz et al. *Quality in qualitative evaluation: a framework for assessing research evidence*. London: Strategy, 2003.

- SYLVIA, Ronald D.; SYLVIA, Kathleen M. & GUNN, Elizabeth M. *Program planning and evaluation for the public manager*. 2.ed. Prospect Heights: Waveland, 1997. 208 p. ISBN: 0-88133-920-2.
- TASSARA, Eda T. O. *Avaliação de projetos sociais: uma alternativa política de inclusão?* Texto de palestra. São Paulo, 2002. Disponível no site Labsocial.
- TRZESNIAK, Piotr. Indicadores quantitativos: reflexões que antecedem seu estabelecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n.2, 1998. Disponível na web em: [www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/trzesniak.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/trzesniak.pdf) ou [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19651998000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651998000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- UNICAMP. NEPP. *Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da merenda escolar*. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1997. (Relatório de Pesquisa)
- UNICAMP. NEPP. *Avaliação quantitativa de programas prioritários: síntese dos principais resultados da pesquisa de campo*. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1999.
- UNICEF. Escritório Regional para América Latina e Caribe. *Guia metodológico para a avaliação de projetos de assistência a crianças em circunstâncias especialmente difíceis (crianças trabalhadoras e de rua)*. Bogotá: UNICEF, 1990.
- WARIN, Philippe. *Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques: études des relations de service*. Paris: L'Harmattan, 1993. 317 p. ISBN: 2-7384-1850-3.
- WEISS, Carol H. *Evaluating action programs: readings in social action and education*. Boston: Allyn and Bacon, 1972. 365 p. ISBN: 0-205-03247-8.
- WEISS, Carol H. *Evaluation methods for studying programs and policies*. 2.ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998. 372p. ISBN: 0-13-309725-0.
- WHOLEY, Joseph; HATRY, Harry P. & NEWCOMER, Kathryn E. *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. 622p. ISBN: 1-55542-657-3.
- WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R. & FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R. & FITZPATRICK, Jody L. *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. 2.ed. New York: Longman, 1997. 558 p. ISBN: 0-8013-0774-0.





## 5. REGULAMENTO

6ª Edição - 2005 — Educação e Participação: tecendo redes

1. O **Prêmio Itaú-Unicef** é um projeto do **Programa Educação & Participação** de iniciativa da **Fundação Itaú Social** e do **Fundo das Nações Unidas para a Infância** (“**Unicef**”), cuja meta é reconhecer e estimular o trabalho de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (“**Organizações**”) que contribuam, em articulação com a escola pública, para a educação integral de crianças e adolescentes brasileiros de 6 (seis) a 18 (dezoito) anos em condições de vulnerabilidade socioeconômica, estimulando o ingresso, regresso, permanência, aprendizagem e participação dessas crianças e adolescentes nas escolas públicas.
2. Esta 6ª edição do **Prêmio Itaú-Unicef** (“**6º Prêmio Itaú-Unicef**”) divulgará e premiará as **Organizações** responsáveis por projetos que desenvolvam ações socioeducativas que conjuguem educação e proteção social como meio de assegurar o direito ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (“**Projetos**”).
3. Todas as **Organizações** inscritas serão cadastradas no banco de dados do **Prêmio Itaú-Unicef** e estarão habilitadas a participar de eventos, bem como a receber publicações e outros benefícios que vierem a ser produzidos no âmbito do **Programa Educação & Participação**.
4. A coordenação técnica do **6º Prêmio Itaú-Unicef** ficará a cargo do **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária** (“**Cenpec**”).
5. O **6º Prêmio Itaú-Unicef** será processado durante o prazo de 8 (oito) meses a contar de 26 de abril de 2005.

## QUEM PODE CONCORRER?

6. Poderão concorrer ao **6º Prêmio Itaú-Unicef** as **Organizações** que preencham, cumulativamente, os seguintes requisitos:
  - a) não possuam fins lucrativos;
  - b) tenham sido constituídas no Brasil, de acordo com a legislação brasileira, e possuam sede no território nacional;

- c) sejam responsáveis diretas por **Projetos** relativos a ações socioeducativas, cuja implantação tenha se iniciado antes de 20/06/2004.
7. São consideradas ações socioeducativas, para fins deste processo, as ações que atendam, cumulativamente, os seguintes pressupostos:
- a) sejam destinadas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes entre 6 (seis) e 18 (dezoito) anos;
  - b) estejam voltadas para a ampliação do repertório cultural, da sociabilidade, dos conhecimentos, valores, habilidades e competências exigidos na vida cotidiana e na formação para o exercício da cidadania;
  - c) sejam oferecidas de forma sistemática e gratuita, em períodos alternados ao escolar, assim entendidos os períodos em que os alunos não tenham aulas e/ou atividades nas escolas públicas;
  - d) compreendam uma ou mais atividades pedagógicas, tais como esporte, arte, cultura, leitura e escrita, recreação e educação ambiental, dentre outras.
8. Cada **Organização** poderá concorrer com um ou mais **Projetos** para o **6º Prêmio Itaú-Unicef**.
9. Não poderão se inscrever no **6º Prêmio Itaú-Unicef**:
- a) organizações governamentais;
  - b) organizações que ofereçam ensino fundamental regular (escolas públicas, privadas ou comunitárias);
  - c) organizações que tenham como mantenedor apenas uma empresa, grupo ou fundação empresarial, entendendo-se por mantenedor o ente responsável por prover mais de 50% (cinquenta por cento) da receita anual da organização;
  - d) fundações mantidas exclusivamente por recursos públicos;
  - e) fundações e institutos empresariais;
  - f) alunos, professores, funcionários ou dirigentes sem a inscrição de suas respectivas **Organizações**;
  - g) pessoas físicas que respondam isoladamente por ações do **Projeto**.

10. Não poderão ser indicados para o **6º Prêmio Itaú-Unicef** projetos que:
- a) tenham sido premiados nas edições do **Prêmio Itaú-Unicef** de 2001 e 2003;
  - b) tenham mais de 30% (trinta) de sua receita anual financiada pela **Fundação Itaú Social** e/ou pelo **Unicef**;
  - c) sejam destinados a substituir a escola, assim entendidos os projetos que ofereçam ensino fundamental regular;
  - d) tenham sido desenvolvidos por qualquer das entidades integrantes do “Sistema S” (SENAC, SESC, SENAI, SESI, SENAT, SEBRAE, SENAR, SEST e outros);
  - e) ainda não tenham sido implantados;
  - f) estejam em execução há menos de um ano em relação à data do término do período de inscrições;
  - g) ofereçam cursos preparatórios aos exames vestibulares.

## COMO SE INSCREVER?

11. O regulamento e a ficha de inscrição estarão disponíveis nas agências do Banco Itaú, nos escritórios do **Unicef** e nos sites <http://www.fundacaoitausocial.org.br>, <http://www.unicef.org.br>, ou <http://www.cenpec.org.br>.
12. Inscrição por ficha em papel
- 12.1 A ficha de inscrição deverá ser apresentada em 6 (seis) cópias, grampeadas, não encadernadas e assinadas pelo representante legal da **Organização**.
  - 12.2 A ficha de inscrição poderá ser entregue em qualquer agência do Banco Itaú ou enviada por Sedex ao endereço abaixo:

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
6º Prêmio Itaú-Unicef - 2005  
Rua Dante Carraro, 68 - Pinheiros  
CEP: 05422-060 São Paulo – SP

13. Inscrição via internet
  - 13.1 A inscrição poderá ser realizada por meio dos formulários disponíveis nos sites mencionados no item 11.
14. Não serão aceitas inscrições transmitidas por fax.
15. O período de inscrições terá início a 00 hora do dia 27 de abril de 2005 e se estenderá até as 23:59 horas do dia 20 de junho de 2005.
16. Para efeito de verificação da data da realização de cada inscrição, será considerada:
  - 16.1 a data do protocolo de recebimento da ficha em papel, no caso de entrega em qualquer agência do Banco Itaú;
  - 16.2 a data da postagem, na inscrição realizada pelo correio;
  - 16.3 a data da confirmação do recebimento da ficha eletrônica, na inscrição realizada pela internet.
17. A inscrição será gratuita.
18. A **Organização** fará uma inscrição para cada **Projeto** que indicar para o **6º Prêmio Itaú-Unicef**.
19. A ficha de inscrição deverá ser integralmente preenchida.
  - 19.1 As respostas que, nos termos da ficha de inscrição, tenham que ser apresentadas em apartado deverão ser grafadas de maneira legível em folhas de papel sulfite.
20. A **Fundação Itaú Social**, o **Unicef** e as Comissões de Análise, de Seleção e Julgadora poderão solicitar, a qualquer momento, documentos e comprovações relacionados à **Organização** e ao **Projeto** indicado na ficha de inscrição.
21. A não apresentação/descrição do **Projeto** nas fichas de inscrição e/ou eventuais irregularidades relacionadas aos requisitos de participação, constatadas a qualquer tempo, implicarão inabilitação da **Organização**.
  - 21.1 A inabilitação será comunicada às **Organizações** participantes por carta enviada por correio durante o prazo previsto no item 5.

22. A inscrição implicará concordância integral da **Organização** com os termos deste regulamento.

## COMO SERÃO SELECIONADOS OS PREMIADOS?

23. A avaliação dos **Projetos** indicados pelas **Organizações** inscritas considerará os aspectos especificados abaixo:

- a) compromisso com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes;
- b) estímulo ao ingresso, regresso, permanência, aprendizagem e participação na escola pública;
- c) sintonia com a legislação vigente, especialmente com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS;
- d) concepção de aprendizagem expressa em seu projeto pedagógico;
- e) apresentação da metodologia de trabalho e atividades desenvolvidas;
- f) respeito à diversidade e à promoção da equidade;
- g) composição, formação e experiência profissional das equipes das **Organizações**;
- h) articulação e envolvimento com outros projetos, políticas públicas, iniciativas da comunidade e a escola pública;
- i) relevância do **Projeto** frente ao contexto local;
- j) caráter inovador do **Projeto**;
- k) resultados alcançados;
- l) potencial de transformação social.

23.1 Os aspectos indicados no item 23 serão avaliados e ponderados pelas equipes avaliadoras em discussões e debates acerca dos referidos aspectos.

24. Para fins deste processo, serão consideradas as seguintes áreas geográficas (“**Regionais**”):

- a) Regional São Paulo: Grande São Paulo;

- b) Regional Ribeirão Preto: litoral e interior do Estado de São Paulo;
- c) Regional Belo Horizonte: Estado de Minas Gerais;
- d) Regional Rio de Janeiro: Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo;
- e) Regional Belém: Estados do Amazonas, Amapá, Roraima, Rondônia, Acre, Tocantins e Pará;
- f) Regional Fortaleza: Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Bahia;
- g) Regional Curitiba: Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná;
- h) Regional Goiânia: Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

25. O processo de seleção dos **Projetos** ocorrerá em quatro etapas, conforme descrição a seguir.

### 1ª Etapa – análise preliminar

Objetivo - verificar a estrita compatibilidade das **Organizações** inscritas e **Projetos** indicados com os requisitos e pressupostos previstos neste regulamento.

Comissão de Análise – será composta por representantes indicados pela **Fundação Itaú Social, Unicef e Cenpec**.

Procedimento - análise formal de todas as **Organizações** inscritas e respectivos **Projetos**, para a verificação do atendimento dos requisitos e pressupostos previstos neste regulamento.

Resultado – nesta etapa serão rejeitadas as inscrições realizadas em desacordo com este regulamento.

### 2ª Etapa - seleção dos **Projetos** semifinalistas por **Regional**

Objetivo – avaliar os aspectos indicados no item 23, de modo a selecionar 210 (duzentos e dez) **Projetos** semifinalistas.

Comissão de Seleção - para cada **Regional** haverá uma Co-

missão de Seleção composta por representantes das áreas de educação e assistência social prioritariamente, indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - Undime, Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social - Congemas, **Fundação Itaú Social**, **Unicef** e **Cenpec**.

Procedimento – a Comissão de Seleção, composta por avaliadores da **Regional**, selecionará os **Projetos** semifinalistas regionais.

Resultado – nesta etapa, serão selecionados 210 (duzentos e dez) **Projetos** semifinalistas, em âmbito nacional; o número de semifinalistas de cada **Regional** será proporcional ao respectivo número de inscrições.

### **3ª Etapa – seleção dos Projetos finalistas de cada Região**

Objetivo – reavaliar os **Projetos** semifinalistas segundo os aspectos e critérios previstos no item 23 e subitem 23.1, de modo a selecionar um total de 30 (trinta) **Projetos** finalistas em âmbito nacional; nesta 3ª Etapa, cada **Regional** possuirá obrigatoriamente, no mínimo, 2 (dois) **Projetos** finalistas, sendo que os **Projetos** restantes serão indicados proporcionalmente ao número de inscrições por **Regional**.

Esta terceira etapa compõe-se das seguintes fases:

#### **FASE A – reavaliação**

Comissão de Seleção - serão constituídos, para cada **Regional**, Comitês Técnicos Regionais compostos por representantes de institutos, fundações, universidades, organizações governamentais e da sociedade civil, agências financiadoras e profissionais de reconhecida atuação nas áreas de educação, assistência social e afins, indicados pela **Fundação Itaú Social**, **Unicef** e **Cenpec**.

Procedimento - cada um dos **Projetos** semifinalistas será reavaliado pelos Comitês Técnicos Regionais, que definirão, em reunião, os **Projetos** finalistas regionais.

## FASE B - visitas técnicas

Comissão Técnica de Visitas - composta por educadores e profissionais da equipe técnica do **Cenpec**.

Procedimento - cada um dos 30 (trinta) **Projetos** finalistas regionais será visitado por um ou dois profissionais da Comissão Técnica de Visitas, que apresentará(ão) relatório com especificação dos elementos complementares para a validação da indicação efetuada na FASE A regional, bem como para a avaliação da Comissão Julgadora da 4ª Etapa de seleção.

Resultado – nesta etapa, serão selecionados 30 (trinta) **Projetos** finalistas entre os 210 (duzentos e dez) selecionados como semifinalistas na 2ª Etapa, os quais serão os vencedores regionais.

### 4ª Etapa – seleção nacional dos premiados

Objetivo - selecionar 3 (três) **Projetos** vencedores em âmbito nacional e eventuais menções honrosas.

Comissão Julgadora – será constituída por representantes da **Fundação Itaú Social**, **Unicef** e **Cenpec**; ademais, serão convidados, para comporem a Comissão Julgadora, representantes do CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, MEC - Ministério da Educação, UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, CONGEMAS - Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social, GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, Canal Futura, bem como um representante de uma universidade e personalidades de notável experiência nas áreas da infância e da adolescência.

Procedimento e resultado: a Comissão Julgadora avaliará os 30 (trinta) **Projetos** vencedores regionais e escolherá entre eles os 3 (três) vencedores no âmbito nacional e, eventualmente, aqueles que serão destinatários de menções honrosas; os 3

(três) vencedores serão classificados em primeiro, segundo e terceiro colocados.

26. Os integrantes de qualquer das comissões mencionadas no item 25 não poderão ter nenhum vínculo com as **Organizações** cujos **Projetos** sejam objeto da avaliação da comissão a qual pertencem.
27. Após a **2ª Etapa** de seleção serão solicitadas às **Organizações** semifinalistas cópias dos seguintes documentos:
  - a) estatuto da **Organização** e eventuais alterações, devidamente formalizadas;
  - b) ata da eleição da última diretoria;
  - c) cartão do CNPJ em vigor;
  - d) inscrição no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.
- 27.1 A **Fundação Itaú Social** e o **Unicef** poderão, em qualquer das etapas de seleção, solicitar materiais complementares necessários para subsidiar os trabalhos das comissões, cumprindo às **Organizações** inscritas atender as solicitações que lhes forem formuladas no prazo e forma definidos pelos solicitantes.

## QUAL É O PRÊMIO?

28. Após a realização da 3ª Etapa, em datas a serem posteriormente divulgadas, a **Fundação Itaú Social** e o **Unicef** anunciarão, por meio da mídia impressa e dos sites mencionados no item 11, os vencedores regionais do **6º Prêmio Itaú-Unicef**.
29. Entre a segunda quinzena de outubro e a primeira quinzena de novembro de 2005, em data a ser divulgada, ocorrerão os eventos de premiação dos vencedores regionais.
30. Cada uma das 30 (trinta) **Organizações** vencedoras regionais receberá R\$ 8.000,00 (oito mil reais), um computador **Itautec Info Way** modelo *Tiny Tower* e uma impressora **Lexmark** jato de tinta modelo *Z603*.

31. Os 3 (três) vencedores nacionais serão anunciados pela **Fundação Itaú Social** e o **Unicef**, em evento de premiação que ocorrerá entre a segunda quinzena de novembro e a primeira quinzena de dezembro de 2005, na cidade de São Paulo.
32. As **Organizações** responsáveis pelos 3 (três) **Projetos** vencedores nacionais receberão ainda os seguintes prêmios:
- a) prêmio no valor de R\$ 100.000,00 (cem mil reais) ao primeiro colocado;
  - b) prêmio no valor de R\$ 70.000,00 (setenta mil reais) ao segundo colocado;
  - c) prêmio no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) ao terceiro colocado.
33. No prazo de 30 (trinta) dias a contar da divulgação mencionada no item 31, os prêmios em dinheiro serão entregues às **Organizações** vencedoras, mediante assinatura de **Instrumento de Doação**.
- 33.1. Os equipamentos mencionados no item 30 serão entregues às **Organizações** finalistas nas condições e prazo comunicados no evento de premiação de que trata o item 31.
34. Os prêmios em dinheiro, mencionados no itens 30 e 32, serão destinados exclusivamente para a manutenção ou ampliação do **Projeto** vencedor, de acordo com a programação constante do Plano de Utilização de Recursos de que trata o subitem 34.1, sob pena de a **Organização** restituir o valor do prêmio nos termos estabelecidos no **Instrumento de Doação** mencionado no item 33.
- 34.1 Dentro do prazo de 15 (quinze) dias a contar da divulgação dos resultados, cada uma das **Organizações** vencedoras deverá apresentar à **Fundação Itaú Social** e ao **Unicef** o Plano de Utilização de Recursos vinculado ao respectivo **Projeto**, o qual deverá conter, no mínimo, descreção e cronograma das etapas de aplicação dos recursos financeiros no **Projeto** e relato sobre os resultados esperados decorrentes do uso de tais recursos.

35. As **Organizações** premiadas deverão enviar à **Fundação Itaú Social / Unicef**, por intermédio do **Cenpec**, até 28 de novembro de 2006, um relatório das ações desenvolvidas durante o ano de 2006, por meio de correspondência dirigida ao seguinte endereço:

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,  
Cultura e Ação Comunitária  
6º Prêmio Itaú-Unicef – 2005  
Rua Dante Carraro, 68 - Pinheiros  
CEP: 05422-060 São Paulo – SP

## COMO SERÁ A DIVULGAÇÃO DO 6º PRÊMIO ITAÚ-UNICEF?

36. A **Fundação Itaú Social** e o **Unicef**, por si ou por terceiros, divulgarão o **6º Prêmio Itaú-Unicef** em seu lançamento e durante todo o seu processamento, inclusive após a distribuição dos prêmios em todas as mídias e meios de comunicação.

36.1. A divulgação de que trata o item 36 acima tem por finalidade tornar de conhecimento público as atividades das **Organizações** e os benefícios gerados por seus respectivos **Projetos** inscritos no **6º Prêmio Itaú-Unicef**.

37. Em face do disposto nos item 36 e subitem 36.1 acima, cada uma das **Organizações** inscritas autoriza, em caráter gratuito, não-exclusivo, irrevogável e irretroatável, a **Fundação Itaú Social** e o **Unicef**, isolada ou conjuntamente, total ou parcialmente, por si ou por terceiros, sob qualquer meio ou forma, a utilizar (i) sua denominação social, marcas e/ou sinais distintivos de sua titularidade; (ii) imagens dos ambientes internos e externos de sua sede/filial; e (iii) título e resumo descritivo de seu(s) **Projeto(s)** inscrito(s) no **6º Prêmio Itaú-Unicef**, o qual será elaborado pela **Fundação Itaú Social** e/ou o **Unicef**.

## COMO RESOLVER DÚVIDAS?

38. A Central de Atendimento do **6º Prêmio Itaú-Unicef** estará disponível durante o prazo de processamento mencionado no item

5, para prestar esclarecimentos de 2ª a 6ª feira, das 9 às 18 horas, pelo número 0800 701 7104.

39. As situações não previstas neste regulamento serão analisadas e decididas conjuntamente pela **Fundação Itaú Social**, o **Unicef** e o **Cenpec**.
40. As decisões das Comissões de Análise, de Seleção e Julgadora serão soberanas, vedada a interposição de recursos.

